

Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku

IX.

Individualita a jedinečnost v kvalitativním výzkumu

Kateřina Zábrodská
Ivo Čermák
(Eds.)



Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IX.

Kateřina Zábrodská
Ivo Čermák
(Eds.)

Psychologický ústav Akademie věd ČR, v.v.i.
2010

Sborník vybraných příspěvků z IX. česko-slovenské konference Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku – Individualita a jedinečnost v kvalitativním výzkumu.
Konference se konala 20. - 21. ledna 2010 v Brně.

Oponenti: Doc. PhDr. Michal Miovský, Ph.D.
PhDr. Matuš Šucha, Ph.D.

Sborník prošel částečnou obsahovou a jazykovou korekturou.

Redakční úpravy: Mgr. Jana Kostínková
Mgr. Jiří Mudrák, Ph.D.
Mgr. Pavel Nepustil
Mgr. Lenka Pfeřřlová
Mgr. Lukáš Sedláček

Na uspořádání konference a vydání této publikace se finančně podílely:

Psychologický ústav Akademie věd ČR, v.v.i.,
Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně,
Evropský sociální fond (ESF) a státní rozpočet České republiky

Editors © Kateřina Zábřřdská, Ivo Čermák

1. vydání

ISBN 978-80-86174-17-4

Konferenci pod záštitou

děkana Fakulty sociálních studií MU
prof. PhDr. Ladislava Rabušice, CSc.,
ředitele Psychologického ústavu AV ČR, v.v.i.
prof. PhDr. Marka Blatného, CSc.,
vedoucího katedry psychologie FSS MU
doc. PhDr. Zbyňka Vybírala, CSc.

společně organizoval

Psychologický ústav Akademie věd ČR, v.v.i.,
Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně

ve spolupráci s partnerskými organizacemi

Katedra psychologie Filozofické fakulty UP Olomouce
Psychiatrická klinika 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze
Katedra pedagogické a školní psychologie PeDF UK Praha
Katedra psychologie a patopsychologie PdF UK Bratislava
Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV Bratislava
Časopis Biograf
Časopis Adiktologie



za laskavé finanční podpory



Psychologického ústavu AV ČR, v.v.i
Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně
Evropského sociálního fondu (ESF) a státního rozpočtu České republiky

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

OBSAH

I. PŘEDMLUVA	8
II. ZVANÉ PŘEDNÁŠKY	11
The implications for qualitative research methodology of the struggle between the individualised subject of phenomenology and the emergent multiplicities of the poststructuralist subject: the problem of agency <i>Bronwyn Davies</i>	12
Umiesťňovanie (sa) výskumníka/-čky do výskumnej paradigmy <i>Viera Bačová</i>	31
Kvalitativní výzkum: inspirace psychoanalýzou <i>Miloš Kučera</i>	47
III. PŘÍSPĚVKY	55
Individuálne kariéry úspešných žien s odlišnými hodnotovými štruktúrami <i>Miroslav Popper, Gabriel Bianchi, Ivan Lukšík, Petra Szeghy</i>	56
Jedinečnost a vývoj výkonu: projevy výjimečného nadání v sociálním kontextu <i>Jiří Mudrák</i>	66
Reprezentácie úspechu a postihnutia: fókusové skupiny <i>Radomír Masaryk</i>	80
Lepšie je byť dnu ako von: diskurzívne konštruovanie príslušnosti k Európe <i>Magda Petrjánošová, Barbara Láštiová</i>	87
Identita: obyvatelná, zraňujúca, prázdna. Identita jako aporie v „reflexi“ literárních textů (Součková, Richterová, Hrabal) <i>Jan Matonoha</i>	96
Dekonstrukcia genderovej identity v dramatickom dialógu: diskurzívna analýza hry Sarah Kane ‘Túžim’ <i>Michaela Pňáčková</i>	104
Diskurzy, pozice a praktické ideologie: utváření identit v sociální interakci <i>Kateřina Zábrowská</i>	114
Laické teórie rodovej identity: užitočná konštrukcia na konceptualizáciu rodového myslenia? <i>Elena Ondrušková</i>	124
Možnosti analýzy moci v psychologické praxi <i>Kateřina Machovcová</i>	137
Sex medzi mužmi: medzi realitou a diskurzmi <i>Gabriel Bianchi</i>	145

Styly dialogického jednání: návrh konceptuálního rámce <i>Vladimír Chrz</i>	153
Klíčové momenty dialogického jednání (jejich identifikace a reflexe) <i>Michal Čunderle, Jan Zich</i>	170
Pokorné paradoxy: vývojové momenty dialogického jednání (kazuistika) <i>Eva Slavíková</i>	179
Sebereflexe jako způsob náhledu na vlastní individualitu <i>Pavla Andryšová (roz. Valachová), Vlastimil Švec</i>	186
Postoje mužů k otázkám rodičovství ve světle kvalitativních dat <i>Adéla Kubičková, Hana Konečná</i>	194
Rodová rovnost v prostředí středných odborných škol z pohľadu projektu CREdu <i>Adriana Jesenková, Natália Sedlák Vendelová</i>	205
Silná kontextualita pracovnej realizácie sa žien v zdravotníctve <i>Ivan Lukšík</i>	217
Nástin strategií uplatňovaných Katolíckou cirkví v ČR při nastolování veřejné agendy <i>Jan Váně, František Kalvas</i>	222
Vizualizace a imaginace v koučování z pohľadu koučů <i>Pavla Nuslauerová</i>	232
Kvalitatívna analýza hodnôt a zmyslu života u agresorov šikanovania <i>Mária Dědová</i>	241
Stratégie rozhodovania v kontexte syndrómu burn-out <i>Michaela Hanzlíková, Eubor Pilárik</i>	251
Způsoby vyrovnávání se se spontánním potratem <i>Marie Bernardová</i>	261
Pacientovo pojetí nemoci: přehled kvalitativních přístupů <i>Jiří Mareš</i>	270
Vývinové úlohy a ich napĺňanie v období stredného a neskorého dospelého veku: interpretatívna fenomenologická analýza <i>Peter Tavel, Ján Šandora</i>	282
Vznik a rozvoj identity odvozený z lidských děl – inspirace evoluční psychologíí <i>Jan Krása</i>	293
Identita romských dětí vyrůstajících v pěstounské péči v "bílých" rodinách – narativní výzkum <i>Šárka Zahradníková</i>	303
Sociální exkluze pohledem kvalitativního výzkumu: zúčastněné pozorování vybraných romských komunit <i>Alena Kajanová</i>	312

Zmeny v interpersonálnych vzťahoch počas užívania drog a závislosti: pilotný kvalitatívny výskum <i>Ján Klimas</i>	318
Případová studie prožitků blízkosti smrti a psychedelických účinků ketaminu <i>Martin Krajča</i>	327
IV. STUDENTSKÉ PROJEKTY	337
The Trainee Year: formování osobnosti učitele a jeho přístupu k výuce <i>Miroslava Knoth</i>	338
Porozumění "Sociálnímu programu v podnikání Tomáše Bati zakladatele" metodami kvalitativního výzkumu <i>Gabriela Končítíková, Svatava Kašpárková</i>	346
V. ZPRÁVY O PŘIPRAVOVANÉM VÝZKUMU	354
Jedinečnost v psychoterapii: připravovaný výzkum Výcviku integrace v psychoterapii <i>Tomáš Řiháček, Roman Hytych, Jan Roubal</i>	355
Výučba s počítačom v materskej škole: prípadová štúdia učiteľky <i>Miroslava Višňovská</i>	362
Subkultura emo kids jako fenomén současné konzumní společnosti <i>Martin Kuška, Petra Formánková, Kristina Kolářová</i>	370
VI. ADDENDUM	375
Písenné reflexe studia Dialogického jednání z let 1993 – 2004. Formy. <i>Martina Musilová</i>	376

I. PŘEDMLUVA

Individualita a jedinečnost – par excellence téma pro kvalitativní výzkum

Česko-slovenská konference *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IX.: "Individualita a jedinečnost v kvalitativním výzkumu"*, se opět vrátila do kolébky svého vzniku, do Brna, kde se před deseti lety sešla nevelká skupina psychologů a dvou lékařů, kteří již mohli reflektovat první vlastní zkušenosti s kvalitativním výzkumem a též se navzájem podělit o první konfrontace z mezinárodních konferencí. V české a slovenské psychologii v té době nebylo vůbec běžné provádět kvalitativní výzkumy, avšak zejména na Fakultě sociálních studií se již kvalitativní metodologie začala na katedře psychologie přednášet jako samostatný předmět. Postupně se začaly objevovat diplomové práce využívající principů kvalitativní metodologie také na katedře psychologie Filozofické fakulty MU. Přesto nebo právě proto bylo nutné jasně si uvědomit základní východiska a principy kvalitativního výzkumu a pojmenovat alfu a omegu tohoto typu výzkumu – totiž validitu, nebo přesněji důvěryhodnost či věrohodnost procesu získávání poznatků a též, přirozeně, výzkumných nálezů. V psychologii byla situace obtížnější než v jiných oborech, a to nejenom u nás, ale i ve světě.

Kvalitativní výzkum ještě koncem minulého století musel svádět úporný zápas o rovnocenné místo v akademickém světě a čelit řadě oprávněných, avšak většinou nepodložených námitek, vyvěrajících převážně z rigidního chápání pravidel vědeckého poznávání nastolených pozitivismem. V jiných oborech byla situace odlišná: v sociologii koexistovaly bez větší tenze v průběhu dvacátého století vedle sebe obě výzkumné strategie, v pedagogickém výzkumu, zdá se, proběhlo přijetí kvalitativní metodologie jako radostné uvítání nového člena do podporu poskytující rodiny, v antropologii snad ani dichotomie kvantitativní versus kvalitativní nebyla nikdy nastolena, v psychiatrii byly případové studie jako jeden z typů výzkumu vždy ceněny a publikovány. Příčiny tenzní komunikace mezi oběma perspektivami v psychologii byly již mnohokrát popsány; jen si připomeňme dosud neukojené ambice psychologie (přesněji některých jejích reprezentantů) být vědou srovnatelnou s vědami přírodními.

Situace se ale pozvolna mění – až na výjimky se většinou již nezpochybňuje vědeckost kvalitativní metodologie, artikuluje se kombinované, interdisciplinární a disciplinované přístupy k výzkumu problémů, které originalitou a společenskou relevancí svých výsledků přesvědčí dříve nebo později i ty nejzarytější odpůrce kvalitativního výzkumu o nezbytnosti aplikovat různorodé a inovativní metodologie. Snad již brzy bude všeobecně sdíleno přesvědčení, že volba metodologického rámce se má odvíjet od povahy výzkumného problému, nikoliv od přesvědčení o nadřazenosti jedné metodologie nad jinou.

Postupně se z malého psychologického kruhu stala konference se širokým interdisciplinárním záběrem, často i s účastí zahraničních kolegů a kolegyně. Časem již potřeba základního pojmového vymezení či zakotvení nebyla tak silná a začaly se ve větší míře objevovat zprávy o výzkumech nejrůznějších praktických, metodologických i filozofických problémů.* Přesto jsme se vždy snažili udržet v popředí obrazu konference metodologii, neboť její disciplinovaná aplikace je prostorem pro již zmíněnou věrohodnost způsobů poznávání a plodů, které nese. A jak předchozí ročníky ukázaly, originální a nápadité výzkumy mohou vyrůst právě na tomto základě.

Jedinečnost a individualitu jako ústřední téma IX. ročníku jsme nevybrali z nedostatku invence či náhodou. Zvolili jsme témata, která jsou vnímána jako téměř výhradní doména kvalitativního přístupu ve výzkumu. Zároveň věříme, že konference opět ukázala, že výzkumné zpracování individuálního a jedinečného v různých kontextech – kontexty jsou zcela neodmyslitelné od poznávání – vede nejenom k porozumění konkrétnímu jedinci, ale především k porozumění specifických významů zkoumaných jevů, které reálně obohacují naše vědění a naši schopnost jednat ve prospěch těch, jejichž životy se ve svých výzkumech zabýváme.

Široký tematický záběr konference ukazuje, že kvalitativní přístup v poznávání je smysluplný. Touha porozumět významům, které jedinec v nejrůznějších sociálních a kulturních souvislostech tvoří, přivedla výzkumníky a výzkumnice k volbě kvalitativních nástrojů, o nichž jsou přesvědčeni, že jim pomohou tuto touhu naplnit. Autoři a autorky příspěvků nám připravili bohatou kvalitativní žeň – ve sborníku najdeme referáty o identitě, jedinečnosti, dialogičnosti, zdraví, genderu, stáří, vlivu kultury na jedince, další se dotýkají kontextů školy, partnerství a rodiny, života minorit či diagnostiky. Můžeme se také těšit z bohatosti způsobů pojednání, od diskurzivního, poststrukturalistického či narativního přes

* Poznámka: ve sborníku z první konference se objevují i tematicky orientované výzkumné zprávy, avšak diskuze dvoudenního setkání byly tehdy ve znamení vymezování pole pro vědecký kvalitativně pojatý výzkum.

psychoanalytické až po kognitivně psychologické. Přitom je z příspěvků též zřejmé, že se nelze vyhnout ani kvantitativní konceptualizaci v procesu poznávání – snad by to mohl být i podnět pro organizátory příštího ročníku konference, aby ji tematicky zaměřili na užitečnost propojování obou výzkumných verzí.

Poděkování patří všem, kteří se přišli aktivně podělit o své zkušenosti z výzkumu, též těm, kteří se přišli inspirovat, a tak možná v budoucnu sami přispějí originálními výstupy. Zvláštní dík patří těm, kteří svým smyslem pro metodologickou vyváženost facilitovali konání této konference – totiž prof. PhDr. Ladislavu Rabušicovi, CSc., děkanovi Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, který nad akcí převzal záštitu, šéfům obou pracovišť, která konferenci zorganizovala – prof. PhDr. Marku Blatnému, CSc., řediteli Psychologického ústavu AV ČR, v.v.i, a doc. PhDr. Zbyňku Vybíralovi, PhD., vedoucímu katedry psychologie na FSS MU.

Ivo Čermák a Katka Zábrodská

II. ZVANÉ PŘEDNÁŠKY

1.

The implications for qualitative research methodology of the struggle between the individualised subject of phenomenology and the emergent multiplicities of the poststructuralist ~~subject~~: the problem of agency*

Bronwyn Davies

University of Melbourne, Australia

Abstract: *This paper re-visits the problem of how we re-conceptualize human subjects within poststructuralist research. The turn to poststructuralist theory to inform research in the social sciences is complicated by the difficulty in thinking through what it means to put the subject under erasure. Drawing on a study in a Reggio Emilia inspired preschool in Sweden, and a study of neoliberalism's impact on academic work, this paper opens up thought about poststructuralism's ~~subject~~. It argues that agency is the province of that subject.*

Key words: *agency, poststructuralist thought, research methodology, phenomenology, subject-of-will, ~~subject~~-of-thought, neoliberalism, preschool education*

* *Forthcoming in: Reconceptualizing Educational Research Methodology (RERM).*

This paper is in three parts: first an exploration of the difference between what I am calling phenomenology's subject-of-will, and poststructuralism's ~~subject~~-of-thought (where the concept of the subject is put under erasure); second an elaboration of the ~~subject~~-of-thought through two small moments in a Swedish preschool; and third an examination of what has made the ~~subject~~-of-thought so important for those taking up qualitative research methodologies in the psychological and social sciences, and what it is that this different conceptualising of the subject makes possible in relation to thinking about agency.

In examining the relations between these two concepts I am specifically not creating a binary between individualism and collectivism, or between the subject-of-will and the ~~subject~~-of-thought. Rather I am interested in the way the hyper-individualism, fostered under neoliberal governmentality, produces lives that are “nasty and brutish” (to draw on Thomas Hobbes), and reduces the creative impulse that is necessary for creative evolution (Bergson, 1998). The individualised subject under neoliberalism has, in this analysis, reduced agency and reduced capacity to generate new thought. This paper explores what it is that poststructuralist theory has offered qualitative researchers to help re-think human subjectivity and subjectification; it asks how are we to hold together in our thinking the specificity of each subject while understanding the emergence of subjects as co-implicated with others, including non-human others; and how might we maximise human creative evolutionary capacities (Bergson 1998)?

In phenomenological thought the singular, self-contained human individual is fundamental to understanding being. This individual fundamentalism has had a huge impact, on Psychology in particular, but more broadly on the Social Sciences and on everyday lives. The individualized subject of phenomenology on whom we have based so much of our thinking about being, is intrinsically, I will argue here, a conservative idea and set of practices. I will call this subject the *subject-of-will*.

Poststructuralist philosophers have, in common, a decided antagonism to the fundamental status given to this individualised subject (Davies et al, 2006). This poses a problem for those psychologists and social scientists interested in poststructuralist theory and in qualitative research in particular. So much of our data comes from the accounts of those very subjects whose sense of their own subject-hood draws, to some extent at least, on the idea of phenomenology's individual. In this paper I will explore how we might think of our research subjects differently, against the grain of phenomenology. I will ask why this different take on the subject matters, and what might be gained by doing this hard work of thinking the subject differently, putting the concept of the ~~subject~~ under erasure, as poststructuralism invites us to do.

From a poststructuralist perspective the individualised subject-of-will is both an idea *and* an accomplishment that we each labour over, attempting to make real an idealized image of ourselves—as rational, as responsible—in relation to which we are always judged and found wanting, and against which we judge others and find them wanting (Deleuze, 1980). This primacy of judgement, both of self and other, is based on the assumption that who we are is accomplished through our own choices—‘who we are’ is a result of will.

Poststructuralist theory asks, through Foucault's work in particular, how, historically, the conditions

of possibility for now one view of what the subject is (and should be), and then another, are formed, and with what effect (see for example the writing of Foucault in Rabinow, 1997a). It asks: How is one kind of subjecthood or another made possible? How does one set of possibilities become normalised such that the subject cannot imagine itself otherwise? And most important, how can the human subject evolve beyond the current sets of actions and reactions? The creative evolution of life depends not on the accomplishment of that idealized image of the subject-of-will, but on openness to the other and the not-yet-known.

Poststructuralist theory suggests that agency, rather than being a product of the *individual* will, lies in the *conditions of possibility* that provoke new thought (Badiou, 2000). One of those conditions, according to Deleuze, is the move from the moralistic judgement made against the imagined ideal, toward an ethics based on immanence, where *immanence* means *to remain within*. In a Deleuzian philosophy this does not mean *within* the bounded self, but within life; not just human life, but all life, organic and inorganic, which Deleuze refers to as Being.

Seeking to dissolve all binaries, the categorizations that divide one from another, the Deleuzian plane of immanence locates the Divine in all matter: God and matter are not separable, any more than mind and body, interior and exterior, self and other, theory and practice, man and animal, organic and inorganic.

A moment in which the subject knows itself as immanent Deleuze refers to as a *haecceity*. Halsey describes such moments where:

A haecceity is a moment of pure speed and intensity (an individuation) – like when a swimming body becomes-wave and is momentarily suspended in nothing but an intensity of forces and rhythms. Or like when body becomes-horizon such that it feels only the interplay between curves and surfaces and knows nothing of here and there, observer and observed. (Halsey, 2007:146)

An ethics based on immanence does not judge a being against some abstract values that exist outside being itself, but greets the other with openness:

Somebody says or does something, you do not relate it to values. You ask yourself how is that possible? How is this possible in an internal way? In other words, you relate the thing or the statement to the mode of existence that it implies, that it envelops in itself. How must it be in order to say that? Which manner of Being does this imply? You seek the enveloped modes of existence, and not the transcendent values. It is the operation of immanence. (Deleuze, 1980)

New thought is, on this immanent plane, not the product of a subject-of-will, but emergent, lodged in events that exceed the individual and his or her will. A new idea is brought about by multiple co-implicated thoughts and affects unfolding. A new idea “compels us to a new way of being” (Badiou, 2002:

41). Such changes might include the events of the uprising of the proletariat in Paris in 1848, or the Velvet Revolution in former Czechoslovakia in 1989. As Nietzsche said: "*The small force that it takes to launch a boat into the stream should not be confused with the force of the stream that carries it along: but this confusion appears in nearly all biographies*" (2002: 297, translation modified).

It is important to note, here, that lines of flight, and the events they participate in, are not necessarily good or innocent. They are also potentially dangerous. When they take a fundamentalist turn, such that other beings may be sacrificed for what is asserted as an absolute good, they take a turn to what Badiou (2002) defines as evil.

Grenville's novel *The Secret River* (2005), for example, maps out the confrontation between the ex-convicts, who took up land in NSW in 1812, and the indigenous people who inhabited that land. The ex-convicts became no longer ordinary men, but ferocious men, madmen, engaged in mass slaughter of indigenous people, intent on their own survival at the expense of the lives of others and of their culture. Grenville shows how the ex-convicts were impelled by the emergent thought of those colonising times that made such a clash inevitable—a clash already written in the thought, the lines of flight, that were emergent at that time. Each one made choices along the way. Each one had to struggle with his or her own conscience. That is true. But it is also true, *at the same time*, that each one was impelled by the conditions of possibility emergent in that time and that place for those people. This does not let them off the hook of critical analysis of their won choices, but it makes visible the way in which individuals are caught up in the events of their time, often unable to see where those events are taking them, or how they might think otherwise.

I am calling, here, the poststructuralist concept of the subject, the *subject-of-thought*, where the individualised subject is under erasure, where thought and being are not separate, and where being is located in multiple subjects—including non-human subjects—the rower, the boat and the stream are co-implicated in each other. *This is not a binary division between one category of subject and another*. The *subject-of-thought* has will and the *subject-of-will* has thought. These concepts are put forward to help us think of a difference that is, in the end, not a categorical difference, it does not provide categories into which individuals can be sorted in any one moment. It is a different way of conceptualising how we come to think and act in particular ways, and how creative evolution takes place through those actions. In order to grasp the difference between these differing conceptualisations of the subject, of the subject phenomenology's individualised *subject-of-will* and the poststructuralist *subject-of-thought*, it is important to understand that these are not equivalent, substitutable concepts, nor do they refer to discrete, substitutable ways of being and knowing.

The individualised *subject-of-will* takes its meaning inside the binary singular/plural. "I" is singular and takes its definition against "society" which is plural. This individualised subject is understood as an active agent and the construction of it as such within Western cultures is so pervasive that it is difficult to think against the grain of it, or to imagine that agency might indeed be blocked by this constitution of

subjects as individualised subjects-of-will. Poststructuralism's ~~subject~~-of-thought, in marked contrast, is both singular *and* plural. It's plurality lies both in itself, in its own multiple singularities, and in the multiplicity of beings who are co-implicated in Being. The singular subject's *specificity* is ontologically real; and it observably works to accomplish a sense of itself as coherent, knowable, continuous, and predictable, as a subject-of-will (Bergson, 1998). But that orderly predictability can itself be the foundation of its own limitations and its vulnerability to institutional coercion and control. I will come back to this idea in the third section of this paper.

Listening to the other, for the subject-of-will, is to judge against an imagined ideal and to find it wanting. Listening is, at the same time, used to define the borders of one's being—it establishes this is what I am not, or, this is the same as me—what I am. But lacking distance from its own listening it is also swept along by dominant discourses, becoming what those discourses want. Its own capacities for ethical thought and practice are limited by its primary attachment to the self-other binary, and to self's survival. In contrast, listening to the other, for the ~~subject~~-of-thought, involves listening not just to oneself and the other, but to the boat, the river, the stars, the changing weather patterns, the waves, and their co-implication in each other. It listens to changing, emergent thought and reflects on it, is integrally co-implicated in it.

The concept of co-implication is drawn from evolutionary theory:

Darwin's system of evolution specifies the ontological coimplication of animals, man, plants, rocks, and emotions. Each mode of materiality is built through its complicitous relations to others, and heredity is governed by a heterogeneous set of forces... By accentuating the structural intimacy of biology and psychology in *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, Lorenz hints at one of the most underexamined aspects of Darwin's work: that evolution ... is radically heterogeneous; certainly it is biological, but it is also psychological, cultural, geological, oceanic, and meteorological. (Wilson, 2004: 69)

So how did this very different way of thinking the subject, as the ~~subject~~-of-thought, emerge? Foucault took phenomenology and structuralism as his two major points of departure (Foucault, 2000: 248). He demonstrated that historical changes produce, over time, different kinds of knowledge, different relations of power, and different ways of being and thinking. Seeing history as discontinuous opens up the important possibility that the subjects of today's global capitalism can change—even more, can participate in generating thought that brings about sweeping changes. Rather than accepting the inevitability of present crises and patterns, such as neoliberalism, global economic crises, global warming, and the flight of refugees, poststructuralist theory seeks the ways in which we might break loose from those already known, habitual practices of thought that generate those crises.

For Foucault, agency lay in critique that, as he practiced it in his teaching and writing, had transformative effects both for himself and for his listeners and readers. He writes to solve problems in

that he sees in his everyday life. For Deleuze agency lay in radical openness to the not-yet-known—the lines of flight that begin with the familiar striations of the already known and then move off, at a tangent, caught up in a line of force, of flight to new ways of thinking and being.

Foucault locates phenomenology's individualised subject-of-will as the single greatest impediment to thought and to agency. He describes his work as using experience to *wrench* “the subject from itself”, to find ways to make the subject “no longer itself” (2000: 241). He wants to *annihilate* that subject of phenomenology, the subject that endlessly repeats itself, even while it understands itself as original, a unique being, sacred in its uniqueness. Foucault wants to dissolve the phenomenological subject conceptually and ontologically, through what he calls a “project of desubjectification” (2000: 241). The new ways of thinking that he pursues open him up to becoming someone other than himself. He is not interested in knowledge (*connaissance*) that makes objects intelligible, while leaving the subject, the knower, untouched. His interest is in thinking in order to know differently, and, in the process, being modified through what he comes to know (*savoir*). His critical analyses work toward thought that makes habituated ways of being and thinking more and more difficult.

The individualised subject-of-will, then, is not, as it might have imagined, the beginning, or even the *end-point* of itself, but the potential sticking point, the place where thought can get stuck inside the already known. It has difficulty detaching itself from what it is, and from what it knows, since its identity is bound up with the production of that knowledge. And identity, for the subject-of-will, is all-important. There is a certain narcissism and paranoia in this subject. It positions itself and is positioned within the repeated citations of the already known, gazing upon itself as if it were original and unique, continually needing to defend itself in not matching up to its idea(l).

The conceptual shift, from the subject-of-will to the ~~subject~~-of-thought, is a shift away from will, intentionality and repetition, toward *receptiveness* to the not-yet-known (of itself and the other), and toward emergent possibilities of thought and being where being includes all beings, human, animal and earth. In being open to the possibilities that such thought opens up, one must struggle *against* the limitations of the individualised subject-of-will. Such “[t]hinking is not the spontaneous effusion of a personal capacity. It is the power, won only with the greatest difficulty *against oneself*, of being constrained to the world's play” (Badiou, 2000: 11). It is not enough to *decide* to be a ~~subject~~-of-thought; one has to struggle against oneself, against the normative force of language and everyday practice. It is a continuous struggle.

Deleuze and Guattari (1983) invented the concept of the “schizo” to capture something of poststructuralism's ~~subject~~-of-thought, which they contrast with the subject-of-will or “paranoid man”. As Colebrook (2002: 5) says “Their [concept of] ‘schizo’ is not a psychological type (not a schizophrenic), but a way of thinking a life not governed by any fixed norm or image of self – a self in flux and becoming, rather than a self that has submitted to law”.

Individualised subjects-of-will, then, are caught up in a paranoid play of power in which normativity is established. Those who are different, who do not live up to the right values and ideals, are abjected or cast out. More or less unable to step back from habitual ways of acting and reacting, individualised subjects struggle against each other, positioning themselves inside those repeated citations through which they have made sense of themselves, all the while understanding themselves, paradoxically, as original, and as painfully unable to live out, perfectly, their own ideal image (Davies and Harré, 1990, Davies, 2008). Foucault's philosophy seeks to break this package open:

Thought is not what inhabits a certain conduct and gives it its meaning; rather it is what allows one to step back from this way of acting or reacting, to present it to oneself as an object of thought and to question it as to its meanings, its conditions, and its goals. Thought is freedom in relation to what one does, the motion by which one detaches oneself from it, establishes it as an object, and reflects on it as a problem. (Foucault, cited in Rabinow, 1997b: xxxv)

Or in Readings (1996: 165) words, linking thought with listening:

Listening to Thought is not the spending of time in the production of the autonomous subject (even an oppositional one) or of an autonomous body of knowledge. Rather, to listen to Thought, think beside each other and beside ourselves, is to explore an open network of obligations that keeps the question of meaning open as a locus of debate. Doing justice to Thought, listening to our interlocutors, means trying to hear that which cannot be said but that which tries to make itself heard.

The ~~subject~~-of-thought, then, is not centre stage in its own life, is not dependent on recognition within normative discourses. It is open to difference and to the other. In the face of the not-yet-known, the ~~subject~~-of-thought does not leap to normative or moralistic judgements or to abjecting the other, but participates in the unfolding event, and in the evolutionary impulse to create new possibilities.

In working against the ideas of the subject as foundational and structures as determinative, poststructuralist theory, and Deleuze in particular, places a positive value on difference. Difference, from this perspective, is not a matter of othering through categories and categorisation but focussing on emergent possibilities within the multiplicities of being and knowing. Massey (2005: 21) describes these two approaches to difference, the categorical and the Deleuzian, as "discrete difference" and "continuous difference". Discrete difference is being "divided up, a dimension of separation", while continuous difference is "a continuum, a multiplicity of fusion." Discrete difference is established through categorisations and through binary thought. Continuous difference deconstructs those categories, is involved in always becoming different from itself. Deleuze wishes, in Massey's words, "to instate the significance, indeed the philosophical primacy, of the second (continuous) form of difference over the first (the discrete) form. What is at issue" she says "is an insistence on the genuine openness of history, of the

future" (Massey, 2005: 21). And as Williams (2003: 60) points out, for Deleuze "real difference is a matter of how things become different, how they evolve and continue to evolve beyond the boundaries of the sets they have been distributed into". Continuous difference, or differentiation, works against the grain of those taken-for-granted, repetitive citations that maintain the moral and social order as fixed and unquestionable. The ~~subject~~-of-thought is open to continuous difference, to what can be possible when thought and being are open; it is not locked down by ego and identity, by normative social orders, and by the drive toward order and safety that locks us inside the orderly striations of the already known.

In the next section of the paper I elaborate the concept of the ~~subject~~-of-thought through two small moments of being in a Swedish preschool. I will extend the ~~subject~~-of-thought through Nancy's (2007) concept of listening, where listening does not categorise or judge, but opens the listener, the ~~subject~~-of-thought, to the not-yet-known. Nancy works both with Foucault's thinking about the struggle to efface the subject-of-will, and to expand the ~~subject~~-of-thought, and Deleuze's concept of continuous difference or differentiation.

An exercise in thinking the ~~subject~~-of-thought

Methodological note. Since preschools are places where play has an emergent quality, there is, among the children, a distinct openness to what might happen next. This makes preschools interesting places in which to explore the concepts that I am trying to unfold here. The Reggio Emilia philosophy adopted in the preschool where the two moments of being that follow take place, promotes an awareness of oneself-in-relation, where children and their teachers are engaged in developing ways of knowing differently, through reflecting on their emergent ways of knowing and their means of acquiring knowledge (Davies and Gannon, 2009; Rinaldi, 2006). Reggio Emilia inspired preschools, in the words of architects Ceppi and Zini (1998: n.p.), provide spaces that are "more open to the indeterminableness of experience [where the] environment is conceived not as a monologic space structured according to a formal framework and a functional order, but a place where multiple dimensions coexist—even opposing ones".

The preschool in which I made these observations in 2009 is on the edge of a small city in southern Sweden and serves a primarily working class population. It is important to note that I do not present the moments of being in the preschool as "empirical data", but as stories that give me an analytical entry point to the philosophical questions I am working with. Through immersion in two small moments-of-being of a four year-old boy, Joshua, I open myself up, in Nancy's sense, to listening to Joshua and the other four year-olds. I see where thought takes me as I ponder on how he takes up his own emergent being in relation with others, where those others include his mother, his teacher, the other four year-olds, the wooden tiered seating, the music and the food. By focussing on the small detail of everyday life, and listening to difference where difference is a value, I explore what it might mean in practice to think of subjects as the ~~subjects~~-of-thought, differentiating selves in relations with others, making up, performatively, the

particular place and time in which they exist as specific subjects, opening themselves up to what they might come to know in an emergent series of interactions.

It is important to reiterate here that the poststructuralist ~~subject~~-of-thought is not substitutable for the subject-of-will; the ~~subject~~-of-thought is not a minor variation on that originary, individualised subject of phenomenology. The subject-of-will is fundamentally conservative, working within normative discourses to establish itself as both normal and original, and as identifiably separate. One cannot choose, wilfully, to become a ~~subject~~-of-thought. The ~~subject~~-of-thought is not a product of the will of the individualised subject-of-will. It is not locked down in side the striations of the already known. It is an emergent facet of being, its senses and its imagination opened to the expressive modalities of being. Its being is ontologically connected to all Being. In poststructuralist thinking, creative evolution does not spring ready made out of the brow of the individual thinker; it arises out of emergent Being, out of listening to the multiplicities of being, out of being open to becoming a place where thought happens. Thought is an act, a movement, not separable from Being, and not possessed by one individual alone.

The thinking of the researcher, in such explorations in opening up thought, is not directed toward representing the “real”. It begins with a particular *case* through which the researcher elaborates and explores thought. As Badiou (2000: 13) writes in his book about Deleuze:

Certainly the starting point required by Deleuze’s method is always a concrete case...It is always a question of indicating particular *cases of a concept*... [Y]ou place yourself where thought has already started, as close as possible to a singular case and to the movement of thought. Thinking happens “behind your back” and you are impelled and constrained by it. ... But one starts to go wrong as soon as one imagines that the constraint exercised by concrete cases makes of Deleuze’s thought a huge description or collection of the diversity characterizing the contemporary world. For one presumes then that the operation consists in thinking the case. This is not so: the case is never an object for thought; rather, intrinsic to the destination that, ultimately automatic, is thought’s own, intrinsic to the exercising “to the very end” of thought’s power, the case is what forces thought and renders it impersonal.

The stories that follow, and the Reggio Emilia-inspired preschool setting are in this Deleuzian sense *a case*; they form a beginning point for this paper and its unfolding of thought, and what sense we are to make of the struggle between the individualised subject-of-will and the poststructuralist ~~subject~~-of-thought. I do not therefore set out to represent the children or the preschool; I do not assume to know about them. I observe them, I reflect on them, I listen to them as a facet of being and thought takes off from those observations, those reflections, that listening. Where thought might go is not mine alone to control or to will, but more like an act of listening to where thought might take me—might take us, since thought is by no means a solitary or singular activity.

There are 12 four year-olds assembled on the tiered wooden seats in their four year-old room. The teacher sits facing them. The children are putting hands up for taking turns at speaking. Joshua comes in late with his mother who gives the teacher 2 bananas in a plastic bag. The mother kneels down on the floor next to the teacher. She discusses the bananas with the teacher, explaining they are for morning tea since Joshua doesn't like the apples and pears that are provided in the preschool. The class sits quietly and listens and looks. It is time for the mother to go. She kisses Joshua on the lips 3 times. He has his arms around her neck holding her tight. He lets her go, and turns towards the other children. Then he changes his mind and turns back flinging his arms around her for a fourth kiss. He finally lets her go, and his face falls into sadness. He sits down on the lower level of the seating, not close to any children in particular. His lower lip trembles and his head is bowed. The rest of the group is quiet, registering his sadness, enfolding him in quietness and sympathy, but leaving him alone, letting him gather himself together. There is no sign of rejection of this display of emotion or of his demonstration of longing for his mother.

This moment encapsulates the transition that every child makes every morning as they move from one relation to another, from being this self-in-relation to another self-in-relation. While it is often a visibly traumatic separation in the one, two and three year-olds' transitions, needing help from the teachers or the other children to manage the transition, everyone assumes here that Joshua can manage the letting go of his embeddedness in one self-in-relation and his movement to another. The self in relation to the mother, and the self in relation to the others in this room are not separate sets of relations. Joshua' mother negotiates difference for him with the teacher, while the other children listen. He is with his mother, who negotiates on his behalf, at the same time as he is a member of the listening group of children, since he too is listening. When his mother leaves, he moves to become part of the group of children, becoming one of them but apart, as he struggles with the loss of his self-in-relation to his mother. The listening of the other children, in Nancy's terms, involves their openness to him, to being penetrated by his love and his struggle in letting go even while they sit silently. To listen, Nancy says:

... is to enter that spatiality by which, at the same time, I am penetrated, for it opens up in me as well as around me, and from me as well as toward me: it opens me inside me as well as outside, and it is through such a double, quadruple, or sextuple opening that a 'self' can take place. To be listening is to be at the same time outside and inside, to be open from without and from within, hence from one to the other and from one in the other. (Nancy 2007: 14)

The children do not abject Joshua by categorising him as different, or by positioning him as needing to be turned into the same. They open themselves to the resonance of a mother who negotiates the possibility of bringing one's own fruit, speaking adult-to-adult on behalf of her son. They open themselves in their listening to the resonance of the kisses and the ambivalence of relinquishing the specificity of himself-in-relation to his mother. In that active listening, they create a space in which the movement goes from them

as well as toward them. In this moment of being, the children, the mother and the teacher create a context in which the specific subject known as Joshua becomes possible.

The context they performatively create is in part a repetition of previous such moments. It is a clear manifestation of the Swedish commitment to parental involvement in the life of preschools, and of the Reggio Emilia philosophy of difference as a value, and of empathy for the other. It is at the same time, emergent in the present moment, a moment in which Joshua's affect in relation to his mother can be fully experienced and expressed, and in which the listening children sense and acknowledge that affect with their silent listening and their non-judgemental gaze. The other children do not, as they might have done in another time or another place where individualism and normativity reign, mock him, or protest against the interruption to their lesson. Joshua's preference for bananas and his emotional attachment to his mother, in the context of the children who listen, are performative. They establish not just this is who Joshua is, but this is who *we* are (a *we* that includes Joshua): we are a group of people who encompass difference, and we are a group of people who know intensity of love and, equally, the expressed sorrow of parting. We each know ourselves and each other inside this moment that accomplishes who we are and who it is possible to be.

The children's knowledge of Joshua is not one that places him in a different category (the boy who comes late, the boy who doesn't like apples and pears, the boy who can't let his mother go, the boy who sits apart and shows his vulnerability), but a knowledge that it is OK to have food preferences, that mothers can be strong champions of their children, that love can be expressed openly and in public, that Joshua can both be one of them and yet separate and different. Each listening child, in Nancy's terms, is penetrated by that knowledge, each is opened to the possibility of knowing differently, to the safety of knowing differently, to expressing love openly, to taking risks. Each is open from without and from within to being different as they sit listening on the tiered wooden seats. No-one moves to shame Joshua for being different; instead he is embraced by the careful listening of the others, even by those others whose own experiences may not have included such a loving and supportive mother. Joshua's love and his sorrow open up outside them and inside them, they become selves-in-relation to Joshua and each other, each becoming the self it is possible to be in this collective act of listening, not ontologically separate, but together realising their being even while each is recognisably a named and valued individuation within that being.

Approximately 30 three to five year-olds are assembled in the big square on the tiered wooden seats. They are singing together, facing the teacher at the front who leads the singing. She demonstrates the hand movements that go with this song. Joshua and his friend are in the back row. Joshua sings with his mouth close to his friend's ear, facing his friend's ear rather than the teacher at the front. I'm not sure if he is singing the "correct" words of the song. The mischievous expression on his face suggests not. The friend into whose ear he is singing turns around and gives him a friendly hug—more like a cuddle, and then

turns back to face the front, singing the song in synchrony with the teacher and the other children and carrying out the correct hand movements. Joshua, meanwhile, is inventing his own lines of flight making up different words and hand movements while still in synchrony with the teacher and the other children. His friend starts to follow his invented movements. They are now, at the same time, part of the whole group singing together, and engaging in an improvisation of words and movement.

The two boys are simultaneously the same and different, engaging in the same activity as the rest of the group (singing this particular song, sitting on the wooden steps together with the others) but noticeably different (they improvise words and movements). They are in-relation-to-the-group and in-relation-to-each other, apprenticed in Venn's (2002) terms to both the group and each other, listening to the group and to each other. In Nancy's terms, they are open to the music, which comes from outside them, and moves toward them. It penetrates them. It opens up in them as well as around them. Joshua's friend listens doubly to the sound of the whole group singing outside him and inside him, and he sees the movements, which become his movements too. He sings the words that he knows -- the song he hears the group singing is also a song sung by him. At the same time he listens and watches Joshua's variations. He accepts those variations, demonstrating that acceptance with a hug, while still holding on to the same as the group for himself. But then he switches, taking up Joshua's variations as his own—a sextuple opening inside of which his “self” takes place. The two boys thus listen to each other and listen to the whole group; they are open to creative difference in the other, and in themselves even as they are enfolded together with the group of children in this moment of singing. In Deleuze and Guattari's (1987) terms they stand on a familiar, safe plot of land (the song, the ritual, the place) and at the same time take off on their own line of flight (a transformative shift into the not-yet-known). In Bergson's (1998: 89) terms, they run along the rails of the already known and then, suddenly, take a divergent path into the not-yet-known: “*Life does not proceed by the association and addition of elements, but by dissociation and division*”.

The two boys fold the group's song into themselves, and at the same time fold into each the innovative words and movements of the other. They also openly demonstrate love for each other and take a risk in being different. At the same time, the language of the song is Swedish, and the regular practice of singing together establishes music, and Swedish music in particular, as a significant element of being Swedish. It is a collectively learned way of enfolding oneself and being enfolded in the social fabric. The children's bodies are each archives of Swedish culture. As they sing together they accomplish their own stitching into the cultural fabric, its history, its language, its practices (Linnell, 2010). And while they do that they also accomplish a sense of themselves as different, as free to innovate within the terms of their culture, each listening to the other and taking up as their own the innovation that the other offers. Joshua enacts a facet of being made possible in this space, a space that he is, at the same time, performatively making real.

What it is possible for Joshua to be depends on what kind of subject is recognisable in this context,

and on what that context affords him—how it positions him, what discourses it draws on, and what it values. He is simultaneously recognised in his specificity as a boy called Joshua, as a member of the four year-olds, as a member of the singing group, and as a loving and innovative friend who explores being different. What the preschool is depends, in turn, on how its members (which includes Joshua) performatively accomplish it as a particular, recognisable place. The place exists in the moment of its production, whether that is in interactions among children, children with teachers and parents, adults with each other, interactions with the physical elements of the building and its pedagogical spaces and objects, and in the documentation of unfolding thoughts (Davies and Gannon, 2009).

Joshua's agency lies in his participation in the performative accomplishment, with others, of the openness of this place to the multiplicities of emergent, differentiating subjects accomplishing both this familiar place *and* new ways of being and knowing within it. Joshua does not need to wrestle with the problem of himself as an impediment to thought, in a Foucauldian sense, since he exists in a context where what he is, is understood both as specific and emergent, and where openness to new thought is the primary focus of the place itself.

In the next and final section of this paper I turn again to the question of what the difference is between the subject-of-will and the ~~subject~~-of-thought, asking why this difference matters, and what implications it has for our thinking about agency.

Thinking beyond the humanist subject of phenomenology

So why have poststructuralist philosophers engaged so concertedly in dismantling the foundational status of phenomenology's humanist subject and in envisaging the ~~subject~~-of-thought whose emergent multiplicities are not ontologically separate from others?

When Foucault reflected on what drove his commitment to the openness of history and to *savoir*, he linked it to his experience of growing up during WW11 (Foucault, 2000). One of the intellectuals' post-war challenges was for the human subject to evolve beyond the will to engage in, or passively permit, Nazism. Further, intellectuals felt impelled to choose between individualism and collectivism. Phenomenologists chose individualism, imagining and giving rise to an individualised, responsible subject-of-will, no longer willing (ideally at least) to engage in unquestioning obedience to the authority of an evil regime, an individual willing to accept responsibility for their individual actions. Foucault's project was more radical. He did not wish to see human action and reaction caught in any fixed place, or the installation of any new determinative order. He wanted to keep history open through engaging in the production of knowledges (*savoir*) that were, for both writer and reader, potentially transformative, insofar as any discourse, dominant or emergent, can be subjected to critique, a critique that makes visible the work it does on us and through us. His project assumed the desirability of creative evolution in Bergson's sense, rather than a choice between one determinative order and another.

The work that has grown out of Foucault's programme of writing, and the writing of other poststructuralist scholars, has also had a further and more recent driving force. That is the concern about the intensified individualism of neoliberal governmentality, through which the individualised subject-of-will is turned into a machine of capital, and in the same process, used as a weapon against itself. Neoliberalism is a mode of governing individual mentalities that Foucault first observed in France and Germany in the 70s and that is now dominant in the majority of western countries.

Based on the economic theory of Hayek, and re-habilitated and mobilized by both right and left governments over the last three decades, neoliberalism is a formidable regime that is extraordinarily difficult to resist. A great deal of my own thinking over the last decade has been devoted to making sense of the phenomenon of neoliberalism as it constitutes academic subjects, exposing neoliberalism to thought in order to open up the possibility of critique and transformation (see for example Bansel et al, 2008; Davies and Bansel 2007 & 2008; Davies et al, 2005; Davies and Petersen 2005a & b).

According to Deleuze and Guattari (1987), capitalism is schizophrenic. It needs to control its labour force in order to extract maximum productivity from it, while at the same time enhancing the production of new and creative ideas. It is constantly in flux, breaking things open to bring about new ideas and at the same time it depends on the state to be regulative in order to channel that creative energy toward the flow of capital.

Neoliberalism convinces individuals they are free (that is, that their lives are directed by their own will), and at the same time it shapes them to be whatever capitalism wants. It concertedly heightens individual competition through actively increasing individual vulnerability (in part through removing responsibility for citizens' welfare from state to the individual, and in part through concertedly removing job security and reducing the power of unions). Each individualised subject-of-will thus feels impelled to maximise his or her own advantage within the threatening and constraining order of things. The subject-of-will, the heightened individual of neoliberalism, must become a chameleon, able to appear to be whatever a particular workplace wants, able to change in whatever way the workplace deems will maximise its productivity, ready and willing to move on to a new workplace if the old one no longer needs it or finds it valuable. At the same time the individualised subject-of-will of neoliberalism must perform itself as one who is not only original, but more original than the others with whom it competes for limited jobs and resources.

The only driving force that is legitimate for neoliberal subjects is the market, with its imperative of maximising the global flows of capital, and, implicitly, the flow of capital towards the wealthy and away from the poor. The nature of these flows is not necessarily visible or of interest to the individualised subject, who is more concerned with the fantasy of the flow of capital in its own direction. Neoliberalism is founded on a strong assertion that *there is no alternative*, making critique redundant. Insofar as the neoliberal individual is set loose from any remnants of conscience or collective responsibility, since capital has become the sole value, the state must serve primarily as a surveillance agency for monitoring

and controlling these newly formed Hobbesian individuals, whose desire for wealth and whose fear of non-survival, drive them to perform themselves as the maximally productive, competitive subjects of neoliberalism.

Turning to psychoanalysis, briefly, there is a problem with this heightened individualism embedded in a regime of fear. Individualized egos must be defended at all costs, since they are intensely aware of their potential demise. Every threat to the survival of the ego creates a wound, and the wounded ego seeks, ever more avidly, confirmation of its survivability. Neoliberal organisations exacerbate this neediness first through intensifying fear (by limiting funding and making jobs less secure), and second through presenting themselves as a major source of affirmation for the wounded ego (inviting individuals to engage in contests tightly linked to those performances the institution wishes to extract from them). The need for affirmation in turn legitimates the inordinate resources spent on surveillance and control. These contests also function to drive a desire for uniformity as each worker struggles to perform him or herself as the ideal worker, worthy of being recognized and affirmed with successive small acts of recognition. Those mechanisms of recognition are then built into the selective mechanisms within the institution. Without enough points of recognition one cannot be counted as an appropriate member of the institution. The desire for affirmation is generated first through individualized fear linked to limited resources, and second as an institutionalized imperative for individual survival.

Within neoliberal organizations difference is a threat to the organization and to the individual. The best chance for institutional and individual survival rests on everyone agreeing to be whatever it is that capital wants. Resistance is dangerous. Originality is dangerous. Critique is even more dangerous as it potentially undermines the perceived value of the affirmations that the individualized subject must want to pursue. Neoliberalism is thus a highly conservative force. It produces vulnerable workers willing both to conform and to exploit themselves for their own individualized self-survival, dividing them against each other, breaking up the co-implicative processes through which critique and transformations can be generated.

Yet capitalism relies on new ideas, on people willing to break with the already known and produce something new. Deleuze and Guattari's (1987) work is situated at the interface of capitalism's overdetermined order, and the necessity for evolution, for life itself, and for ways to move beyond those controls. Their work seeks out the "active positive lines of flight...[that] open up desire, ...[open up] a social field of desire...Opening up flows beneath [those] social codes that seek to channel and block them" (Deleuze, 1995: 19).

In pedagogical institutions, including universities, neoliberal managerialism has taken externally driven regulation to such extremes that the new, the creative energy that capitalism depends on, is at risk of being shut down—with only the already-known being re-circulated inside its tightly regulated relations of power and its individualized performances. One mechanism clearly working to effect this shut-down is the heightened emphasis on quantitative research and the associated trivialization of qualitative research

(Davies, forthcoming). In the Australian context teaching and research “performances” are reduced to numerical scores, and in the U.S., government policy on education is to fund only quantitative and “verifiable”, empirical research. The research community is collectively positioned by government, as incapable of making its own analysis of what the research questions are, and how they might best be answered. In accepting only “empirical” findings, with an immediate benefit to business and industry, neoliberal governments suffocate and corrupt thought in the social sciences. We find ourselves locked into the intensified individualism of the subject-of-will, essentially conservative subjects, working within the striations of the already known, working within the limitations of positivism, incapable of being a place where thought might happen, where new forms of thought might emerge.

Concluding thoughts

How are we to open up thought? How are we to render it ethical? I have reflected here on the struggle between the individualized subject-of-will of phenomenology and the schizo ~~subject~~-of-thought who might open up new thought, new lines of flight. I have suggested that the intensified subject-of-will is a formidable impediment to that thought which has the power to break with the repeated citations of the already-known. Discovering ways to listen to thoughts (one’s own and others), to listen to possibilities, to resist being sidetracked by our individualized repetitions and obsessions, is a continuing struggle. I have developed the image of Joshua generating his own facets of being simultaneously inside and outside the normative order of the four year-old group and the singing group, simultaneously singular and plural, open to the emergent possibilities of doing and being in the preschool. I have played with the concepts of the individualized subject-of-will as an impediment to thought, and argued the need for poststructuralism’s ~~subject~~-of-thought. I have suggested that we think about the singular subjects of social science, including its singular researchers, as places where thought happens, where openness and receptiveness to difference and the other is a positive value, and where the not-yet-known might emerge in lines of flight not trapped by normative regimes that block thought and the emergent possibilities of transformation.

The intensified subject-of-will is so much part of neoliberal governmentality that it may seem inevitable – not worth struggling against. Individual identity is, after all, a means of gaining recognition, of competing against others, of being seen to have value. I have tried to show here that, however desirable it may seem, intensified individualization can make us both more vulnerable and less capable of agency. The subject-of-will is constrained both by its focus on itself as primary and by the power of social organizations to manipulate it through heightening vulnerability and through foreclosing critique. The subject-of-will chooses, and in that sense has agency, but its choice is between one already known, over-determined alternative, and another. It understands its choice as coming from within itself and is blind to the ways in which that choice is driven from, or made possible by, forces outside itself. Those forces are difficult to critique since they are read as “my own” coming from “who I am”. The ~~subject~~-of-thought, in

contrast, is not so focused on itself, but on thought's possibilities, on what may emerge through thought. It understands thought as emergent, as coming from both inside and outside self, and as always in need of critique. Agency lies in the capacity to stand back from thought, to see what it assumes and what it might accomplish, and to imagine how it might differ. It lies in the capacity to critically examine thought, and to generate new thought, using not just intellect but also imagination and the senses. It is enabled, I suggest, by a heightened capacity to listen to the other and to participate in and generate events with others that are capable of dismantling the inevitabilities of dominant, oppressive thoughts and practices.

References

- Badiou, A. (2000): *Deleuze. The Clamor of Being*. (trans L. Burchill). Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Badiou, A. (2002): *Ethics. An Essay on the Understanding of Evil*. (Trans. P. Hallward) London, Verso.
- Badiou, A. (2009): *Theory of the Subject*. London, Continuum.
- Bansel, P., Davies, B., Gannon, S., Linnell, S. (2008): Technologies of audit at work on the writing subject: a discursive analysis, *Studies in Higher Education*. 33(6) 673-683
- Bergson, H. (1998) *Creative Evolution*. (Trans A. Mitchell) Mineola, Dover Publications. First published 1911.
- Ceppi, G. and Zini, M. (eds.) (1998): *Children, Spaces, Relations. Metaproject for an environment for young children*, Milan, Domus Academy Research Center.
- Colebrook, C. (2002): *Gilles Deleuze*. London, Routledge.
- Davies, B. (2003): Positioning the subject in body/landscape relations. In R. Harré & F. Moghaddam (Eds.), *The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political and Cultural Contexts* (pp. 279-295). Greenwood, Praeger.
- Davies, B. (2004): Identity, abjection and otherness: creating the self, creating difference. *International Journal for Equity and Innovation in Early Childhood* 2 (1): 58-80.
- Davies, B. (2006): Collective biography as ethically reflexive practice. In Davies, B. & Gannon, S. (Eds.), *Doing Collective Biography*. Maidenhead, Open University Press. 182-189
- Davies, B. (2008): Re-thinking 'behaviour' in terms of positioning and the ethics of responsibility. In A. M. Phelan & J. Sumsion (Eds.) *Critical Readings in Teacher Education. Provoking Absences* (pp. 173-186) Sense Publishers: Netherlands. (2008). (trans) K. Zábrowská, Jak znovu-promyslet 'chování' v pojmech umíst'ování a etiky odpovědnosti, *Biograf* 47, 3-18.
- Davies, B. (forthcoming). Legitimation in post-critical, post-realist times, or whether legitimation? In: Paul Hart (Ed.), *Sage Companion to Research*.
- Davies, B. & Harré, R. (1990): Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63. Reprinted in edited form (1998) as Positioning and personhood, in

- R. Harré and L. van Langenhove (eds), *Positioning Theory* Blackwell, Oxford.32-52. *Translated* into Spanish and published as: (1999) Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad. *Sociológica*, 14(39), 215-239. Reprinted in edited form (2000). In M. Wetherall, S. Taylor and S. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: a reader*. London, Sage. Reprinted in Davies, B. (2000). *A Body of Writing*, AltaMira Press.
- Davies, B. (2003): Positioning the subject in body/landscape relations. In: R. Harré & F. Moghaddam (Eds.), *The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political and Cultural Contexts* (pp. 279-295). Greenwood, Praeger.
- Davies, B. & Bansel, P. (2007): Governmentality and academic work: shaping the hearts and minds of academic workers. *Journal of Curriculum Theorizing* July 23(2) 9-26
- Davies, B. & Bansel, P. (2005): The time of their lives? Academic workers in neoliberal time(s). *Health Sociology Review*, 14(1), 47-58.
- Davies, B., Browne, J., Gannon, S., Honan, E. & Somerville, M. (2005): Embodied women at work in neoliberal times and places. *Gender, Work and Organization*, 12(4), 343-362.
- Davies, B. Browne, J. Gannon, S. Hopkins, L., McCann, H., & Wihlborg, M. (2006): Constituting ‘the subject’ in poststructuralist discourse. *Feminism & Psychology*, 16(1), 87-103.
- Davies, B. & Gannon, S. (2006): *Doing Collective Biography*. Maidenhead, Open University Press.
- Davies, B. & Petersen, E. (2005a): Intellectual workers (un)doing neoliberal discourse. *International Journal of Critical Psychology*, 13, 32-54.
- Davies, B. & Petersen, E. (2005b): Neoliberal discourse in the academy: the forestalling of collective resistance. *Learning and Teaching in the Social Sciences*, 2(2), 77-98.
- Davies B. and Gannon, S. (2009): *Pedagogical Encounters*. New York, Peter Lang.
- Deleuze, G. (1980): Cours Vincennes, 12/21/1980,
<http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=190&groupe=Spinoza &langue=2>
- Deleuze, G. (1994): *Difference and repetition*. New York, Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1995): *Negotiations 1972-1990*. New York, Columbia University Press.
- Deleuze, G. and Guattari, F. (1987): *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, London, Athlone Press.
- Foucault, M. (2000): ‘An interview with Michel Foucault’. In: Faubion, J. (Ed.), *Essential works of Foucault 1954—1984, Volume 3, Michel Foucault: Power* (pp. 239—297). London, Penguin Books. Original interview conducted 1980.
- Grenville, K. (2005): *The Secret River*. Edinburgh, Canongate.
- Linnell, S. (2010): *Art psychotherapy and narrative therapy: an account of practitioner research*. United Arab Emirates, Bentham Science e-books.
- Massey, D. (2005): *For space*. London, Sage.
- Nancy, J-L. (2007): *Listening*. (Trans. C. Mandell). New York, Fordham University Press.

- Nietzsche, F. (2002): *Human All Too Human, Part 1 Assorted Opinions and Maxims* (trans. H. Zimmer and P. Cohn) Cambridge University Press.
- Rabinow, P. (1997a) (Ed.): *Michel Foucault. Ethics, Subjectivity and Truth*. New York, The New Press.
- Rabinow, P. (1997b): Introduction. In: P. Rabinow (Ed.), *Michel Foucault. Ethics, Subjectivity and Truth*. The New Press, New York, xi-xlii.
- Readings, B. (1996): *The University in Ruins*. Cambridge MA, Harvard University Press
- Rinaldi, C. (2006): *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*, London, Routledge.
- Venn, C. (2002): Refiguring subjectivity after modernity. In: V. Walkerdine (Ed.), *Challenging Subjects: Critical Psychology for a New Millenium* (pp. 51-71). Houndsmills UK, Palgrave.
- Williams, J. (2003): *Gilles Deleuze's 'Difference and repetition': a critical introduction and guide*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Wilson, E. A. (2004): *Psychosomatic. Feminism and the Neurological Body*. Durham, Duke University Press.

Contact

Prof. Bronwyn Davies

University of Melbourne

E-mail: daviesb@unimelb.edu.au

Website: <http://www.bronwyndavies.com/>

*Umiestňovanie (sa) výskumníka/-čky do výskumnej paradigmy***Positioning the researcher in research paradigm***Viera Bačová**

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Abstrakt: Autorka usiluje o reflexiu postavenia výskumníkov/-čok v robení vedy. Vychádza pritom z teórie umiestňovania B. Daviesovej a R. Harrého, pričom súčasne zdôrazňuje sociálne chápanie vedy, vedeckej paradigmy a výskumnej tradície. Využívajúc základné termíny teórie umiestňovania (sociálna sila diskurzívnych aktov, práva a povinnosti v pozícii, ústredné línie a témy diskurzu) autorka prezentuje otázky, ktoré sa vynárajú v súvislosti so vstupom a pobytom výskumníkov/-čok vo vedeckých inštitúciách a výskumných paradigmách. Poukazuje na to, že pôvodné stanoviská o nezmieriteľnosti paradigiem sú v živote výskumníkov/-čok zmierňované. Vedci/-kyne môžu pracovať v pôsobení viacerých výskumných tradícií (paradigiem), pričom sa v nich umiestňujú rôznymi spôsobmi, čo autorka ilustruje extraktami z výpovedí mladých „kvalitatívnych“ výskumníkov a výskumníčok na Slovensku.

Kľúčové slová: umiestňovanie (sa), teória umiestňovania, výskumná paradigma, robenie vedy

Abstract: The author aims to reflect the researchers' positions in science making. Her starting point is the positioning theory of B. Davies and R. Harré. At the same time she emphasizes the social character of science, scientific paradigm and research tradition. The author applies the positioning theory basic terms (social force of discourse and discursive acts; rights, duties and obligations in a position; story-lines) while presenting the issues which emerge in the contexts of researchers' entering and staying in scientific institutions and research paradigms. She points that the original standpoint about different paradigm incommensurability is alleviated in the everyday life of researchers. Scientists can work in environments where more than one research tradition (paradigm) is operating, while positioning themselves into the paradigm(s) by various ways. This is illustrated by extracts from the accounts of the young Slovak "qualitative" researchers.

Key words: positioning, positioning theory, research paradigm, doing science

* Tento príspevok bol podporený grantom VEGA MŠ SR a SAV č. 2/0121/10.

1. ÚVOD

V tomto článku sa chcem zaoberať otázkami, ktorými sa pri každodennom robení vedy nezaobráame, pretože by nám to každodennú prácu príliš komplikovalo. Vystanú však pred nami v čase osobných ťažkostí a kríz, keď prideme na križovatky, pri rôznych konfrontáciách, keď si potrebujeme pripomenúť dôvody, prečo vlastne vedu robíme*, kde vo vede stojíme, prečo ju robíme takým spôsobom, akým ju robíme, a nie iným.

Predmetom môjho záujmu sú otázky, ktoré si kladú mladí/-é výskumníci a výskumníčky: ako mám robiť vedu, aby som bol/a úspešná/-ý, v tom vedeckom prostredí, v ktorom som? Ale aj otázky, ktoré vyvstávajú „ako čas vo vede plynie“, a ktoré si môžu klásť aj výskumníci a výskumníčky starší/-šie. Napríklad: akú vedu mám robiť teraz, keď sa rapídne mení svet, spoločnosť; teraz, keď v mojej vedeckej disciplíne je k dispozícii viacero paradigiem a prístupov?

Súhrnne povedané usilujem o reflexiu postavenia výskumníkov/-čok v robení vedy a pohľad na niektoré stránky produkovania vedy. Inšpirovala ma k tomu teória umiestňovania B. Daviesovej a R. Harrého (1990), z ktorej vychádzam aj pri rozvíjaní úvah v tomto článku.

2. VSTUP DO VEDY A MISTO VE VEDE

Robenie vedy je sociálne

Najskôr chcem uviesť a dokumentovať tvrdenie, že umiestnenie výskumníka/-čky vo vede je jeho/jej umiestnenie v sociálnom svete. Začnem s myšlienkami R. Harrého a L. van Lagenhova o tom, že súčasné robenie vedy (uskutočňovanie výskumu a inovácií), zahŕňa dva svety: svet materiálny a svet sociálny (Harré, Van Lagenhove, 1999).

Prvý svet – materiálny – obsahuje materiálne vybavenie pre vedu: budovy, prístroje, ale aj ľudí – výskumníkov/-čky. Druhý svet robenia vedy je svet symbolov, významov, zmyslu, interpretácií vedeckých činností a interpretácií materiálneho vybavenia vedy. Do tohto druhého sveta patrí aj to, čo rôzni ľudia danej doby o vede hovoria. Keď ktokoľvek o vede hovorí, používa jazyk, prípadne ďalšie systémy znakov. Aj keď hovorí jednotlivec, obsah a forma toho, čo hovorí, je sociálna; to, čo hovorí, musí byť komunikovateľné, zrozumiteľné pre iných.

Chcem tým zdôrazniť, že výskumníci/-čky vedu robia tým, ako o nej hovoria, ako opisujú a líčia to, čo robia, ako vysvetľujú to, čo materiálne robili a robia – ako o tom všetkom vedú diskurz. Veda sa uskutočňuje diskurzami, v ktorých ľudia pripisujú význam tomu, čo vo vede robia.

V každom opise a vysvetľovaní stavu vecí vo svete a v každom opise a vysvetľovaní konania je

* Robenie vedy je všetko to, čo výskumníčky a výskumníci robia v pracovnom čase, často aj v čase voľnom, keď vyrábajú svoje produkty – projekty výskumu, výskumy, výskumné správy, články, dizertácie, knihy, žiadosti o granty, výročné správy, správy o hospodárení pri riešení projektov, posudky, prednášky, vystúpenia na konferenciách, obhajobách, komisiách rôzneho druhu, konzultácie s doktorand/k/ami atď.

klúčový význam. Ako hovorí Austin (2004): rečové akty samé sú konaním – prednáška na vedeckej konferencii, hoci prednášajúci/-ca produkuje „len slová“, je vedeckým aktom a vedeckým výkonom sama osebe.

V psychológii dlho nebolo možné nastoliť tému, resp. položiť výskumnú otázku o význame/-moch, pretože neboli k dispozícii teórie so systémom pojmov, ktorými by význam bolo možné uchopiť a pracovať s ním – myšlienkovy, ale aj pozorovaním.

S obratom k významu a diskurzu sa vyjavilo, že robenie vedy nie je len o tom, ako vedci a vedkyne fungujú kognitívne, ako pracuje ich „poznávací aparát“. Robenie vedy je aktivitou sociálnou, nie individuálnou, a to na všetkých úrovniach. Pokúsím sa tieto úrovne zhrnúť:

– Vedu robíme v dobre definovaných organizovaných a štruktúrovaných sociálnych systémoch a v inštitúciách. Robenie vedy je dnes plne inštitucionalizované. V súčasnom spôsobe financovania vedy výskumník/-čka je aj manažérom/-kou (možno časom bude musieť byť aj podnikateľom/-ľkou).

– Robenie vedy je normatívne usmerňované a aj normované. Vo vede platia jasne formulované pravidlá, na dodržiavanie noriem, pravidiel, výkonov dbajú nielen nadriadení/-é, ale aj vedecká komunita. V súčasnosti už nielen vedecká komunita, ale aj verejnosť, ktorá výskum (vedu) financuje – preto spôsoby robenia vedy sa už nepovažujú za súkromnú záležitosť výskumníkov a výskumníčok.

– Dnešní výskumníci/-čky pracujú v grantových tímoch – v štruktúrovaných sociálnych skupinách, silne sociálne hierarchizovaných, čomu slúži celý hierarchizovaný systém vedeckých hodností a titulov.

– Keby aj výskumník/-čka denno-denne vedecky pracovali ako izolovaní/-é solitéry/-rky, ich vedecké produkty podliehajú prísnemu hodnoteniu a kontrole – stačí pripomenúť v súčasnej vede všadeprítomný princíp peer review.

– Podstatnú časť práce výskumníkov/-čok tvoria sociálne interakcie rôzneho druhu, nielen medzi výskumníkmi/-čkami, ale aj interakcie výskumníkov/-čok s odberateľmi/-ľkami výsledkov.

– V sociálnych vedách tvoria osobitný problém sociálne interakcie medzi výskumníkmi/-čkami a skúmanými ľuďmi.

Ak sú výskumníci/-čky ľudské bytosti, a z tejto definície sú bytosťami sociálnymi, tak to o nich platí aj vtedy, keď robia vedu.

Vstup a pobyt vo vedeckých inštitúciách a výskumných paradigmách

Zo sociálneho charakteru dnešnej vedy vyplýva, že keď sa rozhodneme robiť vedu ako svoju profesiu, musíme sa v prvom rade pracovne umiestniť – zamestnať v konkrétnej inštitúcii vedy. Toto

umiestnenie vo vedeckej inštitúcii je zjavné, formálne, právne legitimizované.

Ďalším krokom je umiestnenie (sa) do výskumnej tradície. V porovnaní s umiestnením sa vo výskumnej inštitúcii nie je tento krok tak zjavný. Často ho mladí/-é, ale ani starší/-šie výskumníci/-čky nemusia rozhodnúť sami/y – do výskumnej paradigmy ich umiestnia iní, najčastejšie školitelia/-lky ich dizertácií. Je to ako v prípade formovania identity: tak ako náboženskú identitu môžeme jednoducho prebrať od rodičov, vedeckú identitu, t. j. paradigmu/tradíciu preberieme od učiteľov/-liek, ústavu, tímu, v ktorom sme sa ocitli, hoci aj preto, lebo sme nemali na výber (ako v prípade rodičov). Uzatvoríme tým otázku, ktorá nás ani neznepokojuje. V ďalšom rozvíjaní vedeckej kariéry zväčša zvíťazí metodologická socializácia, prípadne stretnutia a spolupráca s imponujúcou vedeckou autoritou.

Vedu však nutne robíme v istej paradigme, či už je to naším zámerom alebo nie, či si to uvedomujeme alebo nie. Paradigma je stále prítomná v základe všetkých vedeckých činností, hoci v každodennej vedeckej rutine ostáva „vzátvorkovaná“. Keď si paradigmu skúmania neuvedomujeme, je veľmi ľahké ostať v tej paradigme, v ktorej sme boli socializovaní. Vlastne netreba pre to urobiť nič, dokonca nepotrebujeme ani vedieť, že nejaké paradigmy vôbec existujú. Oveľa ťažšie je uvedomiť si vplyv paradigmy na svoje robenie vedy. A úplne najťažšie je z paradigmy odísť. – Napokon, kam by sme išli? Jedine do inej, novej paradigmy. Žiadne vedecké skúmanie (vrátane humanitných vied) nemôže existovať bez paradigmy, ako to povedal Thomas Kuhn (Kuhn, 1982). A vždy sa môže vynoriť otázka: načo a prečo by sme mali zo starej, dobre známej, osvedčenej paradigmy vystúpiť, a prejsť do novej, neznámej, a preto aj rizikovej?

Tu je namieste uviesť, ako výskumná tradícia či výskumná paradigma „pracuje“. Predovšetkým vede a výskumníkom/-čkam veľmi pomáha. Určuje, akou časťou skúmanej reality sa výskumníci/čky majú zaoberať, a ako to majú robiť. Organizuje spôsoby získavania a spracovania údajov. Výskumná tradícia poskytuje silnú oporu v poznávaní – „dodáva“ sieť pojmov, teórií, inštrumentácie a metodologické postupy. Vedec/-kyňa, ktorý/-á prijme paradigmu, sa nemusí zaoberať základmi svojho odboru, nemusí obhajovať použitie každého pojmu. Paradigme možno veriť, že je spoľahlivá, dáva všetky predpoklady skúmať pokojne, očakávaným spôsobom a bez nežiaducich prekvapení, slovami Kuhna: robiť normálnu vedu. Výskumník/-čka sa môže sústrediť len na precíznejšie artikulovanie paradigmy. Aj sociálne sa môže vedec/-kyňa cítiť dobre, vo veľkom spoločenstve ľudí, s ktorými danú výskumnú tradíciu zdieľa, a preto si s nimi rozumie. Vedci/-kyne majú väčšinou odpor k zmene paradigmy, a majú na to dobré dôvody.

Paradigma má však aj svoje limity – je to odvrátená tvár jej výhod. Limity sú tak poznávacie, ako aj sociálne. Zo sociálnych spomeniem napríklad skupinové myslenie. Jedným z poznávacích limitov napríklad je, že paradigma sa sústreďuje len na jednu z rôznych dimenzií skúmaného. Naratológ W. Martin to vyjadril výstižným prirovnaním – tým, že zmeníme definíciu toho, čo je skúmané, zmeníme to, čo vidíme; keď použijeme odlišné definície na zmapovanie rovnakého teritória,

výsledky budú odlišné, ako to názorne ilustrujú topografické, politické a demografické mapy rovnakého teritória – každá mapa odhaľuje jednu dimenziu reality vďaka tomu, že nevenuje pozornosť dimenziám iným (Martin, 1986, podľa Barry, 1997).

3. UMIESTŇOVANIE OSÔB V SOCIÁLNYCH VZŤAHOCH A KONVERZÁCIÁCH

Teória umiestňovania

V tejto časti najskôr stručne uvediem základné myšlienky teórie umiestňovania*. V základnej práci o teórii umiestňovania Daviesovej a Harrého (1990), ako aj v nasledujúcich prácach, autori/-rky používajú termíny „pozícia“ a „umiestňovanie do pozície“ ako metafory. „Pozícia“, „miesto“, „umiestňovanie“ tu nemajú nič spoločné s topografiou. Ide o zaujatie sociálneho miesta a sociálneho priestoru. Inými príkladmi priestorovo-pohybovej metafory môžu byť výroky: slová s nami „pohnú“, „postrčia“ nás, slovo sa nás „dotkne“ a pod.

Metafora umiestňovania má ozrejmiť, že keď sa osoby stretnú, pričinením vlastným alebo pričinením iných, sa „ocitajú“, „nájdu sa“, dostanú sa, na isté sociálne pozície. Umiestňovanie sa deje používaním jazyka v podobe rétoriky – výrokmi, vyhláseniami, tvrdeniami, replikami v konverzácii. Pozície osoby sa menia, osoby sa premiestňujú, podľa toho, ako sa stretnutie (konverzácia, diskusia, konferencia atď.) vyvíja.

V situačných pozíciách sa od osôb, ktoré sú na nich umiestnené, očakáva, že si môžu dovoliť niektoré veci povedať (to sú práva v pozícii); a tiež, že by mali niektoré veci povedať (to sú povinnosti v pozícii). To, čo povedia, môže byť v nasledujúcich rečových prejavov „postavené“ do iného svetla: zmiernené, zdôraznené, zamietnuté alebo podporené, inak vysvetlené. Zhutnene to môžeme pozorovať v rôznych konverzačných zápletkách, v komédiách, ale aj drámach, vo vtipoch alebo anekdotách. Zápletky sú väčšinou charakteristické náhlym dramatickým premiestnením osoby do inej pozície.

Na rozdiel od roly, ktorá je statická, čiže očakávania na osobu v istej role sa nemenia, sú konštantné, umiestňovanie osoby do pozícií je dynamické, prebieha v konverzácii neustále, očakávania na osobu sa menia podľa toho, v akej pozícii práve osoba je.

Osoba má čo hovoriť do toho, na akú pozíciu ju chcú iní postaviť, kde ju chcú umiestniť. Môže sa na istú pozíciu umiestniť či premiestniť aj sama, a môže sa jej to podariť alebo nie. Čiže osoba v teórii umiestňovania je aktívna. Umiestnením do pozície sa na nej niečo „pácha“, „deje“, ale zároveň – keďže je tam fyzicky prítomná a činná, môže o svojej pozícii rokovať, dohodnúť si ju, „vydiskutovať“ si ju. Aj keď je treba k tejto „optimistickej“ teórii dodať, že niekedy je k tomu potrebná značná odvaha (čo vie určite každý, kto sa usiloval diskutovať či rokovať napríklad o kvalite svojho príspevku, či o svojom plate). V každom prípade, teória konštatuje: osoba je spolu-aktérom/-

* K uvedeniu základných myšlienok teórie umiestňovania v tomto príspevku ma vedie aj skutočnosť, že okrem článku B. Daviesovej, ktorý do češtiny preložila K. Zábrodská, nemáme o tejto teórii v slovenčine a češtine žiadne informácie.

rkou svojho umiestňovania.

Osoby a ich výroky možno pozorovať a zaznamenať, sú teda empiricky uchopiteľné a skúmateľné. Pomocou základných pojmov teórie umiestňovania možno empiricky uchopiť, „vylúpnut“ aj to, čo je základom rozprávania (konverzácie, príbehu), ktoré osoby spoločne produkujú – sú to konvencie a pravidlá, podľa ktorých sa rozprávanie, alebo konverzácia, alebo príbeh rozvíjajú (tzv. línie príbehu – story-lines).

Základné pojmy teórie umiestňovania

Tri najdôležitejšie termíny teórie umiestňovania sú chápané ako tzv. umiestňovacia triáda (Van Lagenhove, Harré, 1994; Harré, Van Lagenhove, Eds., 1999; Harré, 2004):

1. Sociálna sila diskurzu a diskurzívnych aktov. Silu diskurzu možno ilustrovať ako silu, ktorá pôsobí, tlačí na osobu, keď rozmýšľa o tom, že pôjde „proti“ prevládajúcemu spoločenskému diskurzu – napríklad keď sa verejne prihlási k príslušnosti k minorite (v prípade výskumníka/-čky k nedominantnej, neuznávanej výskumnej paradigme).
2. Pozície – súhrn práv a povinností myslieť, konať a hovoriť istým spôsobom: Aký bude rozdiel v tom, ak sa na vedeckej konferencii prihlási k neuznávanej výskumnej paradigme profesor/-rka, a čo nastane, ak tak urobí doktorand/-dka? Kto má – môže povedať čo a s akými následkami? Na akých miestach, v akých pozíciách si kto môže dovoliť povedať isté veci?
3. Tretím elementom sú ústredné línie a témy diskurzu/konverzácie a spôsob, akým ich možno nanášať. Aké sú konvencie a normy pre verejné – ale aj súkromné vystupovania v istých pozíciách? Kedy, kto a ako môže hovoriť o stave vecí vo svojej vednej disciplíne? Ako to má robiť? Ako sa hovorí o stave vedy v kuloároch a vo výročnej správe výskumného ústavu? Sú o tom nejaké (neformálne) „spoločenské“ scenáre? Ako sa môže prezentovať osoba pred prívržencami istého (výskumného) prúdu ako zástanca/-kyňa názorov opačných?

Tieto pojmy predstavujú nielen teoretický rámec, ale aj analytické nástroje aj na sociálnovedné (a psychologické) skúmanie otázok, ktoré je inak mimoriadne ťažko postihnúť: napríklad prostriedky „obehu“ moci v komunite, v konkrétnej konverzácii, v konkrétnych diskurzívnych spoločenských aktoch.

Neznamená to, že v skúmaníach umiestňovania môžeme postupovať tradičnými postupmi merania v psychológii. Hoci je umiestňovanie v konverzácii pozorovateľné a zaznamenateľné,

významy povedaného presahujú konkrétnu konverzáciu, odvodzujú sa z diskurzov vyššieho rádu, až po makrodiskurzy. Význam presahujúci situáciu treba vysúdiť, odvodiť, podrobiť analýze – to však pre výskumníkov a výskumníčky rovnakej kultúry, ako sú skúmaní ľudia, zvyčajne nie je problémom.

Zaujatím pozície alebo umiestnením na pozíciu, prezentujú hovoriaci, alebo ich partneri/-rky v konverzácii, kde stoja v rôznych druhoch a rovinách ľudských vzťahov. Empiricky je ťažko dokázať a vyargumentovať ľudské vzťahy. Avšak môžeme pozorovať, ako účastníci/-čky konverzácie robia úsudky o vzťahoch (kto s kým je v akom vzťahu) priam bleskovo, možno aj podvedome. Asi tak, ako monitorujeme svoju chôdzu, aby sme nezakopli. Ak zakopneme v konverzácii, máme šancu, že sa prejaví naša sociálna kompetencia, s ktorou konverzáciu vybalansujeme – ak sa to ešte dá.

Keďže ľudské vzťahy zahrňujú dominanciu, submisivitu, uznanie, ignoranciu, mocenskú prevahu atď., umiestnenie znamená pridelenie istého „partu“ alebo „roly“ v konverzácii. Toto pridelenie o. i. znamená, že z rečového aktu sa stáva konanie, so všetkými jeho materiálnymi a sociálnymi dôsledkami. Kritikou výskumných postupov sa výskumník/-čka môže „len rozprávaním“ umiestniť (byť umiestnený/-á) na pozíciu osoby nedôveryhodnej, neznalej, alebo na pozíciu „opozičníka/-čky“ a rebela/-ky.

Ešte jednu vec je potrebné uviesť. Ani do krátkodobých konverzácií nevstupujeme ako nepopísaný list papiera. Do konverzácií prinášame aj svoje vlastné subjektívne žité histórie, v ktorých sme sa naučili rôzne metafory, charaktery a zápletky. Daviesová a Harré o tom hovoria: spôsob, ktorým sme boli umiestnení, a umiestnili seba vo vzťahoch k „matke“, príbehy, ktoré sme žili vo vzťahoch ku konkrétnym matkám, znamenajú, že prinášame do každého nového stretnutia s niekým umiestneným ako matka, svoju subjektívnu históriu a s ňou spojené emócie a presvedčenia (Davies, Harré, 1990).

Umiestňovanie prvého, druhého a tretieho rádu

Teóriu umiestňovania možno aplikovať nielen na priame konverzácie, ale aj na mnohé inštitucionalizované diskurzívne procesy, ako je zákon, veda, politika, umelecká kritika atď. Praktiky inštitúcií možno chápať ako aktivity umiestňovania účastníkov/-čok do sociálnych pozícií (Van Langenhove, Harré, 1994).

Predpisovanie toho, aká by mala byť osoba (napr. ako pacient/-tky, žiak/-čka, výskumník/-čka), je charakteristikou umiestňovania prvého rádu. Sú to spôsoby a prostriedky, ktorými iní ľudia, alebo sám hovoriaci, lokalizuje seba a iných v sociálnom (napr. vedeckom) priestore a s tým spojenom morálnom poriadku.

Často je takéto umiestňovanie robené v textoch, kódexoch – napr. školských poriadkoch, medicínskych inštrukciách, učebniciach, kde sa umiestňujú na isté pozície žiaci/-čky (napr. ako pasívni/-e a prispôsobujúci/-e sa), pacienti/-tky (napr. ako psychiatricky chorí/-é; ako telesne chorí/-é;

ako tehotné, a teda choré) a pod. Všeobecné názory a oficiálne nariadenia takto umiestnia na isté pozície celé skupiny ľudí. Umiestňovania prvého rádu môže byť aj skryté v nepísaných pravidlách a zvykoch. Aj umiestňovanie výskumníkov/-čok podľa ich názorov môže byť skryté, napriek proklamovanej slobode vedeckého bádania. Písané texty a neformálne, neoficiálne pravidlá poskytujú málo možností pre priame vyjednávanie prvoplánového umiestňovania.

Inak je to v priamej konverzácii tvárou v tvár, ktorú napríklad jedna osoba môže začať tak, že prikáže druhej osobe niečo urobiť, čím ju umiestni do pozície podriadenej a seba umiestni do pozície toho, kto prikazovať má alebo môže. V priamej konverzácii adresát príkazu môže svojimi odpoveďami spochybníť pokus o nastolenie takejto morálnej autority prvej osoby a v ďalších replikách si „vyjednať“ svoju pozíciu, prípadne aj rolu (napr. aj poukazom na slobodu vedeckého bádania). Keď osoba v konverzácii usiluje o zmenu prvého umiestnenia seba, prípadne aj inej osoby, na iné pozície, ide o umiestňovanie druhého rádu.

Účastník/-čka v priamych diskurzívnych interakciách môže zmeniť pôsobenie, silu umiestňovania prvého radu tým, že môže rôznymi postupmi a prostriedkami odporovať, rokovať, prispôbiť, vyhnúť, alebo dohodnúť iné pozície účastníkov konverzácie. Napríklad poukazom na autoritu vedeckých kánonov možno odolávať invokovaním svojho osobného poznania, ktoré sa nezhoduje s profesijným vzdelaním. Tým, že zoberieme za legitímny iný druh poznania, možno „premiestniť“ seba, aj iných, vo vzťahu k oficiálnemu poznaniu a autorite. Takéto diskurzívne praktiky, často označované ako rebélia či opozícia, sú konaním s istým účinkom a istými dôsledkami.

Umiestnenie prvého rádu možno teda spochybníť dvomi cestami: v priebehu prvej konverzácie tým, že sa niekto „vzoprie“ istému umiestneniu (umiestňovanie druhého rádu), alebo v ďalších (druhých) diskusiách o prvej konverzácii, čo je považované za umiestňovanie tretieho rádu.

Aj opisy umiestňovania prvého a druhého rádu, ktoré väčšinou vyvstávajú z údajov získaných vo výskumnom rozhovore, možno považovať za umiestňovania tretieho rádu. Tieto opisy môžu spochybňovať silu, závažnosť a rozsah, ktorými si inštitúcie, inštitucionálne autority, ale aj osoby, nárokujú morálne právo vyslovovať rôzne tvrdenia o akejkoľvek skupine či osobe. Vo výskumných rozhovoroch získavame často správy o umiestňovaní tretieho rádu – význam a dôležitosť toho si výskumníci/-čky v psychológii nie vždy uvedomujú a využívajú pre analýzy ľudských interakcií.

4. UMIESTŇOVANIE (SA) DO VÝSKUMNÍCKEJ PARADIGMY

V sociálnych vedách, aj v psychológii, bolo napísaných množstvo fundovaných, sofistických, obširných a podložených pojednávaní o problematike vedeckej paradigmy. Aj preto sa v tomto príspevku nebudem venovať teoretickému rozboru problémov paradigmy.

Termín „výskumná paradigma“ budem používať ako pracovný pojem striedavo s termínom

„výskumná tradícia“ ktorý možno chápať ako synonymum pojmu „výskumná paradigma“* (podrobnejší výklad a zdôvodnenie možno nájsť v práci Marčeka, 2008). V nasledujúcej časti sa zmienim o tých aspektoch problematiky paradigmy, ktoré majú vzťah k problematike umiestňovania.

Sociálne chápanie paradigmy – výskumnej tradície

Klasické, ale aj súčasné vymedzovanie paradigmy kladie dôraz na kognitívne aspekty paradigmy, čo je zrejmé z termínov ako modely, vzory, predpoklady, metódy. Súčasťou definície paradigmy je jej „zdieľanie“ – Kuhn vo svojich posledných prácach (dodatkoch) hovorí o paradigme ako o súbore viery, hodnôt, techník atď., ktorú zdieľajú členovia daného vedeckého spoločenstva (1982). Avšak v klasických pojednávaniach o paradigme sa málo píše o tom, ako sa „zdieľanie“ paradigmy ustanovuje a deje, ako sa podporuje alebo narušuje, akú „sociálnu cenu“ za vernosť paradigme dostávajú alebo platia jednotliví/-é výskumníci/-čky.

V protiklade ku kognitívnemu vymedzovaniu paradigmy chcem zdôrazniť, že aj paradigma je vytváraná a udržiavaná sociálne: sociálnou komunikáciou a interakciami vedcov/-kýň, inštitúciami vedy. Nie je prácou, ani produktom individua. Základné myšlienky paradigmy musia byť vyjadrené jazykom, aby mohli byť v komunite vedcov/-kýň oznamované, vymieňané, osvojované, podporované či spochybňované. Každé rozprávanie o vede a vedeckej práci smeruje k tomu, aby sa udržiaval, odovzdával, a tým zdieľal význam paradigmy, pod egidou ktorej výskum v danej disciplíne prebieha.

Z tohto hľadiska možno o paradigme uvažovať ako o diskurze. Ak diskurz chápeme ako systém spoločensky produkovaných a reprodukovaných praktík označovania (t. j. významov), ktorý sa viaže sa na konkrétnu tematickú oblasť, a ktorý súvisí so spoločenským konaním, možno paradigmu pomenovať ako Veľký Základný Spoločný Diskurz o Vede. Podporu k tomu možno nájsť aj v úvahách, ktoré hľadajú – a nachádzajú – paralelu medzi pojmami paradigma, svetonázor, Foucaultova epistéma.

Konkrétne praktiky vedcov/-kýň, ktorí/-é sú umiestnení/-é v paradigme, sú Malé Diskurzívne Praktiky Výskumníkov/-čok. Podľa dramaturgického modelu Goffmana sú to výkony, predstavenia, k vykonávaniu ktorých sú potrebné špeciálne spôsobilosti. Vedecké výkony sú usmerňované a vedené pravidlami v konkrétnej vedeckej disciplíne. Pravidlá stanovujú, čo sa môže počítať (a čo nie) ako „primerané“ alebo „neprimerané“ vedecké konanie v danej paradigme. Teóriu sociálneho umiestňovania Daviesovej a Harreho (1990) možno aplikovať aj na skúmanie spôsobov, ktorými je konkrétny vedec/-kyňa prepojený/-á so veľkými fundamentálnymi diskurzami.

* V údajoch, ktoré prezentujem v poslednej časti príspevku, účastníci/-čky pojem paradigma „operacionalizovali“ termínmi „kvalitatívny, resp. kvantitatívny prístup“ (skrácované na „kvalitatívci“ a „kvantitatívci“).

Koexistencia paradigiem – výskumných tradícií

Jednu zo základných charakteristík paradigmy Kuhn nazval nesúmeriteľnosť. Podľa neho zásadné rozdiely v spôsoboch, ktorými rozdielne svetonázory interpretujú základné definície a štandardy, znemožňujú ich porovnanie.

Rôzne paradigmy nemožno zmieriť, hovorí Kuhn, pretože ich nemožno podrobiť rovnakým kritériám porovnania. Filozofia vedy paradigmu definuje ako na seba spoliehajúci explanačný model alebo pojmový rámec myslenia. Porozumieť paradigme možno len v kontexte jej vlastných pojmov. Ak pojmy modifikujeme, paradigma „zmizne“. To vytvára istý paradox, pretože prívrženci/-kyne paradigmy vykazujú stálu tendenciu „pomerovať“ jednu paradigmu voči druhej.

Prekážkou pre porovnanie paradigiem nie je ani tak absencia spoločných jednotiek merania, ale absencia vzájomne kompatibilných alebo vzájomne inteligibilných pojmov. Ďalšou prekážkou – psychologickou – môže byť neschopnosť myslieť alebo odmietanie myslieť mimo súčasných modelov myslenia. Dostávame sa tak k ďalšiemu paradoxu: otvorenosť osoby voči inej paradigme (vzorom, modelom) škodí – samotnej osobe, ako aj jej vlastnej paradigme.

Kuhnove názory o zmene vedeckej paradigmy a vedeckej revolúcii sú notoricky známe. Avšak, ako to uvádza aj Kuhn, vo vede sa môže stať, že nové problematické pozorovania, údaje a nové pohľady na predmet skúmania nevyvolajú, nespustia zmenu paradigmy. Vedecká komunita vie najsť spôsob, ako urovnať, zmieriť konflikt nových pozorovaní a pohľadov s tradičnou paradigmy. Napríklad:

- Tradičnú paradigmu začne aplikovať iným spôsobom, doplní ju, alebo upraví.
- Re-definuje rozsah svojej disciplíny – prehlási problém alebo oblasť, ktorý navodzuje ťažkosti, ako stojaci mimo disciplíny, patriaci inde, do inej vedeckej disciplíny.
- Komunita môže celkom ustúpiť problému vyhlásením, že súčasný stav poznania ho nie je schopný uchopiť, a odkáže ho na riešenie do budúcnosti, keď budú k dispozícii iné prostriedky riešenia než sú teraz (Labriola, 2009).

„Tvrde“ stanoviská T. Kuhna o nezmieriteľnosti paradigiem sú v živote výskumníkov/-čok takto zmierňované. Napríklad J. Withrow a M. Geljon (2003) uvádzajú postupy zmierovania disonancií medzi protikladnými svetonázormi a zoskupujú ich nasledujúcim spôsobom:

Strategické prístupy – podporujú vývoj tretej paradigmy, ktorá je viac v zhode s oboma svetonázormi.

Taktické riešenia – redukovú disonanciu facilitovaním toho, aby obe strany pochopili svetonázor druhej a ich povzbudzovaním, aby akceptovali, že ich správanie je ukotvené v odlišných predpokladoch a presvedčeníach.

Operacionálne opatrenia – slúžia na postavenie mostov medzi svetonázormi, ak vytvorenie novej paradigmy nie je možné.

Moc paradigmy – výskumnej tradície

Diskurz nemožno chápať, a ani skúmať, ako „neškodný“. Z jeho definície vyplýva, že má silu, pôsobenie, dôsledky. Presadiť svoj diskurz znamená presadiť svoju moc. Ako diskurzy obiehajú, prichádzajú a zanikajú, znamená to, že aj ich moc koluje, obieha, prichádza a zaniká. Paradigma je diskurzom, ktorý istý čas pretrváva, vo foucaultovskom zmysle je teda skôr dominujúcim stavom nadvlády.

Dominujúca paradigma obsahuje model myslenia a s tým spojené hodnoty v komunite, ktoré sú v danom čase štandardné. Mnoho sociálnych aktérov v spoločnosti pracuje na tom, aby sa istý model myslenia udržal ako dominantná paradigma – od profesijných organizácií, cez vedúce a mienkotvorne osobnosti, časopisy, vládne agentúry, médiá, až po finančné zdroje, ktoré grantami podporujú výskumy v paradigme.

Prívrženci/-kyne prevládajúceho diskurzu (paradigmy) majú privilegovaný prístup k sociálne hodnotným zdrojom, v prípade robenia vedy ku grantom, k možnostiam publikovania, k marketingu svojich výsledkov – ide o prejav sociálnej sily diskurzu. Vymeniť „starú“ paradigmu za „novú“, ustanoviť novú výskumnú tradíciu, “ znamená pre vyznávačov/-čky novej paradigmy presadiť sa, získať väčšie výhody a moc. Pre vyznávačov/-čky starej paradigmy znamená, naopak, zmenšenie doterajších výhod.

Teória umiestňovania pomocou analýzy konkrétnych diskurzívnych praktík však ukazuje, že „v hre“ je aj osobná sila jednotlivcov. Pôsobenie paradigmy na úrovni inštitúcie nemá priamočiary vzťah k interakciám a osobnej komunikácii výskumníkov/-čok, umiestňovanie v učebných textoch sa môže líšiť od umiestňovania v osobných konverzáciách a konkrétnych vedeckých prácach. Tým teória umiestňovania ukazuje aj na spôsoby a postupy ustanovovania nových paradigiem.

5. AKO VIDIA SVOJE UMIESTŇOVANIE V PARADIGME KVALITATÍVNI/-E VÝSKUMNÍCI/-ČKY NA SLOVENSKU

Nasledujúcu časť, ktorá uzatvára tento príspevok, tvoria extrakty z odpovedí mladých „kvalitatívnych“ výskumníkov a výskumníčok na Slovensku, prívržencov/-kýň novej výskumnej paradigmy a tým aj nových smerov v psychológii. Keďže boli metodologicky socializovaní/-é do prístupu kvantitatívneho, dalo by sa povedať, že ide o „ľudí dvoch paradigiem“. Odpovede poskytnú v diskusiách a písomne ako voľné odpovede na voľne formulované otázky*. Poskytujú obraz o tom, kde sa umiestňujú ľudia, ktorí poznajú obe paradigmy v psychológii – aj kvalitatívnu, aj kvantitatívnu, ako vidia ich zlúčiteľnosť,

* Za ich ochotu odpovedať, otvorenosť a zaujímavosť ich názorov im na tomto mieste chcem poďakovať.

aké skúsenosti majú, ako vidia spoluprácu, výhody a nevýhody svojho umiestnenia vo výskumnej paradigme.

Kvantitatívne a kvalitatívne prístupy v súčasnej psychológii:

– sú zlučiteľné v teoretických principiálnych východiskách?

vo veľmi hlbokom základe by si mali byť blízke: spoznávať sociálnu realitu, snaha o vedeckosť ... ak hodnotím učebnicové teoretické východiská, tak nie sú zlučiteľné

Sú a musia byť! ... ide o človeka, a ten je najzákladnejším princípom oboch paradigiem

zlučiteľné nie sú,... sú na opačných stranách barikády. K zlúčeniu môže dôjsť iba na „ďalšom“ či „vyššom“ leveli, novej, zatiaľ sa len vynárajúcej integrujúcej paradigmy

... oba prístupy predstavujú komplementárne strany jednej mince

– sú zlučiteľné vo výskumných praktikách?

To už vôbec nie, len sa zdanlivo dotýkajú (v oboch môžeme robiť rozhovory), no oči aj uši (výskumníčky) sú iné...

sú ťažko zlučiteľné ... príkladom je .. nazeranie niektorých zástancov kvantitatívneho prístupu na status dát získaných z výskumného interview

Sú jednoznačne komplementárne ... najefektívnejšia cesta je kombinácia

samy o sebe zlučiteľné nie sú ... až na inej úrovni novej integratívnej paradigmy

– Vy osobne: robíte výskum/píšete aj kvantitatívnym, aj kvalitatívnym prístupom, alebo len v jednej paradigme?

V súčasnosti mám to šťastie, že môžem robiť výskum, písať, uvažovať (učiť) v jednej paradigme, tá je mojou identitou. No kontakt mám aj s druhou, zatiaľ minimálny ...

Momentálne dominantne len v jednej paradigme, kvantitatívny prístup sme v posledných rokoch používali skôr ako doplnok kvalitatívneho

... /uprednostňujem/ kvalitatívny prístup. Opíšem svoju voľbu ... ľudí vo svojom okolí lepšie spoznám cez neformálne rozhovory ako cez objektívne dáta o ich osobnosti ... vo svojej praxi spolupracujem s kolegyňou zameranou na kvantitu, výsledky hovoria jednoznačne za nás

Normálne píšem ... len kvalitatívne, ale spolupracovala som na jednom projekte ... kde sme použili fókusové skupiny aj dotazník.

som zástancom kombinovaného, v optimálnom prípade integrovaného použitia oboch prístupov.

– Jeden/jedna ten istý/á výskumník/čka súčasne v oboch paradigmách?

Môže byť, môže spolupracovať na paradigme, ktorá nie je vlastná/blízka

Určite áno, príkladom toho je množstvo ľudí na Slovensku aj v ČR, ale aj mimo ... skúsenosť s „tým druhým“ prístupom /je/ veľmi užitočná aj pre pochopenie „toho svojho“, ... robí daného človeka kritickejším aj voči tomu, čo sám/a robí.

...ako pozorujem, dá sa s nimi pracovať aj paralelne

Teoreticky áno, ale vzhľadom k vzájomnej vyhranosti dvoch paradigiem, je špecializácia jednoznačne pre výskumníka prínosom

môže pracovať v oboch paradigmách, dokonca je to viac než žiaduce

... málokto z kvalitatívneho prístupu nikdy ani nezavadil o kvantitatívny ... Naopak je to komplikovanejšie ...

Neviem si predstaviť, že by si niekto kvantitatívne zameraný „odskočil“ na kvalitatívny výskum...

– „Vernosť“ svojmu výskumníckemu postoju (paradigme)?

Páči sa mi vernosť jednej paradigme ... človek je čitateľný pre ostatných a je predpoklad, že je aj v tom dobrý

Dnes je ... výskum čoraz pragmatickejšou záležitosťou ... osobne nevernosť výskumníckej paradigme nepovažujem za intelektuálnu prostitúciu

Vernosť nie je zlá, ak sa na niečo špecializujem, a uznám, že niektoré veci neviem cez svoju prizmu skúmať

Vernosť v zmysle tvrdej vyhranosti je nemiestna, a vlastne je prejavom výskumníckej obmedzenosti.

Myslím, že niečo ako „vernosť“ je skutočne namieste .. Ale niekedy ... človek „zadávatel'ov“ vychováva ...

Vernosť vedie k predpojatostiam ...

.. Problém skôr vidím v hraniciach ľudskej expertízy a v tom, čo je schopný si načítať, aby mal dostatočný background aj v jednom aj v druhom myslím, že sa nedá prepnúť úplne. ... to môže viesť k vnútorným konfliktom ohľadom toho, ako vlastne naložiť s „dátami“ a aký je ich status.

– Komunikácia a vzťahy medzi výskumníkmi/-čkami dvoch paradigiem?

mám skôr negatívne skúsenosti, nerešpektovanie kvalitatívnej paradigmy od starých kvantitatívcov

komunikácia veľmi nie je ... dominuje to kvantitatívne a príliš sa to nemieša s kvalitatívnym ... na „kvalitatívnych“ sympóziách sedeli takmer bezvýhradne sami kvalitatívcovia a vice versa

komunikácia je minimálna, aspoň tu, na Slovensku. To je napr. aj nevýhoda toho, že vznikla kvalitatívna konferencia, ľudia majú bezpečný priestor, kde môžu prezentovať svoje výskumy a nemusia sa snažiť „preraziť“ na všeobecných konferenciách, kde by síce naozaj dostávali aj približné otázky, ale možno by si zasa sami pre seba kadečo vyjasnili, keby sa snažili vysvetliť a zargumentovať svoj postup pred „nekonvertovanými“

značne problematické, nasýtené a pretkané predsudkami, samoučelným radikalizmom, nepochopením a nechotou a intoleranciou k inakosti ...

Napätie je skôr medzi tými, ktorí sa striktnie držia jednej paradigmy, a to v akademickej obci, resp. medzi tými, ktorí učia metodológiu. Môže byť aj skryté ... kvalitatívne texty sa ťažšie presadzujú.

na rozličných seminároch a workshopoch som zažil doslovné štekание a vrčanie jedného tábora na druhý ... išlo zakaždým o „útoky“, „osočovanie“, zosmiešňovanie či pokusy o diskreditáciu zo strany kvantitatívcov na adresu kvalitatívcov, nie naopak.

– Možnosť spolupráce?

Spolupráca je možná, ak sa predstavitelia nespochybňujú a chcú spojiť sily pre jednu tému.

Nespolupráca prináša ... netolerantnosť, mýty, útlak....

Spolupráca vedie k vzájomnej otvorenosti, k zisťovaniu, že zasa až tak ďaleko od seba nie sme.

... len tak je možné dosiahnuť spoločné výsledky a ciele.

– Byť „hlavným prúdom“ alebo „menšinou“ – čo to znamená?

Hlavný prúd znamená moc, záujem o udržiavanie stavu vecí.

Byť menšinou je, predovšetkým na Slovensku, obrovská výhoda, dá sa nadávať, že vám nikto nerozumie, a preto nemáte dostatočnú politickú moc a prestíž.

Je to otázka ochrany pozície, pohodlia v robení výskumu ... kvalitatívne sa sotva dá robiť rutinne ...

Byť v menšine je skôr nevýhoda – bez spolupráce či podpory menšinovej komunity sa sólovému bežcovi ťažko podarí niečo dosiahnuť

Výhoda je byť hlavný prúd, či z hľadiska vplyvu, financií, marketingu, alebo záujmu verejnosti. Byť alternatívou je dobrodružné, ale nepraktické.

potenciálne nevýhody pri získavaní grantov, štipendií a ponúk na spoluprácu, ak sa človek venuje niečomu minoritnému

Nevýhoda je, že stále sa najviac ráta to, čo je publikované v JPSP a podobných časopisoch, kam sa človek s kvalitatívnym backgroundom a výskumom nedostane.

Literatúra

Austin, J. L. (2004): *Ako niečo robiť slovami*. Bratislava, Kalligram. (Anglické vydanie 1976).

Barry, D. (1997): Strategy retold: towards a narrative view of strategic discourse. *Academy of Management Review*, 22, 429-452.

Davies, B. (2008): Re-thinking "behaviour" in terms of positioning and the ethics of responsibility. In: Phelan, A.M. Sumsion, J. (Eds.): *Critical Readings in Teacher Education: Provoking Absences*. Netherlands, Sense Publisher, 173-186. Vyhľadane 5.12.2009 na <http://www.lled.educ.ubc.ca/daviespaper.pdf>.

Davies, B., Harré, R. (1990): Positioning: conversation and the production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, 43-63.

Harré, R. (2002): Social Reality and the Myth of Social Structure. *European Journal of Social Theory*, 5, 111-123.

Harré, R. (2004): *Positioning Theory*. Vyhľadane 5.12.2009 na http://www.scdnt.com/download/Vol16_No1_January_2008.pdf#page=28.

Harré, R., Van Lagenhove, L. (Eds.) (1999): *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell Publisher.

Kuhn, T. S. (1982): *Štruktúra vedeckých revolúcií*. Bratislava: Pravda. (Anglické vydanie 1962).

Labriola, D. (2009): Dissonant Paradigms and Unintended Consequences: Can (and Should) the Law Save Us from Technology? XVI Rich. J.L. & Tech. 1. Vyhľadane 5.12.2009 na <http://law.richmond.edu/jolt/v16i1/article1.pdf>.

Marček, V. (2008): *Paradigma v psychológii (deskriptívny prístup)*. Diplomová práca. Brno, FF Masarykovej Univerzity, Psychologický ústav.

Withrow, J., Geljon, M. (2003): Paradigm Dissonance: A Significant Factor in Design and Business Problems. Vyhľadane 5.12.2009 na

http://www.boxesandarrows.com/view/paradigm_dissonance_a_significant_factor_in_design_and_business_problems.

Van Langenhove, L., Harre, R. (1994): Cultural Stereotypes and Positioning Theory. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 24, 359-372.

Van Langenhove, L., Harré, R. (1999): Positioning and the Writing of Science. In: Harré, R., van Lagenhove, L. (Eds.): *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell Publisher, 102-115.

Kontakt

Prof. PhDr. Viera Bačová, DrSc.

Ústav experimentálnej psychológie SAV

Dúbravská cesta 9, 813 64 Bratislava

Slovenská republika

E-mail: viera.bacova@savba.sk

Kvalitativní výzkum: inspirace psychoanalýzou**Qualitative research: the psychoanalytic point of view**

Miloš Kučera

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta

Univerzita Karlova v Praze

Abstrakt: Kvalitativní výzkum z pohledu lacanovské psychoanalýzy. Panuje v něm někdy příliš mnoho identifikace s a priori teoriemi, např. filozofickými, a málo pudu zkoumat signifikanty aktérů, primárně jako termíny normálního života a lidové psychologie. Přenos s terénem bývá zanedbáván, ale psaní výzkumníka o svém "hrdinovi" by ho mělo vrátit zpět.

Klíčová slova: psychoanalýza, kvalitativní výzkum, image, pud, identifikace, přenos, folk psychology, psaní

Abstract: In this paper, the qualitative research is reviewed in terms of the (Lacanian) psychoanalysis. There is, sometimes, too much identification with the a priori (e. g. philosophical) theories and too little drive to explore, initially in the significant of the ordinary life. The researcher often disregards the transference in the field, but the writing about his "hero" should bring it back.

Key words: psychoanalysis, qualitative research, image, drive, identification, transference, folk psychology, writing

1. Úvod

Před lety běžela reklama, co mi paměť vrací možná trochu zkresleně: po eskalátoru jede stylově nastrojený teen-ager, s sebou plastickou láhev asi Sprite; u výjezdu ho chytí železná škvíra zajíždějících schodů za tkaničky, po pádu též za módní bundu s kapucí, prostě mu to všechny atributy oškube. Jen láhev přežije a září přes obrazovku: "Zapomeň na image! Následuj instinkt!" zní zhruba poselství.

K čemu odkazuje "image"? K Egu (jako žádoucí sebeobraz), k identifikaci s někým, k nějaké skupině (k partě, která se zde myslím nešťastnému aspirantovi vysmívala?): chci být jako někdo. K čemu odkazuje "instinkt"? Mělo se mu zde říkat "pud", Freudův "Trieb", anglický "drive", právě nikoli "instinct", jak ho překládá Standard Edition Freuda od Stracheyho – neboť se zde nezahání žádná žízeň. Zde máme biograficky osudovou volbu, co volbu, spíš určení bez nás o nás, osud jako takový: "sprite" ("přízrak") se svým mateřským obrysem by zde mohl symbolizovat onu esenciální Věc neopakovatelné chuti, po níž teprve přišly přísady jednotlivých objektů, stále víc ředící roztok signifikantů života. "Pud" je přání či touha minus identifikace, tělesná fixace libida bez snahy po uznání a bez idealizace druhých.* Je to "motorická", činnostní modalita, kterou se dostáváme z traumatu: Goethe se básnicky ze všeho vy-pisoval, Leonardo vy-kresloval, my se možná vy-zkoumáváme.

Nemá cenu zde spekulovat o reálnosti Freudova "Wisstrieb" a o tom, z jakých komponent se skládá; budeme se věnovat puzení se dozvědět, vypátrat, přijít téměř sadisticky na kloub, které v termínech přání J. Lacan (pro psychoanalýzu) formuluje jako přání po "absolutním rozdílu" (1973, s. 247) mezi identifikacemi vs. pudem, nebo (pro hlavní proud výzkumu, jenž neoperuje tak "hlubinně") aspoň po relativním, po nějakém. Z toho je zřejmé, že výzkum, ale ani psychoanalýza, byť je terapií, nespočívá v žádném pomáhajícím aspektu profese.

Toto pátrání po rozdílu, kvalitativní výzkum tedy, se podle mě musí odehrávat v kontaktu (vlastně v přenosu) s někým, obecně s terénem, a to za použití svého *lidoznalectví*, *folk-psychology* ve sdílené kultuře. Zdůrazňuji *normálnost*, *přirozený svět* v tomto uvažování, jakési des-identifikační osvobození se od diskursu vědeckých směrů a škol. (Vyžaduje si to už navíc komunikace s klientem či aktérem.) Z mého, možná restriktivního, pohledu pak plyne, že se často setkáváme pouze s kvalitativním *momentem* (ve smyslu časovém i logickém, jako se mluví ve fyzice třeba o točivém momentu) uvnitř nějakého výzkumu, nikoli s celým jeho kvalitativním průběhem.

* Tato reklama samozřejmě zneužívá svou nápaditost k falešnému poselství: "Sprite" je stejný identifikační atribut jako bunda s kapucí. V reálu party většinou požadují ve svých přechodových rituálech po adeptech nějaké jednání: tady by to musela být např. degustace na slepo a rozpoznání Spritu. Ani to by možná nestačilo: akt pro vstup do part bývá často nejen pudový, ale navíc transgredující obecnou morálku, téměř trestný.

Na úvod je třeba ještě zmínit inspiraci lacanovskou psychoanalýzou a dluh vůči Devereuxově slavné práci *From anxiety to method in the behavioral sciences* (1967).

Ukážu dvojici identifikace vs. pud* nejprve na straně vztahů k vědeckým kolegům, pak na straně vztahů s aktéry.

2. Vztahy k vědecké komunitě (partě)

V psychoanalýze je povinné projít jí pro vykonávání sám: tomu se říká tréninková analýza. V dějinách† budování Lacanovy školy byla v určité etapě zkonstruována přechodová instituce *la passe* jako prostředek zamezit identifikaci s tréninkovým analytikem a posílit pud. V Mezinárodní psychoanalytické asociaci (IPA) se možná ani ne tak identifikace, ale spíš svévole člena skupiny uznanych analytiků vůči adeptovi kontrolovala rozdělením rolí mezi osoby: tréninkový psychoanalytik (připravující adepta na povolání) byl někdo jiný než supervizor (s nímž adept probírá své první případy) než případně učitel psychoanalytické teorie. Podle Lacana to nestačilo: kardinálové, ona přijímací komise, spolu vůbec nemusí mluvit, rozumějí si bez řeči, a uniformizující a petrifikující efekt se rolemi nezruší. Už Freud, jediný otec psychoanalýzy, se prý potýkal s dilematem zavést jednolitě hnutí vs. podporovat tvůrčí aspekt.

"La passe" (nakonec jako instituce opuštěná) představovala několik rozdílů vůči klasickému postupu: na začátku se vůbec nevědělo, jestli psychoanalýza bude tréninková (tj. výchovou nového analytika) nebo ne – kdo *sám* vyhlásil, že už je konec a rozhodl se, že se stane analytikem, přešel v pozici pasanta; přitom mohl mít osoby ve výchově (analytika, supervizora, učitele teorie) třeba i sloučené‡; nereferoval supervizorovi o svých případech, ale o svém vlastním případě, o své zažité psychoanalýze, tj. o peripetii své identifikace vs. pudu (anticipujme, že i on sám pak povede klienty k des-identifikaci, a k identifikaci ne se svou osobou, ale s jejich vlastním symptomem, nakonec s pudem), a to dvěma paserům; ti tuto zprávu předali přijímací komisi, samozřejmě každý v jiné verzi§. Postup měl podle Laurenta oživit psychoanalytické pojmy, zbavit dohodnutých *a priori* (kdo je to, psychoanalytik?, co je to vlastně úplná psychoanalýza?), redefinovat.

Analogie s kvalitativním výzkumem se týká zaprvé určité sebereflexe výzkumníka, zadruhé jeho vztahu k učiteli (k vedoucímu práce, ke školiteli), zatřetí vztahu k postupům a teoretickým směrům či školám.

* Částečně se tento protiklad identifikace vs. pud podobá tomu, co psychologie, bez jasného vodítka, někdy rozlišuje jako vnější vs. vnitřní motivaci.

† Vycházím zde z textů E. Laurenta (pův. 1992) a A. Dunandové (1995).

‡ Nevím, zda se to týkalo i jiných než Lacana. Tvrdilo se, že zde musí docházet k jednosměrnému ovlivňování, ale je faktem, že on sám vychoval naprosto rozdílné analyticky, jako byli Pontalis, Laplanche, Leclaire, Anzieu, Mannoni, Lefort: každý si z jeho učení vzal něco jiného, to, co jemu nejvíc říkalo.

§ Procedura byla patrně ještě obohacena o to, že aspirantů bylo současně více, takže bylo možné srovnávat.

Zaprvé. Je nereálné, aby začátečníci v kvalitativním výzkumu procházeli výzkumem na sobě a sebereflektující procedurou (navíc řadou akademických atestací procházejí), analogicky k psychoanalýze.* Nicméně to, že někomu určitá oblast výzkumu sedne, zatímco další ji dělat nemůže, je evidentní a notoricky známé, i díky Devereuxovi. Týká se to třeba i terénu: někdo, i taková piagetovsky racionální E. Ferreirová jednou vyprávěla, že nerada pracuje s pubertální mládeží. Nedávno jsem zažil, jak kolega Klusák u jedné studentky odhalil po několika týdnech, že jí jde o to, aby těhotné ženy přijaly své neplánované dítě (to bych nazval symptomem, bez jakékoli pejorativnosti, obecně) na základě poslouchání hudby (to je pud, přesněji, jeho sublimace, životní koníček studentky a její hlavní tělesná fixace vzhledem k traumatizujícímu světu).

Zadruhé. Mám dojem, že nehrozí nějaká idolatrie školitele a konformizace podle ideálu. Pokud si vzpomínám, pak jsme někdo v naší generaci hodně učitelů nesnášeli, výjimečně někoho zbožňovali. Styl identifikace možná jako by se posunul, a člověk se spíš setkává s tím, že je raději interiorizován a oblíben, aby nemohl být nepřitelem, kritikem, škůdcem (neboť city jsou už z definice vzájemné), a aby tedy ani nemusel být brán závazně. Winnicott (1998, s. 67) rozlišuje introjekci, kde je přítomnost učitele v žákovi zjevná, ale moc ho neovlivní vs. inkorporaci, kdy se z učitele bere, aniž by byl rozpoznán: v současné době probíhá možná spíš introjekce.

Zatřetí, vztah k *postupům*, který dostaneme tak, že jimi nahradíme osoby. Zde se můžeme setkat s metodami, jež ve své obecnosti určují jen některé technické parametry výzkumu a psaní zprávy (byť i technika má svou "filozofii", svůj "světonázor"), jako např. "grounded theory". Vůbec nic proti nim. Ale současně je třeba si uvědomit jejich status: postup *podle nich* nemůže nahradit normální uvažování *uvnitř nich, během nich*. To, že někdo uvede, že pracoval podle "grounded", vůbec nic neznamená. Kvalita postupu je zde závislá na kvalitě kódování, a už to první, tzv. otevřené, je rozhodující: když si někdo řekne, že úplně otevřeně kódovat nemůže (protože je třeba pedagog a ne psycholog, sociolog a ne psychoterapeut apod., a má pocit, že musí dané téma zpracovat podle své disciplíny) nebo když si otevřenost, normálnost, lidoznalectví nevědomě zakáže, může výzkum minout reálnou "core" kategorií, kolem níž se celý jev točí. (Mou zkušeností zde je, že jen málokdy kvalitativní výzkum zruší přehradu mezi obory a jejich defenzivní vymezování se.)

Od těchto metod nemohou studenti očekávat, že je jako nějaký algoritmus zbaví nutnosti ponořit se pudově do otázky a přemýšlet: myšlení je předvědomé (tím, že ústí do řeči), ale řešení se chystají na úrovni nevědomí, pomocí jeho kombinatoriky; vědomý je postup podle algoritmu, ale to už není tvůrčí akt myšlení.

Vedle těchto technik se v kvalitativním výzkumu používají obsahově určené teorie nejrůznějšího druhu. Obecně zde samozřejmě výzkumu hrozí, že se z prozkoumávání jedinečného

* Na druhé straně, nemuselo by být nezajímavé, kdyby třeba v rámci výuky metodologie studenti na sobě zakusili stát se výzkumným objektem: první pro druhého, druhý pro třetího atd.

terénu překlopí do pouhé aplikace, tj. ilustrace, *a priori* dané teorie. Práce v rámci teorie ale zas poskytuje šanci na určitou kumulaci poznání.

Ani má knížka *Formy citů: Lacanovská teorie* není samozřejmě bez rizika aplikace, a nevím, zda by mě přitom mělo uklidnit, že jsem tehdy z Lacana částečně vynechal pojem pudu*, který se naopak snažím naplnit intencí, otestovat ho v tomto textu o inspiraci kvalitativního výzkumu psychoanalýzou.

Je bezesporu skvělé, že autory, jejichž pojmy jsou v sociálně vědním výzkumu naplňovány, jsou nároční francouzští filozofové fenomenologie, strukturalismu a poststrukturalismu; právě teď možná víc Foucault než Derrida; také se vrací do módy Lacan: koneckonců je francouzská filozofie psychoanalýzou už dlouho ovlivňována (začal s tím přinejmenším už Sartre); filozoficky vzdělaný je zejména feministický diskurs.

Budiž, můžeme dojít k závěru, že nejlepší pojetí subjektu má Nancy, Badiou nebo Žižek – ale to ještě neznamená, že ho má náš aktér v terénu: co když žije podle nemoderního, zastaralého pojetí? I když nový model třeba líp vystihuje zlomy identity, nelze žít jen v nich.† Zde má člověk chvílemi dojem až jakési věčně nespokojenosti kvalitativního výzkumu, střídajícího své vzory.

Přitom k našemu výzkumu opravdu patří moment střídání, přesněji, osvobodivé des-identifikace z panujícího diskursu, ať už v převažující teorii nebo v dominující doxe. Moment se projevuje jako zaznění aktérské tzv. *emic* (versus *ethic*) perspektivy: když se třeba Spradleyho (1979) údajní "bezdomovci" sami definují jako "trampové". Klíčový pojem pro celou tuto problematiku, *teoretická sensitivita*, se pak musí být chápat jako zaměřená na obě strany: nejde jen o teoretizaci empirie, ale i o empirizaci teorie, o její změnu novou empirií.

3. Vztahy k aktérům

proberu ve dvou aspektech: zaprvé jako pojetí subjektu a dat od něj a zadruhé jako přenos.

Zaprvé. Psychoanalýza zde zaujímá pozici, v něčem možná trochu podobnou té, jejíž automatickou aplikaci jsem zpochybnil výše, pozici nějak rozděleného subjektu, jemuž, z něhož pravda uniká, jíž se prozrazuje spíše než by ji deklaroval. Klient se pře-řekne, pře-píše, pře-počítá i přepočítá, a křičí, že se spletl: Ale ne, to je ono, ba Ono, Id! se mu odvětlí.

V. Chrz se na konferenci zmínil o kritice narativity jako diskursu Ega snažícího se o sjednocující image. Na tom je hodně pravdy, nicméně jistě záleží na druhu textu, zda se jím probíjí nevědomá struktura; koneckonců ani sen, tak významný zdroj dat o subjektu se nedostane na pořad

* Nerozuměl jsem mu, a ani empirie mi ho v plné podobě nevnutila; pracoval jsem místo něj s podobnou tzv. "jouissance", s tím, co je "žůžo".

† Mohu třeba zavést koncept tvořivých a traumatizujících setkání jako podstatu identity. Ale takových setkání nemůže být až zas tolik, jinak by se člověk zbláznil (Přijdete večer domů, a u stolu sedí Jinakost?)

analýzy než jako vyprávění, text.

Neuzavřená je v psychoanalýze celková otázka sublimací pudů, tj. sociálně úspěšných artefaktů (viz Goetha a Leonarda z úvodu): neměly by se také analyzovat a klientovi započítat? S tím souvisí otázka druhá, na niž upozorňuje např. Laplanche (1980), a sice, zda pud (který jsem v úvodu sugeroval jako historický, ba prehistorický) nemůže vznikat i později v biografii novy (patrně ano).

Připojme, že i v jiných typech výzkumu, zaměřených např. více kognitivně a méně identitně, se bez operování s chybou, omylem, nerozuměním a učením nelze obejít: když jsme v Pražské skupině školní etnografie prováděli výzkum psychického vývoje školáků, řadě z nás hrozilo, že budou jen popisovat naplňování školních osnov, látky v českém jazyce, dějepisu apod. (Celá zajímavost Piageta tkví v pojmu tzv. psychogeneze, tj. dítětem překonávaného neporozumění.)

Zadruhé. V psychoanalýze přichází klient za cizincem, jenž by měl vědět, co s ním je, a nevědomí vydává chvíli svou zprávu. Brzy se ale začne zavírat: dochází k identifikaci s analytikem, k jeho idealizaci, k vytváření instance, jež by měla příznivě nahlížet na klientovo vyvádění v rovině image (ten přichází údajně třeba proto, aby si zachránil partnerský vztah, ale není mu vlastně terapie vhodnou záminkou, aby nemusel být doma?). Analytik u Lacana má vést klienta k des-identifikaci, ke své de-stituci jako ideálu, a to na pozici pouhého objektu pudu, kdysi kýmsi zavedeného.

Přenosová situace v kvalitativním, etnografickém výzkumu není o mnoho jiná: zde sice přichází badatel, ale aktér si podobně říká, že ten přece musí vědět, co je na něm tak zvláštního, zajímavého, že to stojí za všechnu tu práci a možnou publikaci. Stejně jako v psychoanalýze se snaží badatele nějak domestikovat: např. mu přidělí (v antropologických výzkumech kmenů) domorodé jméno, jímž se výzkumník po návratu chlubí v domácích masmédiích. Někdy to jde až do zdánlivě paradoxního poměru, kdy aktér raději nechá nahlédnout do svého soukromí, než by badateli dovolil analyzovat svoje veřejné chování. Zde mám na mysli odpor učitele pustit výzkumníka do třídy: je to proto, že se vůči žákům chová způsobem, jenž je v základu nevědomý (a už nějak přenosový a přání prozrazující)? Každopádně má obavu, že by se badatel jen tak bez komentáře mohl splést, a chrání svou image.

Nejobecněji řečeno, nabízí aktér badateli svoje přátelství. Jak s ním zacházet? Teoreticky by průběh neměl být v jednom ohledu jiný než v psychoanalýze: i my jsme při výzkumu na školách odmítali stát se sebemenší autoritou, psychologem posuzujícím pedagoga. Staré pravidlo naopak praví, že to informant je badatelův učitel – ale žák se také musí snažit... Prakticky se situace, když nedojde k rozchodu (což se nám také několikrát přihodilo), často vyvíjí tak, že se při rozhovorech s učitelem utvářejí zárodky výzkumné zprávy, jejíž ovlivnění aktérem může být značné, a jako takové by mělo být badatelem uvědomované; druhou variantou je, že aktér či informant konstatuje, že jeho výzkumník je hodná, ale směšná persona, držící diskurs, který není ohrožující, ale ani nezbytný (je jinak zaměřený než obvykle uvnitř prostředí, mezi insidery, nebo při jeho kritice a tzv. "dalším vzdělávání učitelů", při

pohledu zvenku). Výsledný text proto aktér často ani nečte: pro zmíněnou irelevanci nebo že by se tam mohl přece jen nadít nepříjemného překvapení, ať už scesné interpretace nebo zrady přátelství?

Psaní výzkumné zprávy, byť bylo přítomno od počátku, vrací přenos zpět a posouvá ho natvrdo do des-identifikující univerzálnosti lidoznalectví, common sensu: nakonec je třeba to formulovat v řádných signifikantech jazyka, pozvednout zkušenost na Lacanovo "le bien-dire", které už zaznělo ve zprostředkovaných svědectvích během "la passe". Díky formě lze zajít velmi, velmi daleko: díky svému umění donutil takový Thomas Mann čtenáře skousnout události až zpochybňující Oidipa (a tím civilizační základ) jako incest nebo pederastie, kde se ošidil nejen (otcovský) jáský Ideál, ale i (mateřské) Nadjá. Přenosově musí badatel psát tak, aby ten třetí, objektivizující čtenář, nenabyl dojmu, že zradil svého aktéra či informanta.

Naopak si ale badatel-pisatel může dovolit vyličít aktéra jako v jeho životě zrazovaného. To je Lacanův (1986, s. 369) model tragického hrdiny, jenž toho nemusí ani tak moc udělat, jako spíš si trvat na svém – na svém přání (s pudem). Spisovatelsky nezradit hrdinu (nerozvím, co vše to znamená, jak se to realizuje, jak může např. pisatel zastoupit čtenáře apod.) platí i pro protagonistu, jenž byl identitně a společensky zřudou, třeba diktátorem. Mám pocit, že to je hlubší pisatelská pozice než ta, kterou navrhnou různé etické kodexy sociálního výzkumu.

4. Možnosti publikací v kvalitativním výzkumu

Překvapuje, jak málo se v současné době publikuje velkých, téměř románových psychoanalytických kazuistik, i když by byly určitě fascinující četbou.

Na českém trhu ovšem chybí i beletristicky zpracované texty z různých společenských subkultur, jež by vycházely z dat výzkumu. Nejvíce se studuje prostředí školy, díky rozsáhlému pedagogickému výzkumu, někdy ovšem v dřevěném jazyce této ušlechtilé a chvílemi normativní disciplíny.

Další neobsazené místo na trhu představují texty, jež by se věnovaly nejen oněm identifikačním "člověčkám", jako když píšou biografie úspěšných sportovců novináři, ale lidským výkonům a práci, které, byť sublimace a ne původní pud, jsou mnohem specifitější a zajímavější. Zde se výjimečně objeví text věnovaný práci umělce, většinou právě už spisovatele, jako v případě monografie Kodrlové a Čermáka (2009).

Literatura

- Devereux, G. (1967): *From Anxiety To Method In Behavioral Sciences*. The Hague, Mouton.
- Dunand, A. (1995): The end of psychoanalysis. In: Feldstein, B., Fink, B. and Jaanus, M. (Eds.), *Reading Seminar XI*. New York, State University of New York Press, 243-256.

- Kodrlová, I., Čermák, I. (2009): *Sebevražedná triáda. Virginia Woolfová, Sylvia Plathová, Sarah Kaneová*. Praha, Academia.
- Lacan, J. (1973): *Le séminaire XI. Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris, Seuil.
- Lacan, J. (1986): *Le séminaire VII. L'éthique de la psychanalyse*. Paris, Seuil.
- Laplanche, J. (1980): *Problématiques III. La sublimation*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Laurent, E. (1992): *The Pass And The Guarantee In The School*. Přel. Ph. Drivers and V. Dacky.
[Vyhledáno 10.1.2010 na <http://www.londonsociety-nls.org.uk/pdfs>]. Originál ve francouzštině v:
La Cause freudienne 20, 1992.
- Spradley, J. P. (1979): *The Ethnographic Interview*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Winnicott, D. (1998): *Lidská přirozenost*. Praha, Psychoanalytické nakladatelství.

Kontakt

Doc. PhDr. Miloš Kučera, CSc.

Katedra psychologie PedF UK

Myslíkova 7, 11000 Praha 1

E-mail: milos.kucera@seznam.cz

III. PŘÍSPĚVKY

Individuálne kariéry úspešných žien s odlišnými hodnotovými štruktúrami

Individual careers of successful women with different value structures

Miroslav Popper, Gabriel Bianchi, Ivan Lukšík & Petra Szeghy

Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie

Slovenská akadémia vied, Bratislava

Abstrakt: Prostredníctvom individuálneho hĺbkového interview (N=22) sa identifikovali štyri typy žien dosahujúcich vyššie profesionálne posty vo vertikálnom zmysle. Cieľom bolo ilustrovať pozitívne príklady kariérne úspešných žien. Interview sa týkalo tematických oblastí: partnerské vzťahy/rodina/deti, pracovná kariéra, voľný čas a životný štýl. Na základe interpretácie hodnotovej štruktúry v osobnej, profesijnej, partnerskej/rodinnej a sociálnej oblasti sme ženy zaradili do štyroch kvadrantov, ktoré sú vymedzené dvoma hlavnými osami: otvorenosť k zmene vs. konzervatizmus a sebaopätovanie vs. seba prekročovanie. Výsledky poukazujú na štrukturálne podmienky, za akých emancipované ženy s rôznou hodnotovou štruktúrou úspešne realizujú svoju profesionálnu kariéru.

Kľúčové slová: profesionálne úspešné ženy, hodnoty, pozitívne príklady

Abstract: Four types of women with higher-level positions at work were identified by individual in-depth interview (N=22). Our aim was to illustrate best practice of women with successful careers. The interview covered the following subject areas: partner relationships/family/children, career, leisure time and life style. On the basis of the interpretation of the value structure in personal, professional, partner/family and social areas, we divided the participating women into four quadrants limited by two main axes: openness to the change vs. conservatism and self-enhancement and self-transcendence. The results point to structural conditions under which the emancipated women with different value structure successfully build their careers.

Key words: professionally successful women, values, positive examples

1. Úvod

V rámci rozsiahleho projektu Gender maistreaming na pracoviskách reprodukčného zdravia (ESF EQUAL) uskutočneného na pracoviskách reprodukčného zdravia a pre porovnanie aj na všeobecnej vzorke slovenskej populácie sme zistili, že na Slovensku v oblasti harmonizácie pracovného a rodinného života stále pôsobia klasické rodové stereotypy. Podľa nich je muž živiteľ rodiny a žena má na starosti rodinný krb. V dôsledku toho sú ženy horizontálne aj vertikálne segregované v práci a majú tiež nerovnoprávne postavenie v domácnosti z hľadiska očakávania, že preberú väčšiu starostlivosť o rodinu (Bianchi a kol., 2008, 2009). V tomto príspevku sa však zameriavame na *kariérne úspešné ženy*, pričom úspešnosť sme operacionalizovali ako dosahovanie vysokých postov vo vertikálnom zmysle. Cieľom je identifikovať rôznorodosť kariérne úspešných žien na Slovensku, ktoré môžu slúžiť ako pozitívne príklady uplatnenia sa žien v reálnych podmienkach SR.

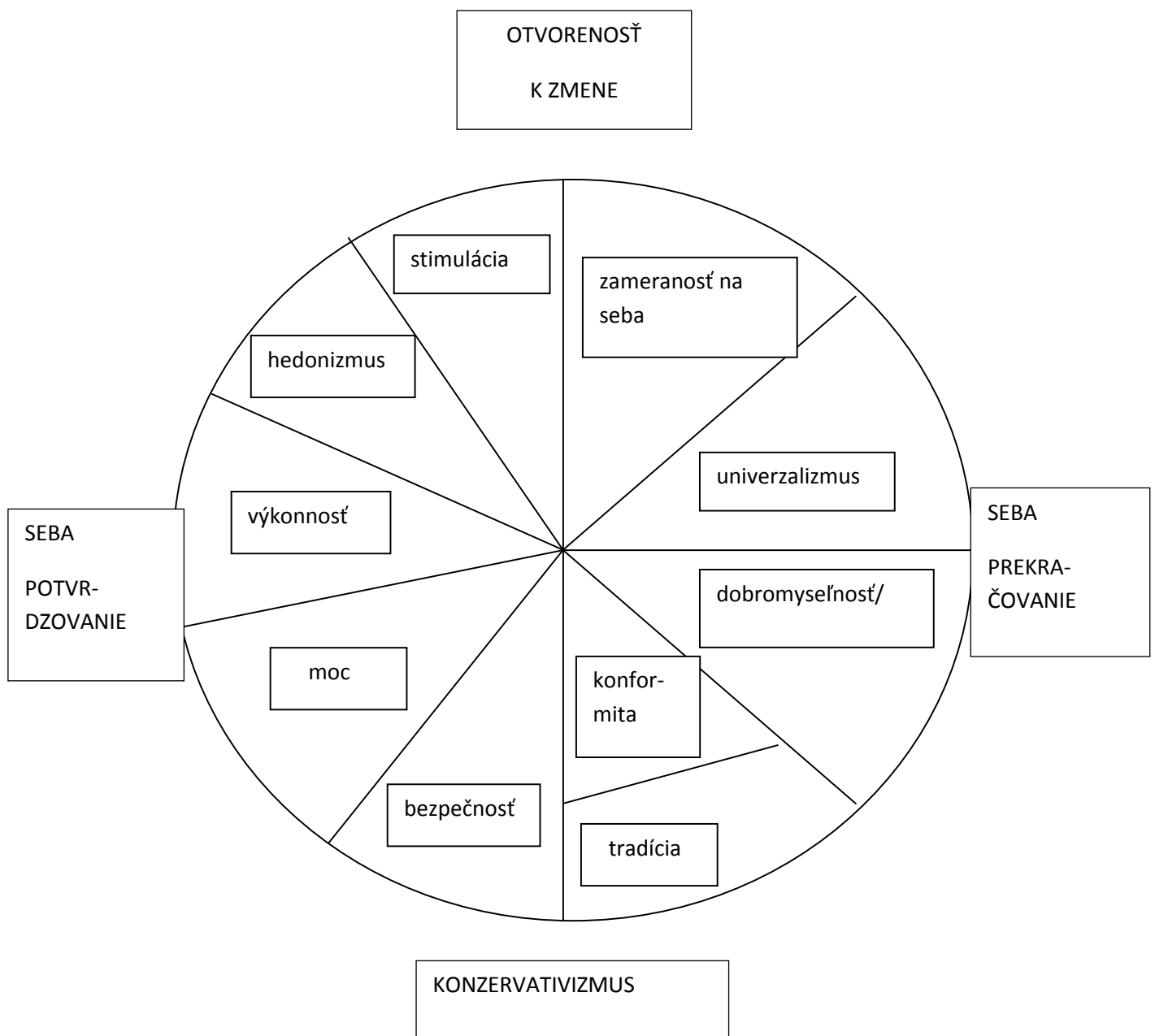
2. Metodológia a výskumná vzorka

Individuálne interview (N=22) zahrňovalo tematické oblasti zamerané na partnerské vzťahy/rodinu, kariéru a voľný čas v biodromálnom aspekte. Štruktúrne pokrývalo *kariérne zdroje* (dostupnosť vzdelania, vzory, ekonomické a sociálne facilitátory a tiež osobnostné predpoklady pre pracovný úspech), *motiváciu* (vychádzajúcu z hodnôt a z externých vplyvov prostredia), *bariéry a výzvy kariéry* (systémové charakteristiky prostredia, epizodické udalosti, interakcie a incidenty na životnej ceste) a zvládanie kariéry (spôsobilosti pre prekonávanie neplánovaných zmien).

Životné cesty sme analyzovali prostredníctvom Schwartzovej (1992) štruktúry hodnôt (pozri Obrázok 1).

Schwartz hodnôty definuje ako želateľné ciele rôznej dôležitosti, pôsobiace ako určujúce motivačné princípy. Desať motivačných oblastí, ktoré sú na obrázku znázornené, možno rozdeliť do štyroch kvadrantov: otvorenosť k zmene/sebapotvrdzovanie, otvorenosť k zmene/sebaprekračovanie, konzervativizmus/sebapotvrdzovanie a konzervativizmus/sebaprekračovanie. Vo výsledkoch prezentujeme spôsoby uskutočňovania kariér úspešných žien nachádzajúcich sa vo všetkých štyroch kvadrantoch.

Obrázok 1: Teoretický model štruktúry vzťahov medzi desiatimi motivačnými oblasťami hodnôt (podľa S. Schwartza, 1992)



3. Výsledky

3.1 Kariéry v hodnotovom kvadrante otvorenosť k zmene/sebapotvrdenie

Do tohto kvadrantu sme zaradili päť žien (podpredsedníčka senátu, doktorandka, riaditeľka domova, podnikateľka, topmanažérka). Vyznačujú sa hodnotami spadajúcimi pod kategórie *výkonosti* (osobný úspech na základe demonštrovania svojej kompetencie), *hedonizmu* (pôžitok a zmyslové uspokojenie pre seba) a *stimulácie* (vzrušenie, novosť a výzvy v živote) a okrajovo aj pod kategórie *moci* (sociálny

status, prestíž, ovládanie zdrojov a ľudí) a *zameranosti na seba* (nezávislosť myslenia a konania). Štrukturálna interpretácia ich životných dráh je takáto:

KARIÉRNE ZDROJE:

Medzi hlavné kariérne zdroje tejto skupiny žien možno zaradiť *rodovo nestereotypnú výchovu* (topmanažérka) či *výchovu zameranú na vzdelanie* (doktorandka) počas ich detstva. K nim sa pridávajú silné *materské túžby*, t.j. potreba mať dieťa a starať sa oňho (riaditeľka domova, doktorandka).

Z *osobnostných charakteristik* sú význačné iniciatíva k samoštúdiu (podnikateľka, riaditeľka domova) a predpoklady pre vodcovstvo (topmanažérka). Dôležité je pre ne aj vnímanie vlastného tela a identity - že som „žena k svetu“, mi pomohlo v kariérom raste (podpredsedníčka senátu).

Medzi *externé zdroje* facilitujúce kariéru patria: silné rodinné zázemie v mieste pracoviska (podnikateľka), existenčné ohrozenie v detstve - smrť otca aj matky (topmanažérka), miesto s finančnou zábezpekou (podnikateľka), ponuka pracovného miesta (podpredsedníčka senátu), malá konkurencia na pracovisku (riaditeľka domova), aktívne udržiavanie pozitívnych vzťahov s podnikateľským prostredím (podnikateľka), vnímanie osobnej „povinnosti“ angažovať sa v občianskych veciach (podpredsedníčka senátu).

MOTIVÁCIA PRE KARIÉRU:

Motiváciou bol záujem o *získanie určitého statusu* (doktorandka), snaha o *nezávislosť* a a uspokojenie z úspechu v práci pri vedení tímu (topmanažérka), potreba *pozitívnych sociálnych vzťahov* (podpredsedníčka senátu) a *strach zo straty zamestnania*, ktorý opakovane motivoval VŠ štúdium (riaditeľka domova).

BARIÉRY a VÝZVY KARIÉRY:

Hlavnou bariérou bolo *narodenie dieťa a starostlivosť oňho*, ktorá komplikovala dokončenie VŠ štúdia či rozbehnutie osobnej kariéry (podpredsedníčka senátu, doktorandka, riaditeľka domova). *Rozvod*, ako riešenie situácie, tiež spočiatku pribrzdil pracovnú kariéru (podpredsedníčka senátu, doktorandka). Medzi ďalšie bariéry patrili: *rodovo stereotypné očakávania v pracovnom prostredí*, kde sa muži nevedia zmieriť s tým, že žena má vyššie spoločenské postavenie ako oni (topmanažérka), alebo *v manželskom vzťahu* - otvorený odpor manžela-stredoškolača voči dosiahnutiu VŠ vzdelania manželkou (riaditeľka domova), *nízke finančné ohodnotenie* (doktorandka), ako aj *“pasca” zmluvného vzťahu* so silným obchodným partnerom (podnikateľka). Bezprostrednými výzvami kariéry bolo uvoľnenie sa riaditeľského postu (riaditeľka domova), ako aj kompetitívne vnímanie konkurencie ako podnetu pre vlastné *“obstátie”* (podnikateľka).

ZVLÁDANIA KARIÉRY:

Stratégie zvládania sa týkajú najmä zníženia času potrebného na *starostlivosť o vlastné dieťa* prostredníctvom: umiestnenia dieťaťa do jasli, pomoci starých rodičov, výmeny tradičných rolí s manželom a väčšej zaangažovanosti detí do vzájomnej starostlivosti o seba. Medzi ďalšie stratégie patria: dosiahnutie *ekonomickej nezávislosti* kombináciou viacerých zamestnaní (doktorandka), *vysoká profesionalita* v prevažne mužskom prostredí podceňujúcom ženy (podnikateľka, topmanažérka) a uplatňovanie *ženských zbraní* - „používanie úsmevu“ a bytia „ženou k svetu“ (podpredsedníčka senátu). Tri participantky uviedli, že nástrojom pre realizáciu ich kariéry bol *rozvod s manželom* (doktorandka, riaditeľka domova, topmanažérka).

ZHRNUTIE:

Ženy v hodnotovom kvadrante *otvorenosť k zmene/sebapotvrzovanie* sa dajú charakterizovať strednou až vysokou mierou agency, t.j. aktívnym prebratím zodpovednosti za svoju existenciu a osobný rast.

3.2 Kariéry v hodnotovom kvadrante konzervativizmus/sebapotvrzovanie

Do tohto kvadrantu sme zaradili päť žien (ekonómka, vysoká akademická funkcionárka, zástupkyňa riaditeľa výchovného ústavu, riaditeľka múzea, sudkyňa). Vyznačujú sa hodnotami spadajúcimi pod kategórie *výkonnosti* (osobný úspech na základe demonštrovania svojej kompetencie), *moci* (sociálny status, prestíž, ovládanie zdrojov a ľudí) a *bezpečnosti* (harmónia a stabilita spoločnosti, vzťahov, seba) a okrajovo aj pod kategórie *konformity* (obmedzenie konania, ktoré by mohlo hnevať alebo ublížiť druhým, či porušiť sociálne očakávania a normy) a *tradiície* (úcta, zaviazanosť a akceptácia zvykov a názorov). Štrukturálna interpretácia ich životných dráh je takáto:

KARIÉRNE ZDROJE

U všetkých žien v tomto hodnotovom kvadrante sa objavuje *zvnútorňovanie a akceptovanie tradičnej ženskej roly a identity*. Zdôrazňujú dôležitosť starostlivosti o rodinu, domácnosť a svoj zovňajšok, čo im prináša pozornosť a lásku.

Medzi externé zdroje facilitujúce kariéru zaraďujú: *zhodu priaznivých vonkajších okolností* umožňujúcich kariérny rast bez výraznejšej námahy (akademická funkcionárka, ekonómka) a tiež *výhodu byť ženou v pracovných postupových konaniach* v mužskom prostredí (akademická funkcionárka).

Ich *motivácia* je orientovaná viac na spokojnú a dobre zaopatrenú rodinu než na kariéru (zástupkyňa riaditeľa výchovného ústavu, ekonómka, riaditeľka múzea, sudkyňa) a tiež na snahu získať rešpekt nielen prácou, ale aj fyzickou krásou a príťažlivosťou (akademická funkcionárka)

BARÉRY a VÝZVA KARIÉRY

Najčastejšie bariéry sa týkajú sklbenia práce/štúdia a starostlivosti o rodinu, najmä keď sú ešte deti malé (sudkyňa, zástupkyňa riaditeľa výchovného ústavu, riaditeľka múzea). Tie sa znásobujú vtedy, keď manželia nechávajú domácnosť len na ženy (ekonómka, vysoká akademická funkcionárka), ako to výstižne ilustruje citát „muž nevedel, ani kde máme lyžičku“ (zástupkyňa riaditeľa výchovného ústavu).

Z *bariér na pracovisku* možno spomenúť náročné a zdĺhavé získavanie rešpektu v riadiacej pozícii medzi zamestnankyňami (zástupkyňa riaditeľa výchovného ústavu) a časový stres (akademická funkcionárka). Tiež bývanie v malom meste, kde „život zaspal“ viedlo k nerealizovaniu pôvodných umeleckých ambícií (riaditeľka múzea).

ZVLÁDANIA KARIÉRY:

Medzi stratégie zvládania, ktoré ženy uvádzajú, patria: *tvrdoko makat'*, dosahovať výsledky, dobehnúť zameškané (riaditeľka múzea), *neustále sa seba vzdelávať*, mať odvahu skúšať nové veci a snahu vychádzať s každým (zástupkyňa riaditeľa výchovného ústavu), *stať sa ženou, akú očakáva mužské okolie*: peknou, milou, aj racionálnou, byť „najkrajšou medzi mužmi“ (akademická funkcionárka), *brať domáce povinnosti ako fyzický relax* po duševnej práci, mať len 1 dieťa a dodržiavať spoločenskú etiketu (sudkyňa), mať dvojité identity – dve tváre, jednu v práci a druhú doma (akademická funkcionárka).

ZHRNUTIE:

Ženy v hodnotovom kvadrante konzervativizmus/sebapotvrdenie sa vyznačujú najnižšou mierou agency – malou aktivitou až pasívnym čakaním na vhodné príležitosti v profesionálnej kariére a uprednostňovaním hodnoty bezpečia domova.

3.3 Kariéry v hodnotovom kvadrante otvorenosť k zmene/sebaprekročenie

Do tohto kvadrantu sme zaradili šesť žien (vysoká banková manažérka, výtvarníčka, akademická funkcionárka, evanjelická farárka, režisérka, vedecká pracovníčka). Vyznačujú sa hodnotami spadajúcimi pod kategórie *zameranosti na seba* (nezávislosť myslenia a konanie podľa vlastného rozhodnutia) a *univerzalizmu* (porozumenie, ocenenie, tolerancia a ochrana bytia všetkých ľudí a prírody) a okrajovo aj pod kategórie *dobromyseľnosti/humanizmu* (ochrana a podpora tých ľudí, s ktorými sme v častom osobnom kontakte) a *stimulácie* (vzrušenie, novosť a výzvy v živote). Štrukturálna interpretácia ich životných dráh je takáto:

KARIÉRNE ZDROJE

Z hľadiska pôvodnej *rodiny* išlo o *podporu a stimuláciu ich duchovného rastu* charakterizovanú: spokojným, šťastným detstvom a tolerantnou výchovou, vrátane hodnôt poctivosti a čestnosti (akademická funkcionárka), záujmom o štúdium dieťaťa (vedkyňa), intelektuálne a umelecky stimulujúcim detstvom (režisérka).

K *osobnostným predpokladom a črtám patria* intelektovo vôľové zdroje (banková manažérka, režisérka), nezávislosť, dominancia (akademická funkcionárka), tvorivá sila a energia (výtvarníčka, režisérka). V rámci *širších sociálnych vplyvov* zdôrazňujú najmä zaujímavé možnosti práce (banková manažérka, farárka, vedkyňa).

MOTIVÁCIA PRE KARIÉRU:

Uvedené zdroje sa odrážajú aj v motivácii danej skupiny žien. Orientovaná je na dosiahnutie štyroch základných cieľov:

- (1) Na *vytváranie a udržiavanie dobrých medziľudských vzťahov* s komunitou aj rodinou (vedúca banky, farárka, vedkyňa).
- (2) Na *neustály intelektuálny vývin, zdokonaľovanie* a hľadanie presahu samej seba (banková manažérka, vedkyňa)
- (3) Na *nezávislosť, nezlomnosť* (akademická funkcionárka), ale tiež na *prelamovanie tabu*, provokovanie, originalitu (výtvarníčka).
- (4) Na *túžbu uplatniť sa v typicky mužskom prostredí* (režisérka).

BARIÉRY a VÝZVY KARIÉRY:

Bariéry takmer výlučne *súvisia s ich rodou*. Ženy uvádzajú najmä: problémy s prijatím na niektoré „mužské“ pracovné miesta a závistlivosť mužov (vysoká banková manažérka, režisérka), vyššie nároky na ženu ako na muža na rovnakom mieste (farárka, režisérka), nedôveru v ich schopnosti (vysoká banková manažérka, farárka, režisérka), nútenie ku kompromisom v práci (akademická funkcionárka), želania otca týkajúce sa výberu štúdia (vedkyňa, farárka). Ďalší druh bariér súvisí s *konfliktami v rámci rodiny*, ako: slabá podpora – psychická aj finančná – až dešpekt a agresia a zároveň žiarlivosť zo strany manžela (vedkyňa) a nevyhovujúci manželský vzťah (akademická funkcionárka).

ZVLÁDANIA KARIÉRY:

Stratégie, akými uvedené ženy zvládajú bariéry, svedčia o ich veľmi aktívnom prístupe k životu. Nenechajú sa „vláčiť“ rôznymi okolnosťami, ale snažia sa prekonať prekážky a ísť za vytýčenými cieľmi. Medzi spôsoby prekonávania prekážok patria najmä: opakovaný odchod zo zamestnania pri nútení ku kompromisom (akademická funkcionárka), rozvod s manželom (akademická funkcionárka, vedkyňa), sobáš kvôli získaniu nezávislosti od otca (vedkyňa), privyrábanie si záhradníčením alebo učením navyše pri vykonávaní málo platenej, ale želanej profesie (farárka, vedkyňa), veľká profesionálna zdatnosť a aktívne budovanie priateľských vzťahov (vysoká banková manažérka, režisérka) a neúnavné prelamanie rôznych tabu tém v rámci svojej práce (výtvarníčka, režisérka).

ZHRNUTIE:

Ženy v hodnotovom kvadrante otvorenosť k zmene/sebaprekračovanie berú zodpovednosť (agency) za seba do vlastných rúk a pevne ju v nich držia.

3.4 Kariéry v hodnotovom kvadrante konzervativizmus/sebaprekračovanie

Do tohto kvadrantu sme zaradili šesť žien (riaditeľka pobočky banky, riaditeľka gymnázia, lekárka-vedkyňa, žena v domácnosti, riaditeľka domova, komunálna politička-učiteľka na gymnáziu). Vyznačujú sa hodnotami spadajúcimi pod kategórie *konformity* (obmedzenie takého konania, ktoré by mohlo hnevať alebo ublížiť druhým, či porušiť sociálne očakávanie a normy), *tradície* (úcta, zaviazanosť a akceptácia zvykov a názorov, s ktorými nás konfrontuje tradičná kultúra alebo náboženstvo) a *dobromyseľnosti/humanizmu* (ochrana a podpora tých ľudí, s ktorými sme v častom osobnom kontakte) a okrajovo aj pod kategórie *univerzalizmu* (porozumenie, ocenenie, tolerancia a ochrana bytia všetkých ľudí a prírody) a *bezpečnosti* (harmónia a stabilita spoločnosti, vzťahov a seba). Štrukturálna interpretácia ich životných dráh je takáto:

KARIÉRNE ZDROJE:

Často uvádzaným *vnútorným zdrojom* u tejto skupiny participantiek je *sociálne cítenie, záujem o prácu s ľuďmi, pomoc slabším a úsilie o dosiahnutie spravodlivosti*, avšak v rámci zabehaných spoločenských pravidiel, ktoré tieto ženy prijali za prirodzené a dané.

Z osobnostných charakteristík dominujú: obetavosť a skromnosť (žena v domácnosti, lekárka, riaditeľka domova), prispôsobivosť vonkajším podmienkam, absencia aktívnej snahy dosahovať ciele (komunálna politička, riaditeľka gymnázia, riaditeľka banky, žena v domácnosti).

Externé zdroje sú dominantné - svoj kariérny postup vnímajú ako dôsledok podmienok a príležitostí, o ktoré sa samy nijak nepričinili. Zdôrazňujú, že o vedúcu funkciu sa neuchádzali, často ju získali: na základe *tlaku zo strany kolektívu* (riaditeľka gymnázia, komunálna politička), alebo akýmsi *samospádom, prirodzeným vývojom udalostí a šťastím* (vedúca banky).

MOTIVÁCIA PRE KARIÉRU:

Priama motivácia pre vertikálny kariérny rast *absentuje*. Životné cesty týchto žien sa javia ako rad *rozhodnutí iných ľudí* či „*osudu*“ (vedúca banky, riaditeľka gymnázia, komunálna politička). Ich pracovná pozícia je skôr vedľajším efektom potreby dosiahnutia *spravodlivosti* či *pozitívnej zmeny* (žena v domácnosti, riaditeľka domova). Ich aktívnejší prístup sa týka skôr *práce na sebe* a *snahy zvládať výzvy* (riaditeľka domova, lekárka – vedkyňa) a *túžby po poznaní*, sprevádzanej snahou pomôcť (lekárka-vedkyňa).

BARIÉRY a VÝZVY KARIÉRY:

Frekventovanou bariérou je *starostlivosť o dieťa a rodinu*. Pritom prijímajú a považujú tradičné rozdelenie rolí za prirodzené. Extrémnou formou tejto bariéry bolo narodenie autistického syna, ktorý vyžaduje permanentnú starostlivosť a vzdanie sa kariéry (žena v domácnosti). Tiež konflikty s manželom, ktorý nemal pochopenie pre pracovnú angažovanosť manželky a nebol v ničom nápomocný sťažovali sklbenie kariéry so starostlivosťou o rodinu (riaditeľka gymnázia).

Ako výzvy v kariére uvádzajú: uvoľnenie sa vedúcej pozície (riaditeľka domova, riaditeľka gymnázia, vedúca banky), štúdium vysokej školy popri zamestnaní (vedúca banky), ďalšie vzdelávanie a snaha vyrovnáť sa zahraničným kolegom (lekárka – vedkyňa).

ZVLÁDANIA KARIÉRY:

Stratégie sklbenia práce a rodiny, ktoré táto skupina žien uviedla, boli: pomoc rodičov (komunálna politička, vedúca banky, riaditeľka domova, riaditeľka gymnázia) alebo manžela (žena v domácnosti), rozhodnutie mať iba jedno dieťa (lekárka – vedkyňa), angažovanie detí do víkendových pracovných aktivít (riaditeľka domova), rozvod s manželom (riaditeľka gymnázia), používanie tzv. ženských zbraní vedúce k jemnejšiemu správaniu zo strany mužov (riaditeľka domova).

ZHRNUTIE:

Ženy v hodnotovom kvadrante konzervativizmus/sebaprekračovanie sa celkovo dajú charakterizovať nižšou mierou agency v rámci cieleného vlastného kariérneho postupu, pritom však je u nich výrazná snaha o „zlepšenie sveta“.

4. Záver

Prezentované životné príbehy žien možno chápať ako „dobré príklady“ kariérneho sebarealizovania sa, ktoré ilustrujú dynamiku emancipačného rastu žien v súčasnosti. Predstavujú výzvu voči zjednodušenej predstave, že všetky profesijne úspešné ženy musia byť dominantné, bojovné, podobné mužom, či feministicky orientované. Ukazujú, že kariérny úspech je možné realizovať s veľmi

odlišnými štruktúrami hodnotových preferencií. To však vôbec neznamená, že by už v súčasnosti neboli ženy oproti mužom na Slovensku znevýhodnené.

Literatúra

Bianchi, G., Lukšík, I., Pietruchovej, O., Popper, M., Szeghy, P. (2008): *Re/produkcia rodovej ne/rovnosti v zdravotníctve*. Bratislava, OKAT.

Bianchi, G., Popper, M., Lukšík, I., Szeghy, P. (2009): Záverečná správa z aktivity č. 1.3. Výskum kontextov rodovosti. *Projekt ESF-EQUAL: Gender Mainstreaming na pracoviskách reprodukčného zdravia*. Bratislava.

Schwartz, S. H. (1992): Towards an Understanding of National Differences. Paper presented at the *XXIVth Congress of the Interamerican Society of Psychology*, Santiago, Chile.

Kontakt

Mgr. Miroslav Popper, CSc.

Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie, SAV

Klemensova 19

813 64 Bratislava

Slovensko

E-mail: Popper@savba.sk

Jedinečnost a vývoj výkonu: projevy výjimečného nadání v sociálním kontextu****Uniqueness and development of achievement: Manifestations of giftedness
in social context*****Jiří Mudrák**

Katedra pedagogiky, psychologie a didaktiky TV a sportu, Fakulta tělesné výchovy a sportu,
Univerzita Karlova v Praze

Abstrakt: Příspěvek vychází z výsledků dvou více-případových studií realizovaných v rámci autorova disertačního projektu, který se zabývá vývojem výjimečného nadání. Významným faktorem strukturujícím vývoj nadaných dětí a dospívajících účastníků se výzkumu ukázala být jejich relativní odlišnost daná projevy výjimečného nadání a především význam, který získávala v sociálním kontextu. Tato jedinečnost byla obvykle konstruována jako příslib budoucích mimořádných výkonů a souvisela s podpůrnými praktikami druhých lidí, jež se však často projevovaly nepřiměřenými očekáváními a intenzivním tlakem na co nejvyšší okamžitý výkon. To paradoxně u dětí a dospívajících narušovalo vlastní motivaci a dlouhodobý vývoj v oblasti jejich nadání – v některých případech byl tlak druhých lidí vnímán natolik negativně, že vedl až k ukončení dané činnosti. Výsledky výzkumu jsou prezentovány z fenomenologické perspektivy; cílem je tedy především zprostředkovat žitou zkušenost zkoumaných nadaných dětí a dospívajících, a rovněž osob, jež se podílely na jejich vývoji.

Klíčová slova: nadání, vývoj výkonu, více-případová studie

Abstract: Presented paper is based on results of two multiple-case studies (originally a part of author's dissertation project) that are focused on development of gifted children and adolescents. The analysis showed that manifestations of their uniqueness or more specifically the meanings these manifestations acquired in social context played an important role in structuring their development. Their uniqueness was usually constructed as a promise of future extraordinary achievements. This was related to supportive nurturing practices but sometimes led to excessive expectations and pressures aimed at immediate peak performance. As a result, the individual motivation and long-term development of achievement were hindered; in some cases to the point of withdrawal from the domain. The results are introduced from a phenomenological point of view – the main goal is to provide an

* Studie je součástí grantového projektu MSM0021620864.

insight into the lived experience of examined gifted children and adolescents and also people that influenced their development.

Key words: *giftedness, development of achievement, multiple-case study*

1. Úvod

Lidskému potenciálu k výkonu* a jeho rozvoji byla od konce 19. století až do současnosti věnována v psychologickém výzkumu značná pozornost. Jako jedni z prvních se tímto tématem zabývali například F. Galton (1869) či L. M. Terman (1975), kteří předpokládali, že jedním z hlavních faktorů podmiňujících rozvoj výkonu jsou do jisté míry vrozené schopnosti či nadání. Zda a nakolik je nadání vrozené či získané případně stabilní či proměnlivé je i dnes předmětem bouřlivé debaty. Galtonův a Termanův důraz na vrozenou povahu nadání byl v průběhu času podrobován kritice a stále větší význam byl připisován proměnlivým faktorům, jako je motivace (Renzulli, 2005) či působení sociálního prostředí (Mason, Mönks, 1993). U některých autorů či auterek je však důraz na vrozenou, relativně stabilní povahu nadání dominantní i v současnosti. Jejich závěry se mohou stávat součástí veřejného diskurzu a vytvářet specifické narace, které nabízí smysluplná vysvětlení životních událostí, jež, jak se pokusím ukázat dále, mohou být v mnoha ohledech problematická.

2. Nadání jako potenciál k výkonu

„Vyšší než průměrná úroveň obecné intelektové schopnosti je zřejmě nezbytnou podmínkou jak pro vysokou úroveň potenciálu, tak skutečného výkonu.“ (Gottfredson, 2003: 26)

„Obecná intelektová schopnost je nejlepší jednotlivý prediktor školního výkonu, doby strávené ve škole, dosažené úrovně v profesní oblasti, výkonu v práci, výskytu delikvence, a dalších proměnných. To je důvod, proč byly mentální testy tak úspěšné v akademickém i profesním prostředí. Pokud jsou užity jako prostředek výběru uchazečů, tak pomáhají určit ty, kdo budou podávat nejlepší výsledky, a zvýšit tak průměrný výkon studujících či pracujících.“ (Gottfredson, 2003: 35)

„Vlivy prostředí jsem umístnil na poslední místo,..., neboť rozdíly v prostředí, které lze nalézt v normálních rodinách, nemohou signifikantním způsobem vysvětlit rozdíly mezi výjimečnou a průměrnou úrovní výkonu.“ (Gagné, 2004: 140)

„Nadané děti, které dosahují neobvykle vysoké úrovně schopností v jedné či více oblastech, se nejenom vyvíjejí rychleji než typické děti, ale také se zdají být kvalitativně odlišné.“ (Winner, 2000: 154)

* Tímto termínem mám na mysli výkon ve smyslu „achievement“, tj. úspěšné uplatnění výsledku učení v sociálním kontextu.

Přestože se v rámci psychologie nadání objevuje množství hlasů kritizujících takovéto pojetí, nadání bývá i v současnosti často konstruováno kolem konceptu vrozených schopností. Maximální či optimální úroveň výkonu je z tohoto pohledu nahlížena jako podmíněná relativně stabilními osobnostními charakteristikami, a úkolem psychologie je nalézt co nejefektivnější způsoby, jak tuto úroveň identifikovat a podle ní přizpůsobovat obtížnost přípravných aktivit (Colangelo, Davis, 2003).

Důraz, který psychologie nadání klade na schopnosti (Gagné, 2004; Tannenbaum, 2003; Renzulli, 1986), konstruuje výkon jako jev, závisící do značné míry na stabilních vlastnostech člověka. V diskusích o prahu nadání bývá nadání vymezováno jak relativně úzce (např. 3-5 procent populace (Lupkowski a kol. 2003)), tak poněkud benevolentněji (např. 10 procent (Gagné, 2004) či 25 procent (Renzulli, Reis, 2003)), vždy je však implikováno, že takováto hranice existuje. Případné setkání s neúspěchem tak může v tomto rámci představovat výzvu pro sebepojetí daného člověka, neboť může být interpretováno tak, že je neúspěch způsoben nedostatečným nadáním (Dweck, 2000).

Rozpoznané nadání představuje také značný závazek jak pro rodiče, tak pro samotné studující. Označení člověka za nadaného implikuje, že by měl podávat odpovídající výkon. Například je vytvářena negativní kategorie tzv. podvýkonných studentů a studentek (Rimm, Lowe, 1988; Rimm, 2003). V tomto rámci mohou být i relativně dobré školní výkony problematizovány a označovány za nedostatečné, neboť neodpovídají nadání (Reis, McCoach, 2000). Může docházet až k jisté patologizaci této skupiny, například Davis a Rimm (2004) označují projevy podvýkonu v americkém kontextu jako „národní epidemii.“

Koncept nadání je spojen s celou řadou doporučení pro rodiče (Rimm, 2006), odborníky či instituce (Colangelo, Davis, 2003), týkajících se toho, jakým způsobem by mělo být nadání rozvíjeno, především v oblasti školy. Nadání bývá konstruováno jako něco, co je klíčové pro budoucnost lidské civilizace, „*nejcennější přírodní zdroj lidstva*“ (Sternberg, Davidson, 1986: 9). Často bývá zdůrazňována stabilita nadání, nadání nebývá popisováno jako něco, co může být vytvořeno, ale co musí být nalézáno a následně rozvíjeno, pokud má společnost prosperovat. Hlavní odpovědnost za tento rozvoj bývá kladena na rodiče a vyučující, dítě samotné je často konstruováno spíše jako objekt, „stroj na učení,“ jehož cílem je „*rychle se naučit a jít dál*“ (Van Tassel-Baska, 2003: 178). Odpovědnost je tak přenášena ze studenta či studentky na jeho okolí a cílem je především rozvoj znalostí a dovedností, méně již například motivace.

3. O studii

Cílem této studie je nahlédnout to, jakou roli může výše představená koncepce lidského potenciálu hrát v utváření vývoje konkrétních dětí a mladých dospělých, jež jsou svým okolím považováni za výjimečně nadané. Je zde prezentována část výsledků širě pojaté studie, jejíž hlavní výzkumná otázka zní takto: „Jakým způsobem se ve vývoji zkoumaných jedinců projevovale jejich výjimečné nadání?“

Použitou metodou je vícepřípadová studie (Stake, 2005), v jejímž rámci je případ vymezen jako „funkční souhrn“ či „ohraničený systém“ (Stake, 2005: 444) a předmětem výzkumu se obvykle stávají opakující se vzorce a souvislosti pozorované v rámci tohoto systému. V rámci této studie jsem se zaměřoval především na reciproční interakce mezi projevy nadání zkoumaných lidí, s tím souvisejícími konstrukty a praktikami sociálního okolí, jejich vlastními subjektivními důvody pro účast v dané oblasti a dopadem těchto proměnných na průběh vývoje.

Výzkumný soubor tvořilo šest dětí, které se projevovaly v různých oblastech jako mimořádně nadané, jejich rodiče (kromě jednoho případu se jednalo o matky), a dále šest mladých dospělých, kteří v průběhu svého vývoje podávali mimořádné výkony ve sportu, v hudbě, či v akademické oblasti. Část zkoumaných osob v době konání výzkumu stále podávala ve své disciplíně mimořádné výkony, část se rozhodla ji opustit.

Hlavní metodou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor, který byl na nejobecnější úrovni strukturován dosavadním vývojem. Základní otázka zněla „Popiš, jak probíhal tvůj vývoj v daném oboru od samotných začátků až do současnosti.“ (případně „Popište, jak probíhal vývoj vašeho dítěte“ při rozhovoru s rodiči). Účastníci výzkumu byli pak dále dotazováni na projevy nadání a úroveň výkonu, přípravu, její intenzitu a strukturu, důležité druhé lidi a sociální situace, subjektivní význam těchto faktorů, to vše v kontextu různých období vývoje.

Přepsaná data byla podrobena následné analýze s využitím postupů, které jsou doporučovány autory vycházejícími z interpretativně-konstruktivistického paradigmatu (Smith, Osborn, 2008; Stake, 2005). Jednotlivé případy byly analyzovány s cílem zachytit, jak se projevy nadání, individuální subjektivní významy a konstrukty a praktiky druhých lidí podílely na rozvoji daného člověka. Hlavním bodem analýzy bylo především odhalit to, jaký význam měla ve vývoji respondentů jejich výjimečnost.

3.1 Studie I: Nadání z pohledu dětí a jejich rodičů

Adam	Bohdan	Ctirad	David	Evžen	František
12 let, 6. třída, jedináček, výjimečný historik. Žije pouze s matkou. Do 4. třídy navštěvoval alternativní ZŠ.	10 let, 4. třída, jedináček, vynikající matematik, věnuje se 10 koníčkům, žije pouze s matkou u jejich rodičů, matka	12 let, 6. třída, vynikající klavírista, zajímá se o letectví, tři sourozenci, úplná rodina, všichni v rodině	7. let, 1. třída sportovní ZŠ, vynikající hokejista, jedináček, úplná rodina, otec podnikatel a vrcholový	14. let, student tercie na osmiletém gymnáziu, úplná rodina, mladší sourozenec,	13. let, student sekundy na osmiletém gymnáziu, úplná rodina, druhý ze čtyř dětí, zjištěna výjimečná inteligence a

Aktuálně problémy s chováním, prospěchem a vztahy s vrstevníky.	nezaměstnaná, finanční problémy. Perfekcionismus, nesamostatnost, problémy ve vztazích s vrstevníky.	hudebníci, matka je učitelka hudby. Ve škole prospívá výborně.	sportovec, matka v domácnosti. Perfekcionismus, občasně úzkostné stavy před zápasem.	výjimečná inteligence, školní výkon jí neodpovídá.	současně dyslexie, kvůli dyslexii problémy s přijetím na gymnázium
---	--	--	--	--	--

Všech šesti dětí, které se účastnily studie, demonstrovalo v průběhu svého vývoje různým způsobem výjimečné nadání. Nadání se u nich projevovalo především jako schopnost osvojovat si nové znalosti či dovednosti rychleji a přesněji než jejich vrstevníci, intenzivním zájmem o studium, mimořádnými výkony v různých oblastech, či výjimečnými výsledky v testech schopností. Je možno je považovat za nadané i z hlediska užších definic nadání, jež vymezují jako nadané tři až pět procent populace.

Jejich výjimečné výkony či jiné neobvyklé projevy, z nichž lze usuzovat na existenci mimořádného potenciálu, se však neprojevovaly a nevyvíjely izolovaně mimo osobnostní a sociální kontext, ale stávaly se součástí interakcí mezi dítětem a druhými lidmi. Pro děti i jejich okolí získávalo jejich nadání specifické subjektivní významy, jež se podílely na utváření chování dětí a jejich vzájemných vztahů s druhými lidmi a tím i na rozvoji jejich výkonu.

3.1.1 Nadání z pohledu rodičů

Konstrukce nadání

Způsob, jímž rodiče konstruovali nadání svých dětí, byl u každého případu do jisté míry odlišný, ve všech rozhovorech však bylo možno nalézt některé společné aspekty: 1) Ve všech případech byly zmiňovány vrozené faktory či dědičnost, které vysvětlovaly různé projevy dětí jako relativně stabilní a neměnné. 2) Nadání bylo vnímáno jako určitým způsobem determinující budoucnost dětí a implikovalo možnost budoucích výjimečných výkonů. 3) S tím souvisel předpoklad o nevhodnějším způsobu rozvoje nadání a výchovy, jež obvykle vyžadovala intenzivní účast rodičů. Rodiče tedy hledali vysvětlení neobvyklých projevů svých dětí a připisovali jim různé významy, jež se stávaly důležitým faktorem v tom, jak byla strukturována jejich výchova i celkový přístup k dítěti.

Například Adamova matka popisovala Adamovo nadání jako tvořené potřebou se samostatně rozvíjet („*Jiný je proto, že se tak narodil, se zájmem o vše chytré, což je to, co málokdo chápe, že všechny znalosti se učí sám z knížek, má tu vrozenou potřebu.*“). Druzí lidé jeho jinakost a nadání

podle ní nechápu a ona jediná je schopna požadavkům vyplývajícím z jeho vrozeného nadání dostát. Adamova matka kladla zřejmě ze všech rodičů účastnících se studie největší důraz na vrozené faktory. Lze se domnívat, že problémy, které se v průběhu Adamova vývoje objevují, mohou být spojeny právě s takovouto konstrukcí nadání, jež implikuje neovlivnitelnost a neměnnost některých jeho projevů, a s výchovnými praktikami, které na tomto základě jeho matka uplatňuje.

Bohdanova matka konstruovala nadání svého syna jako výjimečný vrozený potenciál v mnoha různých oborech – ve škole, v hudbě, ve sportu, ve výtvarném umění a dalších („*Není jenom o to, že být chytrý, jo? Opravdu, ten člověk musí mít výdrž.*“ „*Já to musím naplánovat, aby mu to nějak vycházelo, protože toto je vždycky nejhorší, ale kdyby [kroužky] neměl, tak by doma klidně lenořil.*“). Na rozdíl od Adamovy matky pro ni však vrozenost nadání neimplikuje neovlivnitelnost či neměnnost, ale právě naopak – vrozený potenciál současně zakládá povinnost jej systematicky a intenzivně rozvíjet. Bohdan například v době konání výzkumu navštěvoval více než deset kroužků.

Naopak v případě Ctirada, ačkoliv jej lze na základě jeho výsledků považovat i na mezinárodní úrovni za mimořádného hudebníka, jeho matka opakovaně uvádí, že jej nepokládá za mimořádně nadaného („*Připadá mi zcela normální a běžný kluk, já si myslím, že jsem se setkala i s rodiči, kteří mají děti titulované jako geniální děti, a myslím, že tam ten rozdíl je.*“). Jeho výjimečné výkony vysvětluje příznivými podmínkami vývoje, především tím, že se mu dostávalo optimální podpory v rodině a vynikajícího vedení ze strany vyučujících. Ctiradova matka tedy nepřipisuje synovy výjimečné výkony jeho osobnostním vlastnostem, ale spíše vlivům prostředí a vhodné přípravě. Její pohled na Ctiradovo nadání je tedy možno označit jako „pragmatický,“ neboť se neorientuje na příčiny vývoje, ale na žádoucí důsledky. Podle výsledků jejího syna lze usuzovat, že takováto konstrukce nadání může být z hlediska jeho rozvoje velmi užitečná.

Reifikace nadání

Rodiče projevy svých dětí často reifikovali – popisovali nadání svých dětí jako skutečnou věc, která vychází z jejich biologické podstaty. Tímto způsobem byly některé projevy dětí (jak pozitivní, tak i negativní) ustanovovány jako dané, stabilní a neměnné. Vrozená povaha, již připisovali některým aspektům nadání, obvykle formovala předpoklad o způsobech, jakými je nejvhodnější nadání rozvíjet, a také byla využívána jako ex-post argument, jímž rodiče vysvětlovali některá svá rozhodnutí týkající se výchovy.

Podle Adamovy matky je její syn „*jiný, protože se tak narodil,*“ jeho nadání vidí jako „*vrozenou potřebu*“ samostatně se vzdělávat („*všechny znalosti se učí sám z knížek*“). Tyto jeho vrozené charakteristiky nelze podle ní ovlivnit a je nutné se jim přizpůsobit - tj. dávat Adamovi maximální svobodu, podporovat jej v jeho rozhodnutích a plnit jeho přání. Odkaz na vrozenost

Adamova nadání jí zároveň poskytuje vysvětlení jeho problémového chování („*má smysl pro humor, „je to těžké, on tuhle potřebu má“*“), což zřejmě přispívá k jeho vytváření i udržování.

Bohdanova matka označuje jako vrozené dva aspekty nadání jejího syna: jeho kapacitu či potenciál osvojovat si různé obory („*on to jako asi tak nějak zdědil tu matiku“*, „*ty děti přece jsou chytrý od narození“*) a jeho nesamostatnost a „psychickou labilitu („*Prostě ta labilita psychická od narození je“*, „*A ono to prý u těch děcek bývá, že tam prostě někde něco je v pozadí, něco je horší, než třeba u těch normálních“*). Obě tyto charakteristiky zřejmě souvisí s její nadměrnou angažovaností v Bohdanově vývoji. Je podle ní nutné jej intenzivně rozvíjet a zároveň chránit, což může recipročně vést jak k pokračujícímu rozvoji, tak přetrvávající nesamostatnosti.

Naopak Ctiradova matka užívá odkaz na dědičnost pouze jako obecné vysvětlení výkonů svého syna („*určitě jsou tam nějaký genetický dispozice, protože i já jsem hudebník i moji rodiče oba dva byli výkonní umělci, pradědeček, manžel je taky hudebník“*), avšak na rozdíl od předchozích případů nespojuje jeho nadání s dalšími charakteristikami a ve snaze o jeho rozvoj se řídí především požadavky klavírního oboru („*Prostě to je trojúhelník, kterej může ten talent vlastně rozvíjet, dítě, že chce něco dělat, učitel, že ví, jak to dělat, a rodič, že má trpělivost s tím dítětem pracovat dennodenně.“*). Aktuálně tedy u Ctirada nevidí žádné stabilní či nekontrolovatelné vlastnosti spojené s nadáním, což jí zřejmě umožňuje flexibilně reagovat na měnící se požadavky jeho optimálního vývoje.

Nadání a budoucnost

Rodiče ve svých konstrukcích nadání obvykle pouze nevysvětlovali to, co se aktuálně odehrává, ale současně také předpokládali, že nadání určitým způsobem determinuje budoucnost jejich dětí a předurčuje výslednou úroveň výkonu, ke které by mohl či měl jejich vývoj v optimálním případě směřovat.

Pro Bohdanovu matku představuje nadání jejího syna příslib budoucích výjimečných výkonů, životní spokojenosti i finančního zajištění („*On hrozně rád tvoří, on je ve škole nejlepší teda nejenom teda v té matice, samozřejmě, (...) ale on teda jako je nejlepší ve výtvarce,“* „*může být klidně ve výtvarnu čímkoliv,“* „*je perfektní v hudebce, to je samozřejmě“* (...) „*mohl by klidně na konzervatoř, jo?“* „*jak říkám, on by se mohl živit vším možným.“*). To pro ni vytváří povinnost usilovat o jeho optimální rozvoj. Ten pro ni představuje rozhodující faktor, na kterém závisí další budoucnost jejího syna, takže do něj vkládá maximum úsilí a prostředků („*co se teď naučí, tak těžko bude pak nějak měnit, takže proto potřebuje tu základní, tu soukromou školu, i když je za peníze, i když na ně nemám, jo?“*, „*to je potřeba teď, že to dítě roste teď a že je to potřeba teď“*“).

V případě Davida vnímají rodiče jeho aktuální projevy jako příslib budoucí profesionální sportovní kariéry. Narozdíl od ostatních dětí ze sportovního klubu, v němž působí, je podle nich David

schopen dosáhnout v hokeji nejvyšší úrovně (Davidův otec: „*My třeba taky řekneme Davide, dostaneš se do NHL, ale je to takový... Každý musí mít nějaký cíl, že samozřejmě, ale zase vidíš u někoho, kdo na to fakt někdy může mít a kdo nemůže, takový ti co jsou pořád na stejném místě, no tak ten bude tam hrát někde za Horní Dolní a bude rád, jo?*“ J: „*A myslíte si, že David to jako může [někam] dotáhnout...*“ Davidův otec: „*No tak já myslím, že když vydrží a nebude mít žádnéj úraz, tak stoprocentně. No protože tímhle způsobem on dneska vlastně je prvňák, hraje za druháky, hrají proti třetákům, jo? A von má za sezónu sto šest gólů, to tam jako nikdo nemá.*“

Konstrukce nadání a styl výchovy

Na základě své koncepce nadání rodiče směřovali výchovné praktiky, které často byly do značné míry kontrolující či relativně extrémní. Adamova matka vychovává na základě své koncepce nadání svého syna velmi liberálně. Adam není prakticky nijak omezován a sám si do značné určuje náplň svých činností. Svou matku do značné míry kontroluje – ta je ochotna plnit všechny jeho požadavky a téměř nepřetržitě se mu věnovat („*Adam má velkou snahu mě učit a vzdělávat, ale vůbec se mu to nedaří. Nutí mě chodit po muzeích, po památkách,...moc jsem se nudila, ale už si zvykám...už mě to snad i baví. Nutí mě chodit po knihkupectví, čekat na něj několik hodin, než si přečte vše, co ho zajímá, doma mě nutí, abych poslouchala jeho čtení vědeckých, historických knih, dokonce mi dává kontrolní otázky a písemné testy, aby věděl, zda vnímám, zda si to pamatuji.*“). Odkaz na Adamovo nadání staví jeho problematické chování mimo její i Adamovu kontrolu, a velmi liberální styl výchovy je tak legitimizován. V jistém smyslu však lze i tuto liberální výchovu vidět jako kontrolující, neboť obsahuje implicitní požadavek, aby se Adam projevoval jako výjimečný.

Do značné míry protikladný styl výchovy praktikuje Bohdanova matka. Zatímco Adam si náplň své aktivity utváří téměř výhradně sám, u Bohdana téměř veškerou činnost strukturuje jeho matka, která mu dělá „*manažera*.“ Ta považuje za nezbytný rozvoj nadání svého syna aktivně kontrolovat („*on potřebuje opravdu moji podporu, zatím, po celou tu dobu, čekat ho, až přijde ze školy, chcu, aby z něho něco bylo, tak se mu musím věnovat.*“) a za nejvhodnější způsob rozvoje nadání považuje vystavení svého syna co nejširšímu spektru činností. Veškerý Bohdanův volný čas tak vyplňují různé volnočasové aktivity.

Davidovi rodiče své výchovné praktiky orientují na základě toho, že vidí u svého syna potenciál stát se profesionálním sportovcem. Kolem hokeje se do značné míry odehrává život celé rodiny (Davidova matka: „*každý den, pravidelně, to bylo ze školy jsme přišli, udělali úlohy, šli na trénink, přišlo se večer, jo? Turnaje, prostě sednu do auta a jedu s ním, trávím tam celý dny, tím že vlastně jsme začali, trochu jako já, jsem se prostě začala angažovat, že, tam děláme technický vedoucí, takže vlastně jakoby pomáháme tomu klubu a všechno vlastně, jo?, že prostě vybíráme dresy a zařizujeme turnaje a takhle, takže tady tomu jsem už propadla tak nějak, takže už... No, takže jsme*

tomu propadli už asi úplně.“). Davidova výchova je tedy podřízena především sportovní přípravě a Davidův vývoj je kontrolován snahou jeho rodičů vychovat z něj úspěšného vrcholového sportovce.

3.1.2 Nadání z pohledu dětí

Pro rodiče měly projevy nadání jejich dětí značný význam a způsoby, kterými tento jev vysvětlovali, výrazně strukturovaly jejich výchovné praktiky. Naopak v případě dětí samotných se koncepce nadání jako takového výrazněji neobjevuje, v provedených rozhovorech byl zmiňován především dopad jejich relativně výjimečných schopností a zájmů na výkony ve škole a vztahy s vrstevníky. U většiny dětí se však paradoxně objevovaly některé problematické styly zvládání, které bývají spojovány s vysvětlováním výsledků stabilními příčinami a snahou uchovat si pozitivní sebehodnocení (např. Dweck, 2000).

U některých dětí se projevoval v oblasti jejich nadání značný perfekcionismus (Davidova matka: „*On prostě musí mít všechno tip-top. Jak mu třeba špatně zavážeš brusle, tak prostě on je schopnej ten zápas neodehrát, jo? (...) On se dokáže rozbřečet kvůli sebevětší pitomině.*“ David: „*Vždycky se bojím.*“ J: „*A čeho?*“ David: „*Třeba že prohraju.*“ J: „*A když prohrajete, jaké to je?*“ David: „*Hrozný.*“ J: „*A zkus mi to trochu popsat, (...) zkus mi říct, jaké to pro tebe je?*“ David: „*Nevim.... Když prohrajem, tak se vždycky na mě tatka naštve. Někdy.*“). Bohdan obvykle reaguje úzkostně v případě, když dostane „špatnou známku,“ (tj. dvojku) (Bohdan: „*No tak prostě mně to vadí, protože je to prostě blbá známka a já prostě nemám rád, když mám nějakou blbou známku.*“ Bohdanova matka: „*on má tři dvojky za celý školní rok a on je obrečel.*“). Projevy perfekcionismu a problémy se zvládáním neúspěchu mohou souviset s důrazem, který kladou rodiče na výkon (J: „*A zkus mi to trochu popsat, zkus mi říct, jaké je to pro tebe?*“ David: „*Vždycky se bojím.*“ J: „*A čeho?*“ David: „*Třeba že prohraju.*“ J: „*A když prohrajete, jaké to je?*“ David: „*Hrozný.*“ J: „*A zkus mi to trochu popsat, (...) zkus mi říct, jaké to pro tebe je?*“ David: „*Nevim.... Když prohrajem, tak se vždycky na mě tatka naštve. Někdy.*“).

Také se objevovaly strategie zvládání založené na vyhýbání se neúspěchu. Děti například své neúspěchy vysvětlovaly nezájmem vyvíjet odpovídající úsilí, či odkazovaly na externí příčiny. Adam při hovoru o svých neúspěších převádí řeč na téma, které neumožňuje srovnání se spolužáky, či je vysvětluje příčinami nacházejícími se mimo něj (Adam: „*Co mi nejde... Tak co by mi nešlo? No tak vypadá to asi na anglický jazyk, ale jinak doučuji se na němčinu, která není ve škole, ale, ale učím se jí...*“). Podobně Evžen a František vysvětlují své výsledky nezájmem a nedostatkem úsilí (Evžen: „*první pololetí jsem teďka dost flákal, to bylo úkolama, takže skoro ze všech hlavních předmětů jsem měl teďka dvojky, kdybych se snažil, tak tam mám jedničky.*“ František: „*No, já myslím, že by mně to mohlo jít líp, ale musel bysem se učit. Jenomže, já jsem zase líný učit se.*“).

3.2 Studie II: Nadání z pohledu mladých dospělých

Dalibor	Milada	Kateřina	Lucie
Vrcholový sportovec, juniorský reprezentant ČR, vítěz mistrovství ČR, účastník mistrovství Evropy a mezinárodních soutěží, sport opustil	Vrcholová sportovkyně, juniorská reprezentantka ČR ve více sportech, vítězka mistrovství ČR a mezinárodních soutěží, sport opustila	Hudební interpretka, od dětství si velmi rychle osvojovala hru na hudební nástroj, úspěšná účastnice hudebních soutěží, studovala konzervatoř, kde patřila mezi nejlepší, přijata ke studiu klavíru na VŠ	Vynikající studentka, úspěšná účastnice akademických soutěží (v matematice, fyzice, zeměpise, českém jazyce, dějepise, biologii), vítězství v celostátním kole dějepisné olympiády, druhé místo v soutěži Eustory, získala cenu Jaroslava Heyrovského

Také v retrospektivních rozhovorech s mladými dospělými, kteří projevovali v průběhu svého vývoje výjimečné nadání, bylo možno nalézt odkazy na značný tlak ze strany druhých lidí, jež vycházel z jejich demonstrovaného výjimečného potenciálu a směřoval ke snaze o jeho co nejrychlejší rozvoj. To zřejmě v dlouhodobé perspektivě vedlo k narušování optimální motivace a v některých případech dokonce až k odchodu z dané disciplíny.

Zvláště v případě Dalibora a Milady byla očekávání týkající se výkonu a požadavky na sportovní přípravu velmi intenzivní, neberoucí v úvahu jejich subjektivní pohodu a dokonce ani zdraví (Milada: „*To neexistovalo neplakej, to [trenérky] nikdy neřekly, to co si myslíš, ty to nechceš dělat, tak běž k mamince, to my už tady takový věci netolerujuj, nee. ... ale musela jsem to potlačit, protože to šlo dál, tam pořád něco frčelo, jakože pořád běhat, člověk jakože..., zatlačil slzu a makal dál“ ... „se zlomeným prstem jsem musela trénovat dál a tak...“). Tento nátlak, jehož cílem bylo vést je k co nejintenzivnější přípravě a vítězství na soutěžích, paradoxně souvisel s tím, že v dlouhodobé perspektivě u nich docházelo ke ztrátě vnitřní motivace a postupnému odchodu z oblasti, ve které projevovali mimořádný potenciál (Dalibor: „*Mě gymnastika vždycky bavila, jako, jo? Mě vlastně baví furt. Mě to prostě baví. Ale já, prostě mně tam vadilo ten systém, že prostě jsem musel za každou cenu udělat ty výsledky a v životě jsem to nemohl dělat jenom proto, že mě to baví. To nešlo. To je hlavní prostě demotivační, demotivující úplně věc, kdy prostě gymnastiku nešlo dělat jenom proto, že tě to baví. Nešlo.“). U těchto dvou respondentů se v rozhovorech jen minimálně vyskytovaly odkazy na vlastní aktérství – ani jeden z nich neviděl možnost, jak v rámci své disciplíny realizovat svá rozhodnutí a utvářet vlastní vývoj.**

Naopak u Kateřiny a Lucie, které v době rozhovoru stále pokračovaly v rozvoji svého nadání, byla možnost vlastního aktérství zmiňována velmi často. I když obě popisovaly podobná očekávání druhých lidí jako Milada a Dalibor, na rozdíl od nich se obě viděly jako původci děje. Jejich zaměření na výkon vycházelo podle jejich slov z vlastního rozhodnutí a samy aktivně usilovaly o utváření a kontrolu vlastního vývoje. Obě popisují, že se projevovaly velmi individualisticky a očekávání okolí akceptovaly jen do té míry, nakolik byla v souladu s jejich zamýšleným směřováním. Například Lucie popisovala požadavky vyučujících, které se důsledkem jejích úspěchů v akademických soutěžích stále stupňovaly. Postupně je však odmítala a zaměřovala se pouze na přípravu ke studiu medicíny, jíž se rozhodla věnovat ve své budoucí kariéře (Lucie: *„Tak to bylo pak už hodně nepříjemný, takový neustálý tlak, že prostě... oni ani nepřipouští, že na tu olympiádu nepůjdete, prostě za váma přijdou a tam je češtinářská olympiáda, a vy řeknete že ne, nejdu na češtinářskou olympiádu, ale proč ne, vždyť to máš jenom jeden den a nemusíš se do toho učit, a zkus to a dobrý, a říkám ne, nejdu.“*). Podobně Kateřina mluvila o značném tlaku na výkon ze strany své vyučující, jemuž se však odmítala podrobit a přípravu aktivně směřovala podle vlastních představ (Kateřina: *„mně rozhodně nevadí, když na mě někdo řve a jako křičí a chce mně dostat prostě k výsledku nějakýmu, ale když prostě začne potom urážet, a říkat opravdu úplně zbytečný věci, který strašně mrzej, tak to už mně opravdu přišlo... až zbytečný, jo? Takže já jsem jí to dávala patřičně najevo, že toto teda jako já zapotřebí nemám.“*).

U těchto čtyř mladých dospělých tedy projevy nadání souvisely s narůstajícím tlakem a očekáváním druhých lidí, týkajícími se maximálního okamžitého výkonu, jež však z dlouhodobého hlediska byly kontraproduktivní a představovaly zátěž, se kterou byli nuceni se různým způsobem vyrovnávat. Ve dvou případech vedla až k odchodu z dané oblasti, další dvě dívky odmítaly nadměrné požadavky a kladly důraz na vlastní aktérství, což jim umožňovalo v oblasti jejich nadání pokračovat i nadále.

4. Závěr

V obou studiích bylo možno pozorovat, jak byly projevy výjimečného potenciálu zvýznamňovány v sociálním kontextu, kde souvisely se značnými očekáváním a požadavky ze strany rodičů, učitelů či trenérů. To bezpochyby přispívalo k mimořádným výsledkům, jichž zkoumané osoby dosahovaly, avšak v dlouhodobé perspektivě často působilo kontraproduktivně, především byla tímto způsobem narušována optimální výkonová motivace. Zvláště problematičtě se v tomto ohledu jevil důraz na neměnnost některých projevů a jejich vysvětlování prostřednictvím konceptu vrozeného nadání. To v některých případech souviselo s vytvářením a udržováním relativně rigidních výchovných praktik, jež neumožňovaly reagovat na měnící se podmínky vývoje a přispívaly k udržování některých problematických vzorců chování. Také důraz na okamžité co nejlepší výsledky a s tím spojené kontrolující výchovné a vzdělávací praktiky zřejmě působily z dlouhodobého hlediska

kontraproduktivně. U těch zkoumaných osob, které jim byly vystaveny, zřejmě souvisely s některými neadaptivními motivačními strategiemi, jako například s perfekcionismem či snahou vyhýbat se neúspěchu prostřednictvím sebe-znevýhodňujícího chování.

Naopak k pokračujícímu dlouhodobému rozvoji zřejmě pozitivně přispívalo, pokud byly výchovné a vzdělávací praktiky orientovány na důsledky, spíše než na předpokládané vrozené příčiny, což zřejmě umožňovalo lépe reagovat na měnící se kontext vývoje. Jako vhodná se také zdála být orientace na postupný dlouhodobý rozvoj, spíše než na okamžité maximální výsledky. Tímto způsobem zřejmě nedocházelo k nepřiměřenému tlaku a výchovným a vzdělávacím praktikám, jež by narušovaly rozvoj autonomní motivace a vnímané možnosti vlastního aktérství.

Literatura

- Colangelo, N., Davis, G. A. (2003): *Handbook of Gifted Education*. Pearson Education.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. (2004): *Education of the gifted and talented*. NJ, Pearson Education.
- Dweck, C.S. (2000): *Self-Theories: Their role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, Taylor & Francis.
- Gagné, F. (2004): Transforming Gifts into Talents: the DMGT as a Developmental Theory. *High Ability Studies*, 15, 2, 119-147.
- Galton, F. (1869): *Hereditary Genius: An Inquiry Into Its Laws and Consequences*. London, Macmillan.
- Gottfredson, L. S. (2003): The Science and Politics of Intelligence in Gifted Education. In: Colangelo, N., Davis, G.A. (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed). NJ: Pearson Education, 24-44.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2005): Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [Vyhledáno 10. 5. 2006 na www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf]
- Mönks, F. J., Mason, E. J. (1993): Developmental Theories and Giftedness. In: Heler, K., Mönks, F., Passow, A. H. (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. New York, Pergamon Press, 89-101.
- Reis, S.M., McCoach, D.B. (2000): The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 3, 152-170.
- Renzulli, J. (2005): Applying Gifted Education Pedagogy to Total Talent Development for All Students. *Theory into Practice* 44, 80-89.
- Rimm, S. B. (2003): Underachievement: A National Epidemic. In: Colangelo, N., Davis, G.A. (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed). NJ: Pearson Education, 424-443.
- Rimm, S. B., Lowe, B. (1988): Family Environments of Underachieving Gifted Students. *Gifted Child*

- Smith, J.A., Osborn, M. (2008): Interpretative phenomenological analysis. In Smith, J. A. (Ed.). *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. 2nd edition. London: Sage, 53-81.
- Stake, R. E. (2005): *Qualitative Case Studies*. In *The handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA, Sage, 443-466.
- Tannenbaum, A. J. (2003): Nature and Nurture of Giftedness. In: Colangelo, N., Davis, G.A. (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed). NJ: Pearson Education, 45-59.
- Terman, L. M. (1975): The discovery and encouragement of exceptional talent. In: Barbe, W. B., Renzulli, J. (Eds.), *Psychology and Education of the Gifted*. New York, Irvington Publisher, 5-19.
- VanTassel-Baska, J. (2003): What Matters in Curriculum for Gifted Learners: Reflection on Theory, Research and Practice. In: Colangelo, N., Davis, G.A. (Eds.): *Handbook of Gifted Education* (3rd ed). NJ, Pearson Education, 174-183.
- Winner, E. (2000): The Origins and Ends of Giftedness. *American Psychologist* 55, 1, 159 – 169.

Kontakt

Mgr. Jiří Mudrák, PhD.

Katedra pedagogiky, psychologie a didaktiky TV a sportu

Fakulta tělesné výchovy a sportu

Univerzita Karlova v Praze

José Martího 31, 162 52 Praha 6

E-mail: mudr.ak@post.cz

Reprezentácie úspechu a postihnutia: fókusové skupiny****Representations of success and handicap: focus groups*****Radomír Masaryk**

Katedra psychológie a patopsychológie, Pedagogická fakulta

Univerzita Komenského v Bratislave

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na otázky reprezentácií úspechu, rôznych druhov postihnutia, a úspešnosti u ľudí s rôznymi druhmi postihnutia. Táto subštúdia je súčasťou širšieho projektu „Kognitívne versus sociálne predpoklady úspešnosti u ľudí s postihnutím“. V príspevku referujeme o prvých postrehoch subštúdie projektu, ktorá bola realizovaná na jeseň roku 2009 metódou fókusových skupín s tromi rôznymi cieľovými skupinami. Teoretickým základom analýzy realizovaných fókusových skupín bola teória sociálnych reprezentácií. Diskutujeme nad metodologickými a etickými otázkami súvisiacimi s témou výskumu ako aj nad predbežnými zisteniami.

Kľúčové slová: teória sociálnych reprezentácií, úspech, postihnutie, fókusové skupiny

Abstract: The paper deals with representations of success, representations of different types of handicap, and representations of success in people with different handicaps. The present study is a part of the project „Cognitive vs. Social Prerequisites of Success in People with Handicap“. The paper summarizes first observations from the study implemented in the Fall 2009 by the method of focus groups with three different target groups. The theoretical background for analyzing focus groups was the Social Representations Theory. Methodological and ethical issues related to the topic of research are discussed along with some preliminary findings.

Keywords: Social Representations Theory, success, handicap, focus groups

* Projekt je súčasťou výskumného projektu VEGA „Kognitívne versus sociálne predpoklady úspešnosti u ľudí s postihnutím“, registračné číslo 1/0253/09.

This project is the part of the VEGA Research Project “Cognitive vs. Social Prerequisites of Success in People with Handicap”, Registration Nr. 1/0253/09.

1. Kontext: Projekt „Kognitívne versus sociálne predpoklady úspešnosti u ľudí s postihnutím“

Výskumný projekt „Kognitívne versus sociálne predpoklady úspešnosti u ľudí s postihnutím“ (2009-2012) realizuje Katedra psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave v spolupráci s Kabinetom výskumu sociálnej a biologickej komunikácie Slovenskej akadémie vied. Predmetom výskumu je úspech v podmienkach postihnutia.

Ako uvádzajú autori projektu Groma, Andreánsky a Andreánska (2009), tradičná psychológia ľudí s postihnutím dlhodobo vytvárala obraz o postihnutých centrovanej okolo témy ich postihnutia. „Výsledkom bol obraz ľudskej psychiky, skladajúci sa predovšetkým z vypočítavania rozdielov medzi intaktnými jedincami a človekom s postihnutím. Tak sa vytvárala psychológia, stojaca na deficitoch v jednotlivých psychických funkciách u ľudí s postihnutím.“ (Groma, Andreánsky & Andreánska, 2009). Cieľom projektu by teda mala byť snaha presmerovať zameranie od tohto deficitného modelu na pozitívnejší model akcentujúci silné stránky, klady a cnosti človeka s postihnutím.

Cieľom predkladanej pilotnej štúdie bolo zistiť, ako vnímajú vybrané populácie tému úspechu a tému postihnutia; ako budú tieto témy verbalizovať, s akými naratívami spájať a kde sa tieto témy budú prepájať. Metódou voľby boli fókusové skupiny. Všetky fókusové skupiny sme realizovali v Bratislave so záznamom na digitálne video. Diskusie viedol autor článku spolu so študentkami Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave Zuzanou Škarbovou a Veronikou Blanárovou.

Rozhodli sme sa zamerať na tri cieľové skupiny:

- Vysokoškolské študentky a študenti – väčšina z nich študovala rôzne odbory Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Realizovali sme dve skupiny:
 - 9. novembra 2009, N=9, vekový priemer 22,0 rokov (SD=1,8);
 - 11. novembra 2009; N=8; vekový priemer 21,2 rokov (SD=0,8).
- Pracovníci a pracovníčky súkromnej firmy – prevažne mladí ľudia pracujúci pre globálnu korporáciu s kompetitívnou kultúrou výkonu. Skupina prebehla 18. novembra 2009, N=7, vekový priemer 27,3 rokov (SD=2,4).
- Pracovníčky verejnoprávnej inštitúcie – všetky ženy, v strednom veku, zamestnané v rámci pracovnej kultúry akcentujúcej sociálne práva a snažiacej sa o integratívny prístup k ľuďom s rôznymi druhmi postihnutia. Skupina prebehla 17. decembra 2009, N=6, vekový priemer 45,7 rokov (SD=5,8).

2. Teoretický úvod

Túto subštúdiu rámcujeme ako štúdium reprezentácií. Pojem reprezentácie využívame voľne – predovšetkým tým podčiarkujeme fakt, že sa nezaujíname o reálne príčiny, objekty či udalosti existujúce nezávisle od ľudí. Skôr sa zaujíname o to, ako sú tie príčiny, objekty a udalosti vnímané a interpretované ľuďmi (cf. Farr a Marková, 1995). Pojem reprezentácie sa bežne spája aj s inými teoretickými kontextami okrem teórie sociálnych reprezentácií – ale práve táto teória je pre skúmaný problém podľa nášho názoru vysoko relevantná (Moscovici, 2001). Reprezentácie vnímame v zhode s Farrom a Markovou (ibid.) ako pred-podmienky verbálnych naratív; konkrétnych spôsobov, akými rozmýšľame o udalostiach a ľuďoch, ich strachoch, motívoch či správani.

Práve citovaná teória sociálnych reprezentácií nielenže vo výnimočnej miere akcentuje sociálne zakotvenie naratív, ale ponúka aj bohatú tradíciu skúmania tém súvisiacich so zdravím. Moscovici uvažuje (1961/2008), že bežný rozum a veda sú dva úplne samostatné univerzá diskurzov využívajúce odlišnú logiku. Z pohľadu psychológie zdravia a postihnutia je inšpirujúca jeho otázka, čo sa deje s obsahmi, keď opustia doménu expertného diskurzu a dostanú sa do verejnej domény – ako sa poznanie diseminuje na vertikálnej aj horizontálnej osi, ako sa menia obsahy pojmov, aké nové významy nadobúdajú. Vo svojej klasickej štúdií vnímania psychoanalýzy vo francúzskom mediálnom priestore Moscovici (1961/2008) ukazuje, ako masové médiá dokážu preštruktúrovať odborný diskurz po líniách dominantných diskurzov v rámci spoločnosti (v citovanom prípade katolíckeho a komunistického).

Ďalším príkladom spracovania tematiky vnímania otázok zdravia z pohľadu teórie sociálnych reprezentácií je Jodeletovej (1989/1991) analýza integrácie duševne postihnutých pacientov do rodín miestnych ubytovateľov v oblasti francúzskeho Ainay-le-Château, či Herzlichovej štúdia sociálnych reprezentácií zdravia a choroby poukazujúca na úlohu baktérií v našich laických teóriách zdravia (podľa Farr a Marková, 1995). Pozoruhodné štúdie publikovali teoretici a teoretičky sociálnych reprezentácií aj v súvislosti s témou AIDS a HIV – ako uvádzajú Farr a Marková (1995), AIDS viedol k prehodnoteniu nášho poznania o chorobách, sexualite a rôznych sociálnych skupinách.

Ďalšou relevantnou teoretickou inšpiráciou je Flickova (2000, s. 323) štúdia, ktorá sa venovala porovnaniu podobností a rozdielov v konceptoch zdravia u portugalských a nemeckých žien. Kým v portugalskej kultúre tvaroval prístup jeho respondentov predovšetkým koncept „nedostatočnej uvedomelosti, v nemeckej kultúre to bol zase tlak štátu, lekárov a médií na jednotlivcov, aby sa zaujímali o svoje zdravie.

Záverom, Farr (1995) sledoval reprezentácie postihnutia cez prizmu kampaní v masmédiách. Vo svojej analýze printových reklamných nosičov ilustroval, ako snaha mimovládnej organizácie o zlepšenie obrazu istého typu postihnutia môže paradoxne vyznieť v zmysle udržiavania klasických negatívnych stereotypov.

3. Predbežné pozorovania z našich fókusových skupín

3.1 Definícia pojmu úspech

Groma, Andreánsky a Andreánska (2009) uvádzajú, že úspech môže byť „priaznivé alebo prosperujúce ukončenie pokusov alebo snaženia, dosiahnutie bohatstva, postavenia, uznania, získanie slávy, dosiahnutie úspešného výkonu (jeho zavŕšenie), výsledok aktivity“. Otázka definície pojmu úspech však naráža na dve zásadné prekážky. Prvou je, že z pohľadu rôznych (sub)kultúr môžeme hovoriť o rôznych kritériách úspechu. To, čo sa považuje za úspech v jednej (sub)kultúre či historickej dobe môže mať na inom mieste či v inom čase úplne odlišné konotácie. Po druhé, nemôžeme zabudnúť na úlohu interindividuálnych rozdielov pri vnímaní úspechu.

Aj keď si rozlíšime pojmy úspech a subjektívny zážitok úspechu, otázkou ostáva, či môžeme vôbec hovoriť o kultúrne zdieľaných kritériách úspechu – alebo ide o kategóriu vyslovene individuálnu.

Naši respondenti vo svojich naratívach popisovali úspech na rôznych úrovniach. Na úrovni, ktorú by sme si pracovne mohli označiť ako **individuálna** hovorili o napĺňaní vlastných cieľov – pričom často môže ísť o ciele, ktoré sú ťažko komunikovateľné, zdieľateľné či zrozumiteľné („*robím, čo ma baví*“; „*niečo také vnútorné*“). Ďalšiu rovinu úspechu by sme mohli označiť za **mikrosociálnu** – ide o úspechy ako absolvovanie školy či autoškoly, úspech vo voľbách do akademického senátu, výhra v súťaži, založenie rodiny, materstvo, kariérne úspechy, získanie či získavanie vyšších finančných čiastok. Tieto úspechy sú sociálnemu okoliu daného človeka zrozumiteľné, ľudia v bezprostrednom sociálnom okolí sa s úspešným či úspešnou vedia stotožniť, úspechu rozumejú. Treťou úrovňou je situácia, kedy existuje konsenzus širšej spoločnosti, že daný človek je v niečom úspešný – túto úroveň označíme ako **makrosociálnu**. Príklady ľudí, ktorých v tejto súvislosti uviedli naši respondenti boli Barack Obama, Matka Tereza, J. K. Rowling, Bill Gates, Edith Piaf, Arnold Schwarzenegger či Gándhí. Zo slovenských osobností to bol historický politik a literát Ľudovít Štúr, súčasný slovenský premiér Robert Fico, herecká legenda Jozef Kroner či prezidentka Ligy proti Rakovine lekárka Eva Siracká. V jednej fókusovej skupine kontrastovali úspech menovaných s príkladom kaderníka Paviela Rochnyaka, ktorý je známy svojim extravagantným feminínnym štýlom, účasťou v reality šou, a titulom „Najhlúpejšia slovenská celebrita“ od bulvárneho denníka Nový čas. Rochnyakov úspech bol na rozdiel od vyššie spomínaných označovaný za „*umelý*“.

Celkovo v naratívach o úspechu zaznievali nasledujúce dimenzie:

- Sociálny diskurz (konformita so sociálnymi normami, splnenie požiadaviek – u hendikepovaného napríklad v tom, že sa dokáže zaradiť do spoločnosti)
- Kompetitívny diskurz (byť lepší ako ostatní)

- Diskurz majstrovstva (zvládnutie spôsobilosti)
- Progresívny diskurz (prekonanie prekážky, vyvinutie úsilia: „*za úspechom musí byť práca*“)
- Intrapsychický diskurz (vnútorný pocit spokojnosti, „*nájdenie vlastnej cesty*“)

Ďalšími zaujímavými dimenziami, ktoré respondenti spomínali boli nesebeckosť úspechu (úspešný je ten, kto nemyslí len na seba); nenútenosť úspechu („*nederie sa dopredu*“, úspešný človek sa vyznačuje pokorou) a potreba podpory okolia pri dosahovaní úspechu.

3.2 Postihnutie – asociácie a definície

Medzi slovenskými osobnosťami, ktoré účastníci asociovali v spojitosti s postihnutím bol predseda Slovenského paralympijského výboru a bývalý partner prezidentskej kandidátky Ján Riapoš (3 skupiny zo 4), speváčka Marika Gombitová (3), herec Stano Dančiak (2), herec Stano Král (1), a pedagogička a moderátorka Televízneho klubu nepočujúcich Iris Domancová (1). Medzi zahraničnými osobnosťami zazneli speváci Andrea Bocelli (4) a Stevie Wonder (2), vedec Stephen Hawking (1) a herec Tom Cruise (1).

V naratívach sa opakovane vyskytoval motív paralympiády ako reprezentácie prepájajúcej témy úspechu a postihnutia.

Pri definíciách postihnutia rezonovali dva momenty. Po prvé, diskutujúci postihnutie situovali do pozície niečoho, čo človeka vylučuje z rôznych aktivít: „*zužujú sa možnosti*“. Takéto vylúčenie pomáhajú kompenzovať rôzne pomôcky. Zrakové postihnutie kompenzované okuliarmi či šošovkami nie je napríklad takmer vôbec považované za postihnutie (v jednej skupine uviedli, že v tomto prípade sa kompenzačná pomôcka dokonca často považuje za estetický benefit či módnny doplnok). V kontraste, vozík pri telesnom postihnutí už jednoznačne symbolizuje určitú mieru vylúčenia a osobnej straty.

Druhým pozoruhodným momentom je otázka relatívnosti. Kým niektorí ľudia sa dokážu s postihnutím vyrovnáť ľahko, pre iného môže tá istá miera postihnutia predstavovať len ťažko prekonateľnú prekážku; to, čo jednému zásadne zúži možnosti nemusí druhého vôbec obmedziť: „*Nieкто nosí okuliare a už sa cíti byť hrozne hendikovaný, a pritom má polky dioptrie.*“ Podobne, ten istý hendikep môže človeka z určitého povolania úplne vylúčiť (napríklad zrakové poškodenie u pilotov), kým pri iných povolaniach môže byť rovnaké či horšie postihnutie kompenzovateľné bez výraznejšej námahy.

Kým študenti mali tendenciu postihnutie vnímať skôr ako psychologický faktor (s dôrazom na vnútorné zvládanie), vo verejnoprávnej organizácii akcentovali normatívne kritériá (pokles schopnosti vykonávať zárobkovú činnosť o viac ako 40%, stanovisko posudkového lekára).

Vo verejnoprávnej organizácii mali respondenti vysoko ústretový a aktívny prístup

k zamestnávaniu ľudí s rôznymi druhmi postihnutia. Tejto fókusovej skupiny sa dokonca zúčastnila pracovníčka so závažným telesným postihnutím. V markantnom protiklade pracovníci súkromnej firmy jednoznačne odmietli myšlienku, že by na ich pracovisku mohol pracovať postihnutý človek; taký človek by si vyžadoval špecifický prístup a mohol by tým negatívne ovplyvniť výkonnosť celého tímu.

Zaujímavou dichotómiou, ktorá v diskusiách zaznela bola akceptácia vs. neakceptácia postihnutia; pričom akceptácia postihnutia podľa respondentov vedie k adaptívnym stratégiám. V extrémnom prípade môže dokonca motivovať k vyšším výkonom ako pred postihnutím.

V jednej z otázok sme sa pýtali, ako by respondenti reagovali na správu, že ich známej sa má narodiť postihnuté dieťa. V reakcii najčastejšie zaznievali prvky ľútosti a sympatie, snaha vyjadriť podporu či potreba získať podporu od okolia, zmena životného štýlu (ktorá môže mať v konečnom dôsledku aj pozitívne benefity), či zvyknutie si.

Na stratégie zvládania postihnutia sme sa nepýtali *expressis verbis*, ale z výpovedí k iným otázkam implicitne zaznievali nasledujúce možné stratégie:

- Prekonanie - postihnutie je často metaforizované vo forme určitej prekážky;
- Kompenzácia - získanie úspechu v inej oblasti (napr. spolužiak s detskou mozgovou obrnou nasmeruje svoju snahu do akademickej oblasti a stane sa vynikajúcim žiakom);
- Získanie a využitie podpory od iných (hlavne rodina a okolie);
- Zníženie nárokov na to, čo považuje postihnutý človek za úspech („*Pre neho je úspech, že ty tam prídeš a usmeješ sa naňho*“);
- Transformatívny potenciál hendikepu – postihnutie môže pomôcť, napríklad tým, že sa človek preslávi: „*Slepý naspieva cédečko, tak kúpim si.*“ V tejto súvislosti opakovane zaznieval diskurz pretvorenia postihnutia na výhodu: ako príklady uvádzali osobnosti ako Hemingway, Mozart či Van Gogh. (Mimochodom, aj Herzlich uvažovala o chorobe ako o niečom, čo môže oslobodzovať – cf. Marková & Farr, 1995).

4. Záver

Keďže príspevok predstavuje len predbežné úvahy z pilotnej subštúdie projektu, nemá význam v tejto fáze načrtávať výskumné závery. Podnety z tejto subštúdie poslúžia ako vstupy do ďalších fáz projektu.

Jednou z otázok, ktoré sa nám však otvárajú je obraz ľudí s postihnutím. Farr (1995) vo svojej vyššie spomínanej analýze prezentoval pokusy rôznych aktérov v Spojenom kráľovstve o zmenu obrazu postihnutia. Bolo by prínosom zmapovať takéto snahy v našom mediálnom diskurze a prípadne

porovnať so situáciou v iných krajinách.

Ďalej, podobne ako prezentoval Flick (2000), mohlo by byť prínosom porovnať vnímanie zdravia a postihnutia v rôznych krajinách či kultúrach.

Záverom, vzhľadom k nejednoznačnému zakotveniu termínov ako postihnutie či úspech by mohlo byť prínosom zvážiť lepšie konceptuálne zakotvenie ďalšieho výskumu v danej oblasti; jednou zo sľubných ciest môže napríklad byť koncept post-traumatického rastu ako stratégie zvládania (Tedeshi & Calhoun, 2004).

Literatúra

Farr, R. & Marková, I. (1995): Professional and Lay Representations of Health, Illness and Handicap: A Theoretical Overview. In: Marková, I. & Farr, R. (Eds.), *Representations of Health, Illness and Handicap*. Harwood Academic Publishers, 93-110.

Farr, R. (1995): Representations of Health, Illness and Handicap in the Mass media of Communication: A Theoretical Overview. In: Marková, I. & Farr, R. (Eds.), *Representations of Health, Illness and Handicap*. Harwood Academic Publishers, 3-30.

Flick, U. (2000): Qualitative Inquiries into Social Representations of Health. *Journal of Health Psychology*, 5(3), 315–324.

Groma, M., Andreánsky, M., Andreánska, V. (2009): Predpoklady úspechu v podmienkach postihnutia. Teoretické a metodologické východiská výskumu. In: *Zborník z X. Mezinárodnej konferencie k problematice osob se specifickými potřebami*, 4. – 5. 3. 2009. V tlači. Olomouc, Univerzita Palackého.

Jodelet, D. (1989/1991): *Madness and Social Representationa – Living with the Mad in One French Community*. Berkeley and Los Angeles, University of California Press.

Moscovici, S. (1961/2008): *Psychoanalysis: Its Image and Its Public*. Cambridge, Polity Press.

Moscovici, S. (2001): *The Phenomenon of Social Representations*. New York University Press, New York, NY.

Tedeshi, R.G., & Calhoun, L.G. (2004): *Posttraumatic Growth: Conceptual Foundation and Empirical Evidence*. Philadelphia, PA, Lawrence Erlbaum Associates.

Kontakt

PhDr. Radomír Masaryk, Ph.D.

Katedra psychológie a patopsychológie

Pedagogická fakulta UK

Račianska 59, 813 34 Bratislava

E-mail: dzimejl@gmail.com

Lepšie je byť dnu ako von: diskurzívne konštruovanie príslušnosti k Európe

Better to be in than out: Discursive constructions of European identity

Magda Petrjánošová & Barbara Lášticová

Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV –

Centrum excelentnosti SAV pre výskum a rozvoj občianstva a participácie

Abstrakt: *Cieľom tohto príspevku je kritická diskurzívna analýza politického, mediálneho a laického diskurzu o príslušnosti Slovenska k Európe z obdobia bezprostredne pred vstupom SR do EÚ. Zameriame sa na diskurzívne zdroje, ktoré politický a mediálny diskurz ponúkajú laickým sociálnym aktérom pre konštruovanie ich národnej a európskej identity. Budeme prezentovať príklady z analýzy oficiálnej kampane pred referendom o vstupe SR do EÚ (máj 2003), z analýzy dvoch slovenských denníkov (stredo-pravé SME a stredo-ľavá Pravda, apríl a máj 2004) a z pološtruktúrovaných interview s mladými dospelými z rakúsko–slovenského pohraničia (18-24 rokov, N=58). Ukážeme, že vstup SR do EÚ mladí dospelí prezentovali ako jedinú alternatívu, korešponduje s oficiálnym politickým, ale aj mediálnym diskurzom.*

Kľúčové slová: *identita, kritická diskurzívna analýza, EÚ, Slovensko*

Abstract: *The aim of this paper is critical discourse analysis of political, media and lay discourses about Slovakia's belonging to Europe during the period prior to Slovakia's EU accession. We focus on discursive resources offered to lay social actors in political and media discourses. We present examples from an analysis of the EU accession referendum campaign (May 2003), from an analysis of two Slovak dailies (centre-left Pravda and centre-right SME, April and May 2004) and from semi-structured interviews with young adults from Slovak-Austrian border area (18-24 year old, N=58). We show how the fact that the young adults present the EU accession as the only alternative, corresponds with the official political discourse, but also with the discourse of the media.*

Key words: *identity, critical discourse analysis, EU, Slovakia*

1. Úvod

Cieľom tohto textu je popísať diskurzy o pozícii Slovenska v Európe, o vstupe Slovenska do EÚ a jeho dôsledkoch, a čiastočne aj o prežívaní európskej identity u mladých Sloveniek a Slovákov. Zameriavame sa na politický, mediálny a laický diskurz z obdobia bezprostredne pred vstupom SR do EÚ (2003-2004) a na to, ako sú previazané. Využívame empirický materiál z viacerých výskumných projektov*, na ktorých aspoň jedna z nás participovala.

Ku teoretickým východiskám, konkrétnym postupom analytickej práce aj príkladom výskumných prác v tradícii kritickej diskurzívnej analýzy (KDA) sa vyjadrujeme podrobne inde (Lášticová, Petrjánošová, 2008 - Plichtová, Lášticová, Petrjánošová, 2009). Nakoľko KDA nepredstavuje jednoducho definovateľný metodologický návod, ale skôr široké spektrum viac či menej odlišných variánt, najmä z hľadiska toho, v čom, ako a do akej miery sú autorky a autori kritickí, a aké má ich kritika ambície, upresňujeme, že naša práca bola inšpirovaná predovšetkým tzv. Viedenskou školou okolo R. Wodakovej, J. Richardsonom a N. Faircloughom.

Analyzujeme najmä významotvorné prvky ako sú vetné konštrukcie a ich konotácie, predpoklady a dôsledky jednotlivých tvrdení, tematická a syntaktická koherencia textu, zaujímanie perspektív hovoriacimi, narážky a odkazy na iné texty, a pomenovania a kategorizácie sociálnych aktérov, s ktorými súvisí konštruovanie sociálnych identít. Všímame si nielen explicitné, ale aj implicitné *nárokovanie si identity* (Condor, 1999) - okrem iného používanie osobných a prívlastňovacích zámen ako *my/oni*, *náš/váš* a prísloviak miesta ako *tu/tam*.

Navyše inšpirované Faircloughom (1992) rozlišujeme medzi diskurzívnou udalosťou (interview, vydané číslo novín, prehlásenie politika) a diskurzívnou formáciou, do ktorej udalosť patrí, resp. z ktorej čerpá svoju legitimitu. Každú diskurzívnu udalosť považujeme za 1) časť širšieho textu, 2) príklad diskurzívnej praxe (ako sa o veciach hovorí) a 3) súčasť spoločenskej praxe (ako sa konkrétne aktivity sankcionujú, legitimizujú). Navyše dodávame 4) kontinuitu/diskontinuitu transgeneračne odovzdávaných kolektívnych presvedčení, (porov. Plichtová, Lášticová, Petrjánošová, 2009) ktoré sa môžu odlišovať od oficiálne uznávaného poznania či dominujúcej ideológie, a ktoré Fairclough označuje ako *členské zdroje* (1992).

2. Politický diskurz o Európskej únii (2003)

Z diskurzu, ktorý predchádzal referendu o vstupe SR do EÚ v máji 2003 tu prezentujeme výsledky analýz výrokov politikov, ako aj sloganov a vizuálov oficiálnej predreferendovej kampane (detaily v Gyárfášová, Miháliková, 2006). Kampaň pracovala so symbolmi, o ktorých zadávatelia predpokladali, že sú na Slovensku všeobecne zdieľané a teda ľahko a jednoznačne dekodovateľné.

* Projekty 5. RP *CULTPAT* a *Youth and European identity*, grant Rakúskej banky *New Communities-New Identities*, grant VEGA *Národ ako sociálna kategória a naratívna konštrukcia: prípad Slovenska (1989 – 2004)*.

Napríklad obr. 1 prezentuje EÚ ako bezpečný prístav, a to, čo je mimo, ako nezlučiteľné so životom - členstvo v EÚ je tak prezentované ako jediná alternatíva.



Obrázok 1: Plagát oficiálnej kampane pred referendumom o vstupe SR do EÚ, zdroj: Creo / Young & Rubicam; Gyárfášová, Miháliková (2006).

Vo všeobecnosti možno povedať, že v porovnaní s inými krajinami V4 bola politická debata o integrácii do EÚ na Slovensku oneskorená, predovšetkým v dôsledku spoločenskej a politickej situácie v 90. rokoch 20. storočia. Keď sa prvej vláde M. Dzurindu podarilo eliminovať pochybnosti o politickej stabilite Slovenska, riešili sa skôr technické otázky vstupu (viac in Gyárfášová, Miháliková, 2006 - Miháliková, 2004). Aj preto verejná debata o európskej identite a jej dôsledkoch pre národnú identitu úplne chýbala (viac in Bútora, 2006).

Pred referendumom v máji 2003 bol vstup do EÚ prezentovaný ako jediná alternatíva a stotožňoval sa s „návratom do Európy“ (Miháliková, 2004). Samotná kampaň reflektovala úroveň verejnej debaty o EÚ – bola všeobecná, nezameriavala sa na nijaké špecifické cieľové skupiny,

zaznievali v nej len heslá ako „Budúcnosť máme vo svojich rukách“ či „Nenechajme to na iných“, išlo teda len o to, aby voliči hlasovali za (Gyárfášová, Miháliková, 2006):

I keď predreferendové prieskumy naznačovali vysokú podporu slovenskej verejnosti členstvu v EÚ (ibid) a Slováci a Slovenky sa v Eurobarometri umiestňovali medzi tými, ktorí sa v najvyššej miere identifikovali s Európou (pozri napr. Láštiová, 2007), predreferendové výskumy zároveň naznačovali možný problém s účasťou (Gyárfášová, Miháliková, 2006)*.

3. Mediálny diskurz o EÚ (apríl, máj 2004): „Stojíme na prahu novej epochy našich dejín“

V apríli a máji 2004 je v dvoch mienkotvorných slovenských denníkoch (stredo-pravé SME a stredo-ľavá Pravda, skoro 1000 článkov) vďaka zmenenému politickému kontextu prezentovaná pozícia Slovenska vo svete značne odlišná oproti minulosti (podrobne v Plichtová, Láštiová, Petrjánošová, 2009). Prevažná väčšina správ o Slovensku a občanoch SR nepojednáva len o slovenských aktéroch, ale týka sa zároveň Európskej únie. Slovensko je teda konštruované ako jednoznačne politicky, ekonomicky aj kultúrne ukotvené v *európskom* kontexte. Termín *Európa* sa však prevažne používa ako synonymum iba pre tú časť kontinentu, ktorá je združená v EÚ.

Vstup do EÚ je systematicky prezentovaný ako zásadný historický zlom, hodný oslavy aj masovo oslavovaný (napr. *Rozšírenie EÚ: oslavy ako na Nový rok*, 3. 5. 2004, SME; *Bratislava oslávi vstup do EÚ vo veľkom štýle*, 28. 4. 2004, Pravda), ako začiatok novej éry, ktorá znamená významnú zmenu statusu krajiny – napr. *Stojíme na prahu novej epochy našich dejín* (30. 4. 2004, Pravda). Napr. v posledne menovanom článku si autor, ktorý je bližšie popísaný ako historik a teda expert na slovenské dejiny, určil kritériá porovnávania tak, aby mohol vstup do EÚ konštruovať ako úplný prelom v dejinách, keď sa slovenský národ prvý krát slobodne rozhoduje o akomkoľvek spojení. Nielen voľbou historických udalostí, ktoré porovnáva, ale aj výberom použitých jazykových prostriedkov tak predostiera čierno-biely obraz slovenskej histórie (so zatracovanou fázou pred vstupom a do značnej miery idealizovanou fázou po vstupe SR do EÚ) a nadmerne zvýznamňuje moment vstupu, čím ignoruje fakt, že ide o dlhodobý proces postupného integrovania sa.

To súvisí s celkovo zjednodušujúcim ekonomizujúcim prezentovaním vstupu SR do EÚ, pri ktorom sa v médiách nedostatočne referovalo o jeho politických súvislostiach, o systéme fungovania EÚ, o ideách, na ktorých je EÚ založená, a ktoré reprezentuje, o jej meniacom sa charaktere z čisto ekonomického spoločenstva na spoločenstvo ekonomicko-politické s omnoho silnejším identitotvorným potenciálom. Typickým príkladom takéhoto prístupu je používanie ekonomickej/obchodnej terminológie, ako napr. v tvrdení „*Slovensko dostáva značku EÚ, jednu z najlepších, ktorá v dnešnom svete je*“ (*Dobrý deň, Európa*, 30. 4. 2004, Pravda).

* Na Slovensku je pre právoplatnosť referenda potrebná účasť nadpolovičnej väčšiny oprávnených voličov. Napokon bola účasť 52% a v prospech členstva sa vyslovilo 92% voličov.

Európa/EÚ je teda v mediálnom diskurze skôr oslavovaná, než definovaná, vysvetlená alebo diskutovaná. Čo sa týka postavenia Slovenska voči EÚ, prichádza k zaujímavému rozporu: na úrovni explicitných vyhlásení je Slovensko konštruované ako rovnocenný aktér (napr. *Slovensko má čo ponúknuť Európe*, Pravda, 30. 4. 2004), ale na úrovni implicitných významov evokovaných použitými jazykovými prostriedkami je v úlohe pasívneho aktéra, o ktorom rozhodujú iní, mocnejší (napr. *Merkelová chváli naše reformy*, SME, 16. 4. 2004, *Európa nám zatiaľ potraviny neznorlizuje*, SME, 16. 4. 2004), a ktorý je v nerovnocenej pozícii, často definovanej cez rolu nováčika (napr. *Komisia zverejní správy o deficitoch nováčikov únie*, Pravda, 12. 5. 2004; *EÚ nepotrestá nováčikov za vysoké deficity*, Pravda, 13. 5. 2004).

Možno teda povedať, že mediálny diskurz okolo vstupu SR do EÚ na jednej strane Slovensko prezentuje ako slabú krajinu, ktorá si zvýšila status tým, že sa dostala do kruhu mocných a dôležitých, na druhej strane ako krajinu, ktorá tiež niečo EÚ prináša, je mladá, dynamická, plná zdravých, pracovitých ľudí, ktorí sa musia prispôbiť novej situácii, ale zvládnu to. Členstvo v EÚ je prezentované ako členstvo v skupine s vysokou prestížou a jej členovia ako navzájom rovnocenní, aj keď rôznorodí partneri. V rozpore s tým je však implicitne konštruovaná pozícia Slovenska ako bezmocného nováčika a pasívneho nerovnoprávneho aktéra. Politické elity aj médiá navyše prezentovali vstup do EÚ ako výsledok spoločenského konsenzu a jedínú mysliteľnú alternatívu v takej silnej miere, že by sa v niektorých aspektoch dalo hovoriť až o *mediálnej propagande* (por. Moscovici, 1961). Jediné, čo tento hegemonický rámec narušovalo, boli kreslené vtipy, ktoré cez akúsi umeleckú skratku prešli rovno k nevyslovovaným obavám (viac in Plichtová, Láštiová, Petrjánošová, 2009). Celkovo tak tlač ponúkala len limitovanú *diskurzívnu arénu* (Triandafyllidou, 2002) pre vytváranie si fundovaného názoru na základe poznania mnohých alternatívnych a zdôvodnených hľadísk.

4. Laický diskurz (2003-2004)

Príklady z analýzy materiálu z pološtruktúrovaných interview s mladými dospelými z rakúsko-slovenského pohraničia, zozbieraných na jar 2003 a 2004 (18-24 rokov, N=58) ukazujú, ako sa politický a mediálny diskurz premietajú do diskurzu laického, predovšetkým pokiaľ ide o prezentovanie vstupu do EÚ ako jedinej alternatívy. Podobne ako v médiách sa však často objavujú implicitne vyjadrené protirečenia, ktoré participanti a participantky nie vždy reflektujú.

I: „Mhm, tak myslím, že určite už ako Slovensko patrí do tej Európy, ako, vlastne sa zlepšilo oproti tomu. Myslím, že v minulosti, ešte za Mečiara, určite do tej Európy nepatrilo, to patrilo skôr niekde, ja neviem... k Rusku, alebo tak, ale myslím, že... už sme urobili veľa pre to a sa snažíme sa stále zlepšovať a stále vlastne do tej Európy začleniť.“

I: „Čiže ty sa vnímaš ako Európan v súvislosti s tou integráciou?“

P: „*Áno, áno. Určite, lebo vlastne sa tam chceme začleniť, chceme byť vlastne jedným z nich, chceme byť vlastne, využívať všetky tie výhody a pomáhať vlastne Európe určite tiež...*“ Andrej, 23 rokov.

Participant opakovane poukazuje na to, že Slovensko má oprávnené miesto v Európe, pričom tento pojem používa ako synonymum EÚ, čo v rozhovoroch nebolo ojedinelé. Takto definovanú Európu zároveň prostredníctvom použitých jazykových prostriedkov (*tam sa začleniť, byť jedným z nich*) implicitne konštruje ako *tých druhých*. Celej prvej časti extraktu dominuje téma *zlepšovania sa*, aktivity, členstvo SR v EÚ je tu konštruované ako slobodná vôľa všetkých Slovákov a nielen politických elít (použitie prvej osoby množného čísla). V ďalšej časti interview participant otvára tému normatívu identifikácie s Európu, ktorá podľa neho bude jedným z pozitívnych dôsledkov vstupu Slovenska do EÚ.

I: „*Čo pre vás osobne znamená Európa?*“

P: „*Keď sa povie Európa, tak mi napadne EÚ, aj keď my sme tiež v Európe a nie sme v EÚ, ale... byť dnes v civilizovanej Európe znamená byť aj v EÚ, nejaká iná možnosť asi neexistuje. (...) No, a keďže lepšiu alternatívu nevidím, tak dúfam, že vstúpime do EÚ, a že sa to tu už konečne začne... uberať tým správnym smerom, lebo teraz sme na Slovensku v takom medziobdobí... že ľudia už sú aj znechutení z toho, čo tu bolo a je, takže my Slováci podľa mňa ani veľmi nerozmýšľame nad týmito otázkami európanstva...*“

I: „*A myslíte, že niečo stratíme členstvom v Európskej únii?*“

P: „*Možno, že stratíme... právo vyrábať bryndzu, ale myslím si, že to nie je až také prevratné... Bud' si v EÚ, alebo nie si (smiech)... povedať nie EÚ pre mňa znamená hneď sa spýtať, že čo teda chcem iné. Hlavne to bude organizovanejšie potom na Slovensku.*“ Rado, 19 rokov

Aj tento participant stotožňuje Európu s EÚ, hoci to vzápätí kriticky reflektuje. Tým preberá optiku mocných, ktorí vylučujú nie-členov exkluzívneho klubu na perifériu. Členstvo v EÚ prezentuje ako nevyhnutné pre to, aby sa Slovensko vymanilo zo svojej politickej minulosti, keďže sa nachádza v období tranzície medzi tým, čo tu bolo v minulosti (pravdepodobne za socializmu a mečiarizmu) a ideálnym stavom, ktorý nastane v dôsledku vstupu do EÚ. Nevyhnutnosť členstva v EÚ participant podčiarkuje aj výrokom *Bud' si v EÚ alebo nie si*, ktorý je parafrázou vtedy mimoriadne populárneho reklamného sloganu a takisto pripomína spomínaný plagát z predreferendovej kampane. Nasledujúci extrakt je príkladom zriedkavých kritických hlasov v interview, avšak aj tu participantka napokon preberá hegemonický diskurz o EÚ.

I: „*Keď hovoríme o európskej integrácii, ako si myslíš, že ovplyvní Slovensko?*“

P: „Myslím, že časom tie štáty, ktoré vstúpili do tej únie a sú slabšie (...) tak stratia tú identitu, že ich niečo väčšie pohltí a nikdy to nebude rovnocenné.“

I: „A myslíš, že aj niečo získa Slovensko tým vstupom?“

P: „Najprv bude veľa strácať, možno časom získa. Snažím sa to brať tak optimisticky. (...) Bude to zlé práve sa integrovať do tej ostatnej Európy, ktorá už je v tej únii. Sa tam zaradiť medzi tých ľudí, ktorí stále ťa budú brať, až kým sa tri generácie nezmenia, že ty si z východnej Európy a ty si z nejakého postkomunistického štátu. (...) A čo bude dobré? Že sa konečne naučíme (...) že keď budem pracovať, budem mať peniaze, a nie len, že niekde sedím na stoličke a dostávam za to nejaké peniaze.“ Mária, 24 rokov

Participantka je síce pripravená označiť sa za Európanku, predovšetkým v kultúrnom zmysle slova, avšak voči politickej a ekonomickej inštitúcii EÚ je čiastočne skeptická. Úlohu SR v integračnom procese definuje ako pasívnu - stane sa síce súčasťou väčšieho celku, ale nedobrovoľne a na úkor možnosti o sebe rozhodovať. Slovensko personifikuje prostredníctvom predikácie *malý a hlúpy štát*, pripisuje mu pozíciu objektu, nie subjektu diania (porov. pozíciu pripisovanú SR v slovenskej tlači). O EÚ navyše hovorí ako o *tej únii*, čo v tomto kontexte možno interpretovať ako marker dištancie.

Možno teda konštatovať, že naši mladí participanti/ky príslušnosť k EÚ prezentovali ako členstvo, ktoré výrazne rozšíri ich možnosti konania, predovšetkým pokiaľ ide o pracovnú a študijnú mobilitu. Spájalo sa s očakávaním ekonomickej prosperity a upevnenia pozície Slovenska na medzinárodnej scéne. Ojedinelé kritické hlasy napokon aj tak konštatovali, že členstvo v EÚ je potrebné z pragmatických dôvodov.

5. Závery

Na záver možno povedať, že médiá nekriticky a nekreatívne prebrali celkový ráz hegemonického politického diskurzu (členstvo v EÚ ako nevyhnutnosť, výlučne pozitívne rámcované). Hoci na jednej strane tvrdili, že členstvo v EÚ zlepši pozíciu a prestíž Slovenska, na strane druhej túto pozíciu prezentovali ako nerovnocennú. Európa bola v niektorých prípadoch reprezentovaná ako čosi (kultúrne, ekonomicky, politicky) nadradené a implicitné a explicitné výroky o tom, či tam Slovensko patrí, si protirečili*. Konštatujeme tiež, že vzhľadom na to, že mladí dospelí nemali iné diskurzívne zdroje (a zrejme ani *členské zdroje*, ktoré sa odovzdávajú transgeneračne - Fairclough, 1992), nemali ani prostriedky na artikulovanie odlišných pozícií, než boli tie čerpajúce z oficiálneho (politického a mediálneho) diskurzu.

Aké z toho vyplývajú dôsledky pre konštruovanie kolektívnych príslušností? Naše ďalšie

* Viac k explicitnému vs implicitnému nárokovaniu si identity pozri in Lášticová, 2009 - Lášticová, Petrjánošová, 2005.

výskumy totiž naznačujú, že v konštruovaní národnej identity na Slovensku stále dominuje etnický nacionalizmus (Plichtová, Lášticová, Petrjánošová, 2009). To by teoreticky mohlo znamenať, že príslušnosť k EÚ bude vnímaná ako paralelná identita, ktorá sa s tou národnou navzájom vylučuje, a mohla by byť pre ňu ohrozujúca (pozri napr. McManus-Czubinska et al., 2003). Náš empirický materiál však skôr naznačuje, že mladí dospelí si európsku identitu definovali predovšetkým individualisticky a inštrumentálne, v zmysle rozšírenia vlastných možností, a nie v zmysle jej potenciálnych dôsledkov napr. pre zdieľanú kultúrnu identitu.

Napriek tomu, že občania a občianky Slovenska vo viacerých výskumoch opakovane deklarovali svoju pripravenosť na členstvo v EÚ a na prijatie európskej identity, sociálna realita opäť poukázala na rozdiel medzi deklarovanými pozíciami a konaním – participáciou na veciach verejných. Či už v euroreferende, alebo vo voľbách do Európskeho parlamentu (2004, 2009) sa totiž Slovensko čo do volebnej účasti ocitlo na posledných priečkach spomedzi všetkých členov EÚ*.

Literatúra

BÚTORA, M. (2006): Kým môžu byť Slováci v Európskej únii alebo o premenách národnej identity.

In: Purchala, J., Vášáryová, M. (Eds.), *Kto sú Slováci? História, kultúra, identita*. Krakov, Medzinárodné centrum kultúry, 93-110.

CONDOR, S. (1999): Pride and prejudice: Identity management in English people's talk about „this country“. *Discourse and Society*, 11, 163-193.

FAIRCLOUGH, N. (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge, Polity Press.

GYÁRFÁŠOVÁ, O., MIHÁLIKOVÁ, S. (2006): Slowakei. Images of Europe/European Union beyond the specific campaigns. In: Hadj-Abdou, L., Liebhart, K., Pribersky, A. (Eds.), *Unveröffentlichter Projektbericht des Projektes Public Construction of Europe*. BM, BWK Programm NODE, 231 – 274.

LÁŠTICOVÁ, B. (2007): *Národná identita v kontexte európskej integrácie*. Doktorandská dizertačná práca. Bratislava, Filozofická fakulta UK.

LÁŠTICOVÁ, B., PETRJÁNOŠOVÁ, M. (2008): Analýza tlače: významy, záujmy, sociálne praktiky.

In: Petrjánošová, M., Masaryk, R., Lášticová, B. (Eds.), *Kvalitatívny výskum vo verejnom priestore - Príspevky zo 7. česko-slovenskej konferencie Kvalitatívny prístup a metódy vo vedách o človeku*. Bratislava, Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV a Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, 131-136.

LÁŠTICOVÁ, B., PETRJÁNOŠOVÁ, M. (2005): Straty a nálezy. Práca s identitou v

pološtruktúrovanom interview o identite. In: Miovský, M., Čermák, I., Chrz, V. (Eds.), *Kvalitatívni*

* 52% v euroreferende 2003 (pozri vyššie), necelých 17% vo voľbách do EP v r. 2004 a necelých 20% vo voľbách do EP v r. 2009 (http://www.europarl.europa.eu/parliament/archive/elections2009/sk/turnout_sk.html).

přístup a metody ve vědách o člověku IV - Vybrané aspekty teorie a praxe. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, 141-153.

McMANUS-CZUBINSKA, C., MILLER, W. L., MARKOWSKI, R., WASILEWSKI, J. (2003): Understanding Dual Identities in Poland. *Political Studies*, 51, 121-143.

MIHÁLIKOVÁ, S. (2004): Slovensko v rokoch 1993-2003 optikou politickej symboliky. In: Mesežnikov, G., Gyárfášová, O. (Eds.), *Slovensko: desať rokov samostatnosti a rok reforiem* Bratislava, Inštitút pre verejné otázky, 113-131.

MOSCOVICI, S. (1961): *La psychanalyse, son image et son public.* Paris, P.U.F.

PLICHTOVÁ, J., LÁŠTICOVÁ, B., PETRJÁNOŠOVÁ, M. (2009). Konštruovanie slovenskosti vo verejnom priestore. Bratislava, Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV.

REISIGL, M., WODAK, R. (2001): *Discourse and Discrimination: Rhetorics of Racism and Antisemitism.* London and New York, Routledge.

TRIANDAFYLIDOU, A. (2002): *Negotiating Nationhood in a Changing Europe: Views from the Press.* Ceredigion, Wales and Washington D.C., Edwin Mellen Press.

ÚČASŤ NA VOEBÁCH DO EURÓPSKEHO PARLAMENTU V ROKOCH 1979 – 2009. Otvorené 27. 1. 2010 z http://www.europarl.europa.eu/parliament/archive/elections2009/sk/turnout_sk.html

Kontakt

Mgr. Magda Petráňošová

Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV

Klemensova 19

813 64 Bratislava 1

E-mail: magda.petrjanosova@savba.sk

***Identita: obyvatelná, zraňující, prázdná. Identita jako aporie v „reflexi“ literárních textů
(Součková, Richterová, Hrabal)****

***Identity: an inhabitable, a wounding, an empty one. Identity as an aporia in the reflection of
literary texts (Součková, Richterová, Hrabal)***

Jan Matonoha

Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze
& Ústav pro českou literaturu AV ČR, v.v.i.

Abstrakt: Příspěvek, nahlížející instituci identity jako inherentní aporii[†] pohybující se mezi vzájemně provázanými topoi obyvatelného, zraňujícího a prázdného místa, si klade otázku, zda je nutné pojem „aporie“ nahlížet toliko ve významu „bezcestí“. V této úvaze mu napomáhá čtení textů B. Hrabala, S. Richterové a M. Součkové z perspektivy konceptů převzatých z myšlení J. Lacana, J. Derridy a J. Butler.

Klíčová slova: subjektivita, diskurz, aporie, emocionální ztotožnění, zraňující identity, falogocentrismus, touha, nedostatek, performativita, literární text

Abstract: The paper treats the institution of identity as an inherent aporia lingering in between of inhabitable, wounding and empty positions. It proceeds to ask the question whether the notion of „aporia“ has to be necessarily understood only in the sense of a „lack of path“. In contemplating these issues, the paper makes use of the reading of literary texts by three Czech authors, B. Hrabal, S. Richterová and M. Součková through the lenses of Lacanian, Derridean and Butlerian thinking.

Key words: subjectivity, discourse, aporia, passionate attachments, wounding identities, phallogocentrism, desire, lack, performativity, literary text

* Text vznikl v rámci grantového projektu *Proměny genderové kultury v Československu v letech 1948-1989*, podpořeného GA ČR (č. 403/09/1502, hlavní řešitelka Hana Havelková).

† Výrazem aporie zde míním neřešitelný rozpor, konečnou kontradikci, obtížnou až bezvýhodnou situaci, v níž všechna řešení jsou vzájemně se vylučující či stejnou měrou nemyslitelná či špatná. Doslova výraz aporie znamená bezcestí. Jako příklady aporie lze uvést např. situaci „double bind“ (G. Bateson) či známý princip „Hlavy 22“ (J. Heller) či vyústění platónských dialogů, kdy obě zastávaná stanoviska se ukazují jako stejně neudržitelná a třetí alternativa není nabídnuta (což právě vede k intelektuální radikálnosti daného žánru platónského dialogu).

1. Performativita, úskalí reprezentace a „identity politics“

Je, domnívám se, nápadné, že při elementárním promýšlení problému individuální identity v rámci určitých oblastí humanitních studií ihned jako na jeden z prvních jevů narážíme na fenomén někdy souhrnně nazývaný (např. ve feminizmu a genderových studiích) „identity politics“, tj. obecně řečeno fenomén hledání a diskurzivního vyjednávání obyvatelných, společensky čitelných, uznatelných (či vůbec rozpoznatelných) identit^{*}. Rád bych se pokusil poukázat na některé potenciálně problematické či přímo kontraproduktivní rysy takového hledání legitimních, žitelných identit. Identifikovat lze myslím přinejmenším dva kontraproduktivní efekty toho, co shledávám jako falogocentrické[†] (srov. Derrida 1997, 1998 /1976/) pojmání identity. Oba se projevují ve dvou vzájemně provázaných typech, resp. možných krocích, které nastíním níže.

Není zde jistě třeba opakovat kritiku jednoduchého pojmání identity jako jakéhosi přímočaře dostupného základního zakotvení, od něžž se odvíjejí další potence individua, stejně jako kritiku identity jako jakési sice kulturně konstruované a vyjednávané, stále však prosté nadstavby nad substrátem nějaké dané zakládající tělesnosti. Obě pojetí zproblematizovala Judith Butler (Butler 1990, 1993, Górska a Matonoha 2008), když upozornila v souvislosti s touto prostou představou domnělé prvotnosti těla a druhotnosti identity na určitou iluzivnost (kterou Elizabeth Grosz uchopuje skrze metaforu Möbiovy pásky, Grosz 1994) samé této dichotomie původního určení a jeho následné reprezentace.

2. Mobilizace zraňujících, (sebe)destruktivních identit

Problémem, jenž mne však v této chvíli primárně zajímá, je předpoklad, že společenská nabídka, zpracování a přijetí obyvatelné identity zajišťující subjektu jeho existenciální a psychickou stabilitu a autonomii, se v určitých kontextech ukazuje být i problematický. Při snahách zaplnit potenciálně úzkostnou nejistotu ohledně statutu vlastní osoby jsou mnohdy na pomoc mobilizovány různé typy společensky uznaných identit, jimž se může subjekt podrobit a saturovat svou potřebu po

* Obyvatelnými identitami mám na mysli takové emancipační identitní projekty, které usilují legitimizovat doposud společensky zneuznané či vyloučené typy totožnosti a učinit je společensky akceptovatelnými. Jako příklady lze jmenovat např. emancipované identity etnické, genderové, zdravotní či jejich intersekcionalní kombinace atp. (příznačné v tomto ohledu boje za obyvatelné identity například je, jak GLBTI postupně rozšiřovalo spektrum inkorporace doposud vyloučených či neviditelných identit o další a další pozice např. bisexuální, transexuální a transgenderové, intersexuální atp.).

† Derridův pojem falogocentrismus kriticky míří na tendenci naší kultury fixovat obecně nestabilní, klouzavé a různorodé významy a dění v realitě skrze podřízení jedné (domněle) scelující a de facto reduktivní logice směřující k jednomu určujícímu, zakládajícímu označovanému (Bůh, pravda, původ, přirozenost, zjevený zákon, jednotný subjekt, autorita otce atp.). Logocentrismus se také vyznačuje silným tíhnutím k metafyzice přítomnosti (představě neproblematické dostupnosti a totožnosti smyslu nelomeného či nezczitelného médiem řeči a interpretace). Derrida dále spojuje toto kulturně vynucované spolehnutí na logos (původ, autoritu, zákon) s jedním privilegovaným označujícím psychoanalýzy, totiž instancí falu (odtud falogocentrismus).

společenském a tím také vlastním sebe-rozpoznání. Tyto identity však mohou být samozřejmě ve svých důsledcích podrobující a zraňující, již jen proto, že rozdíl mezi konstitucí a podrobením je ve své podstatě nerozlišitelný, jak ukazuje například Judith Butler v *Psychic Life of Power*, v níž vede Foucaultem (Foucault 2000 /1975/, 2000 /1976/) silně inspirovanou, paradoxní, leč nevyhnutelnou spojnicí mezi subjektivitou (subjectivity) a podrobením, subjection (Butler 1997, viz k tomu též Górska a Matonoha 2008, Zábrodská 2007, 2009). Právě takové „stabilní“, společensky čitelné a uznané identity tak mohou být v mnoha ohledech kontraproduktivní a zraňující, a to především ve svém rozměru možného infantilního, úzkostného, kastročně nedořešeného hledání a podrobování se otcovskému zákonu/řádu/jménu/falu; podrobování, jež může ústít v obsesivní, análně založený, paranoidní subjekt totalitárního pořádku, organizace, kontroly a ovládání, tedy subjekt, jež by Deleuze a Guattari (Deleuze – Guattari (1977 [1972])) označili za modernistický subjekt byrokracie a vůči němuž vymezují svého anti-oidipálního schizofrenního hrdinu. Rozpoznání takového problematického typu identity však pro subjekt v žádném případě nemusí být snadnou a triviální záležitostí. Jak ukazuje Butler ve zmíněné práci, úzkostnost stavu (mnohdy nepřiznané) nejistoty či vnitřních dilemat stran statutu vlastního Já často vede k velice intenzivní emocionální konstitutivní internalizaci* identit, jež jsou de facto individuálně i společensky (sebe)destruktivní a zraňující, a které se paradoxně o to více stávají předmětem silné emocionální investice, a tak také o to více efektivního (a to více zraňujícího) afektivního ztotožnění. Problém je, že čím více takovéto identifikace nabízejí subjektu platformu společenského uznání a rozpoznání, tím efektivnější jsou a tím více utvrzují subjekt v naturalizovanosti a internalizaci daného sebepojetí, bez ohledu na to, jak reduktivní či zraňující toto sebepojetí může být (Butler 1997, viz též Zábrodská 2007, 2009, Matonoha 2009). V českém kontextu lze, široce řečeno, poukázat v této souvislosti například na problematiku ženského subjektu, po druhé světové válce pevně – a také pohodlně, s určitými emociálními benefity – usazeného v patriarchálním rozvrhu a až donedávna odmítajícího či potlačujícího reflexi podmínek omezení vlastní autonomie a agentnosti (agency). Tato absence reflexe pramení patrně právě z oné dvojlomně zraňující povahy formování identity: zásadní roli zde, zdá se, hraje na jedné straně společensky valorizovaná nabídka „správné“, femininní ženy, na straně druhé vlastní emociální přilnutí k této identitě, zajišťující alespoň nějakou přijatelnou či dokonce uspokojivou platformu, na níž lze vlastní sebepojetí a sebeúctu zakládat.

3. Destrukce (Bohumil Hrabal – *Obsluhoval jsem anglického krále*)

V beletristické literatuře lze jako exemplifikaci tohoto problému vidět např. osud Hrabalových postav Miloše Hrmy a ještě více Jana Dítěte, kteří se oba s dokonalou a odstrašující infantilní učenlivostí (marně) pokoušejí naplnit požadavky společenského ideálu maskulinity: svrchovaného, zralého muže

* Výraz zavádějící právě již svou presupozicí předpokládající jakýsi předchůdný subjekt internalizace.

disponujícího společenským kapitálem a prestiží. Rukopis Hrabalova románu pak ukazuje, v co takové dokonale, až společensky autisticky prováděné pokusy ústí. Jejich vyústěním je samozřejmě katastrofa, společenská, osobní, lidská. Ve své podstatě však tyto postavy nečiní nic tak obzvlášť jiného než většina lidí, snažících se najít obyvatelný prostor identity, jenž by jim skýtal útočiště a v ideálním případě i benefit společenského respektu a prestiže. Teprve románový narativ toto jednání a typ budování identity implicitně – a o to názorněji – ukazuje v poněkud odstrašujícím světle, jež čtenáři připomíná, jak snadno se v rámci projektu hledání identity a silných emociálních investic do jejího formování může stát, že se jedinec stane dokonalým občanem, pracovníkem, úředníkem, manažerem či byrokratem, který je právě „díky“ těmto obecně valorizovaným kvalitám jedincem svrchovaně nebezpečným (nebezpečným společnosti, svému okolí, rodině, sám sobě), tedy takovým typem subjektu, na němž staví svou efektivitu nejlépe totalitární režimy levého i pravého spektra (srov. k tomu Jaspers, Arendtová, Todorov, Bauman, Mommsen či v beletrii Heda Margolius Kovályová, tedy autoři, kteří identifikovali jako kořen totalitárního režimu nikoli nějakou jeho inherentně maligní a odosobněnou povahu, nýbrž právě jeho založení v – na prvních pohled nevinných – životních projektech jeho jednotlivých součástí, individuálních subjektů, jejichž jednotlivé identity a z nich plynoucí jednání ve svém celkovém úhrnu generuje situaci totální ztráty zodpovědnosti a agentnosti, jež je skvělým podložím pro nezodpovědnost a agentnost režimu totalitárního, a nejen jeho).

Judith Butler v knize *Giving an Account of Oneself* v (zčásti polemické) návaznosti na Lévinase říká, že jsme coby subjekty vždy určeni pohledem Druhého, který však nestojí mimo nás, nýbrž, jak připomněla již Julia Kristeva, je vždy naší vnitřní součástí, jež nás konstituuje (Butler 2005). Naše subjektivita se rodí do sítě významů určených společenskou konvencí, o níž nelze prostě prohlásit, že je nám vnější, neboť je vždy již vepsána do konstituce našeho Já ještě dříve, než k nějakému pomyslnému aktu zápisu mohlo dojít (Butler 1990, 1993). Podle Butler se můžeme dobrat vlastního Já nikoli v reflexi, nýbrž jen skrze jakési mimovolné, bezděčné gesto chybného výkonu, které se nevěpisuje do nějakého našeho reflexivního rozvrhu (Butler 2005). V tomto smyslu se také dobírá hlavní postava Hrabalova románu právě jen náhodou, podivně převrácenou Bildungsromanovou logikou kontingentních událostí, které jej posouvají pryč od sebe sama, tedy k sobě samému právě v okamžiku, kdy na „status“ své osoby zcela rezignuje, vymaniv se zcela ze společenského okruhu lidství a jeho aspirací na narativní budování vlastního Já (jakkoli toto „budování“ jinak tvoří tragickou fabuli románu).

4. Logocentrismus, slepota a frustrace nezaplnitelné touhy

I pokud subjekt odolá tomuto silnému pokušení přijmout, resp. být konstituován v režimu nějaké společensky čitelné, avšak reduktivní a zraňující identity, stále se samozřejmě nachází v situaci, kdy si

volá na pomoc přinejmenším nějaký minimální koncept identity jako takové, aby si byl alespoň s to zpřístupnit a uspořádat materiál svého psychického dění. Takový, byť jen minimální koncept identity pak nicméně může být zraňující v jiném ohledu, totiž ve smyslu určité frustrace pramenící z nemožnosti dobrat se vlastní totožnosti a zachytit ji v nějakých pozitivních a uspokojivých určeních. Takové hledání scelujícího konceptu vlastní osobnosti může generovat neřešitelnou a nekončící úzkost, (či touhu, chceme-li), jež plyne z absence reflexe toho, jak je toto hledání již svým východiskem nevyhnutelně určeno k selhání, neboť se ve snaze dobrat uzavřeného celku snaží zaplnit právě tu mezeru či oblast chybění, jež je, jak víme od Lacana, inherentně nenaplnitelná, neboť konstitutivní pro samo ustavení subjektu, jenž se ji – z popsaného důvodu – snaží odstranit (viz k tomu Grosz 1990, Fulka 2008, Zábrodská 2007).

5. Produktivní selhání a sebeustrukce identity (Sylvie Richterová – *Slabikář otcovského jazyka*)

Popsaný problém nemožné, paradoxní snahy scelit svou vlastní identitu je, myslím, dobře tematizován v „autobiografickém“ románu *Slabikář otcovského jazyka* Sylvie Richterové. Uvozovky zde poukazují na jistou aporetickou povahu žánru autobiografie jako takové: podle Paula de Mana a ostatně i S. Richterové psát autobiografii znamená nevyhnutelně svou vlastní tvář zastřít, ztratit – viz P. de Man „Autobiografie jako ztráta tváře“ – defacement.* V tomto románovém textu je neustálý, nekončící odklad naplnění vlastní identity, odklad, jenž je ve svém kontinuálním selhání v jistém smyslu zraňující, přeznačen a vposled performován a zakoušen paradoxně jako právě onen hledaný výsledek, jako selhání projektu identity, jež je však selháním produktivním.

6. Alternativa? Jiná, prázdná, nestabilní identita (Milada Součková – *Amor a Psyché*)

Ukazuje se tak, že určitou možnost patrně nabízí takové pojetí identity, rozpoznávající svou vlastní nenaplněnost, nestálost, prázdnotu vůči obvyklým pozitivně určeným identitám. Je to typ „nomadické“ identity (Braidotti 1994), která není založena na zřetelných, stabilních kategoriích, která je schopna se bezpečně, bez obtíží a dodatečných emocionálních nákladů pohybovat po spektru různých neustavených a „neúplných“ identit, které jsou nečitelné, ale tím pádem také nepodrobené, neredukované diskurzivním aparátem společnosti. Takové pojetí identity by se pak odehrávalo v jiném diskurzivním režimu, jenž má zjevně jiné nastavení pojmů jako stabilita, identifikovatelnost, čitelnost, obyvatelnost atp. Takový typ identity pak s sebou nese možnost, schopnost i nutnost zpracovávat nestabilitu, přechodnost, nezakotvenost jako legitimní modus vivendi. Jde tedy o typ identity, která založí svou subjektivitu právě v ukotvení se v nestabilitě, v přijetí neprediktability, nemožnosti

* Srov. k tomu pojetí Judith Butler v knize *Giving Account of Oneself* výše, kde Butler argumentuje, že vydat svědectví o sobě samém lze – podobně jako v psychoanalýze – vždy jen mimoděk, mimo vlastní kontrolu, narativní kalkul, projekt (Butler 2005).

kontroly svého Já. Takový typ sebepojímání, „technologie sebe“ se tak vyhne falogocentrické ambici po neproblematicky uspořádaném, stabilním, plně kontrolovaném a přehledném terénu vlastní osobnosti. Ziskem takového nefalogocentrického pojetí subjektivity je, že se zprošťuje oné obsesivní hledačské ambice, jež je sama o sobě ve svém základu potenciálně zraňující. Poměrně ojedinělým příkladem, který nám nabízí literatura, nacházím v románu *Amor a Psyché* (1937) Milady Součkové. Tam se setkáváme s příběhem, jenž by mohl být čten jako příběh pubescentní lesbické lásky studentky ke své učitelce. Všechny jistoty a zřetelná rozhraničení dějů a identit jsou však v tomto románu dokonale opouštěny: stejně jako je postava Alžběty / Aglaji* nucena smířit se s hořkou ztrátou životního referenčního bodu, totiž smířit se s faktem, že její milovaný ideál, gymnaziální učitelka je osobu emancipovanou, samostatnou, zralou pouze na první pohled, stejně tak jsme jako čtenáři nuceni rezignovat na představu, že máme možnost v rozhodnutelných termínech rozlišit, jaká je identita těchto ženských postav a jaká je vlastně povaha jejich erotického vztahu.

7. Aporetická řešení?

Vzhledem k všemu výše naznačenému si tedy lze klást otázku, kterou si kladla a skrze kategorii touhy řešila Kateřina Zábrodská (2007, 2008), totiž otázku, zda je možné myslet nějakou alternativu, nějaké místo vně tohoto toposu obsesivního hledání a saturace skrze falogocentrické typy subjektivity, které jsou buď inherentně unikající, neúplné a neuspokojivé, nebo uspokojivé, avšak zároveň paradoxně a nereflexivně zraňující (ve smyslu, jak o tom uvažuje J. Butler ve zmíněné práci, Butler 1997). Stává se tak pro mne otázkou, zda je možné myslet identitu spíše coby prázdné místo, místo skýtající prostor k přijetí vnitřně nestabilních, fragmentárních identit coby identit obyvatelných. Na tuto otázku lze odpovědět jistě kladně, problém však je, že i takováto modalita prázdné identity se ukazuje jako aporetická, neboť nutně vposled prochází právě oněmi typy identit, které byly výše odmítnuty jakožto falogocentrické. Mám totiž za to, že ono vykročení „vně“, vykročení k jiné identitě není neproblematické a vposled prochází právě výše odmítnutými cestami oněch obyvatelných či úzkostných identit. Dostáváme se tedy k několikerym nevyhnutelným aporiím. Prázdnou, schizofrenní, fragmentární, vnitřně roztržštěnou, pluralitní identitu nemůžeme obývat, nemáme-li k dispozici modalitu, jak takový typ identity učinit obyvatelný. V hledání takových modalit, při pokusu přeznačit identity prázdnou, jež ve své plodné prázdnotě může hostit přechodnou, dynamickou pluralitu rozličných, nereduktivních určení, se vždy inherentně vystavujeme riziku, že při mobilizaci různých možností buď přijmeme právě jeden z oněch společensky sankcionovaných, „totalitárních“, falogocentrických konceptů subjektivity. Může se také stát, což je druhý možný scénář, že v rámci pokusů o objevování možné alternativní modalitě subjektivity sklouzneme do oné úzkosti paranoidní nejistoty a frustrace stálého hledání, což znovu posiluje onu touhu přijmout nějakou identitu

* Všechny ženské postavy však vystupují v textu románu poněkud pod jedinou iniciálou A., což dále rozvolňuje jasně vymezené pojetí identity.

„obyvatelnou“. Hledání alternativního modu obyvatelné subjektivity se tak dostává do aporie, tedy do slepé uličky samých nerozhodnutelných, rovnocenně špatných možností. Anebo – a takový náhled by snad mohl být příznakem této „vně-falocentrické“ subjektivity, se zde nejedná o aporii, bezcestí, ale naopak o jiný typ cestování, jenž stejně paradoxně jako nevyhnutelně vede právě jen skrze znovu- navštěvování oněch dvou výše odmítnutých cest či způsobů bytí. Ve světle řečeného pak patrně jde vposled o to, nahlédnout právě naši inherentně aporetickou situaci, ono bezcestí identity jako to, co je třeba přijímat právě coby určitou formu cesty. Právě v takovémto typu tázání mi napomohly jednotlivé zmiňované literární texty Milady Součkové, Bohumila Hrabala a Sylvie Richterové, které tyto problémy aporií identity netematizují skrze reflexi, nýbrž skrze performativní textové inscenování, jež tuto aporii neřeší, nýbrž ji právě jen nechávají rozeznít – a zakusit.

Literatura

- Braidotti, R. (1994): *Nomadic subjects: embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. New York, Columbia University Press.
- Butler, J. (1990): *Gender Trouble. Feminism and Subversion of Identity*. New York, Routledge.
- Butler, J. (1993): *Bodies That Matter. On the discursive limits of sex*. London – New York, Routledge.
- Butler, J. (1997): *The Psychic Life of Power. Theories in subjection*. Stanford, Stanford University Press.
- Butler, J. (2005): *Giving an Account of Oneself*. New York, Fordham University Press.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1977 [1972]). *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. New York, Viking Press.
- Derrida, J., McDonald, Ch. V. (1997): Choreographies. In: Holland, N. J. (Ed.): *Feminist Interpretations of Jacques Derrida*. University Park, Pennsylvania, The Pennsylvania State University Press.
- Derrida, J. (1998 /1976/): *Ostrohy. Štýly Nietzscheho*. Bratislava, Archa.
- Foucault, M. (2000 /1975/): *Dohlížet a trestat*. Praha, Dauphin.
- Foucault, M. (2000 /1976/): *Dějiny sexuality I. Vůle k věděni*. Praha, Herrmann a synové.
- Fulka, J. (2008): *Psychoanalýza a francouzské myšlení*. Praha, Herrmann a synové.
- Górska, M., Matonoha, J. (2008): Popis mnoha zápasů: diskurz, subjekt a moc v myšlení Judith Butler. *Česká literatura* 56, č. 6, s. 805-829.
- Grosz, E. (1990): *Jacques Lacan. A Feminist Introduction*. New York – London, Routledge
- Grosz, E. (1994): *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. Bloomington, Indiana University Press.
- Zábrodská, K. (2007): Arguing for Motherhood: the Role of Desire in the Re-production of Gender Subjectivity. In: K. Kolářová, V. Sokolová (Eds.). *Gender a Generations*. Praha, Litteraria Pragensia.

Zábrodská, K. (2008): Touha. Klíčový pojem poststrukturalistické teorie subjektivity. In: K. Novotný, M. Fridmanová (Eds.). *Výzkumy subjektivity*. Červený Kostelec, Pavel Mervart
Zábrodská, K. (2009): *Variace na gender*. Praha, Academia.

Kontakt

Mgr. Jan Matonoha, M.Phil., Ph.D.

Ústav pro českou literaturu AV ČR, v.v.i.

Na Florenci 3, Praha 1, 110 00

E-mail: matonoha@ucl.cas.cz

***Dekonstrukcia genderovej identity v dramatickom dialógu:
diskurzívna analýza hry Sarah Kane 'Túžim'***

***Gendered identity deconstruction in dramatic dialogue: A discursive analysis of the play
'Crave' by Sarah Kane***

Michaela Pňáčková

Katedra anglistiky a amerikanistiky, Filozofická fakulta,
Masarykova univerzita v Brně

Abstrakt: Sarah Kane začala ako jedna z prvých autoriek coolness drámy abstrahovať postavy a zredukovala ich z počiatočných písmen (Túžim) až na odseky v texte (Psychóza 4.48). Touto formálnou abstrakciou (dekonštrukciou) tak dala priestor k nekonečným interpretáciám jej textov, ktoré sú nutné pre inscenovanie hier. Jednou z veľmi dôležitých otázok týchto interpretácií je problematika genderu. Pokladám si teda základnú otázku: aké rody sú prisudzované postavám v hre Túžim a ako sa formujú genderové identity v tomto texte? Gender sa (ideologicky) prisudzuje podľa istých kontextualizačných odkazov ako sú mená, štýlové rozdiely v reči, vzťahy medzi postavami a zároveň vzťahy medzi pohlavím, genderom a túžbou. V inscenáciách zmieňovanej hry je totiž markantné, že je to heteronormatívny diskurz, ktorý nastoľuje významy a konštruuje rody. Heterosexuálna identita je tu braná za samozrejmosť a gender, pohlavie a túžba sú stále naviazané. Metódou diskurzívnej analýzy textu sa snažím pozrieť kriticky na heteronormatívne interpretácie hry Túžim a dekonštruovať ich. Základnými východiskami pre túto analýzu sú: teória jazykovej dekontextualizácie, teória performativity Judith Butlerovej a teória indexikality Elinor Ochsovej.

Kľúčové slová: dekonštrukcia, dekontextualizácia, gender, heteronormativita, jazyk, indexikalita, performativita

Abstract: Sarah Kane was one of the first coolness dramatists who abstracted her characters and reduced them to capital letters (Crave) and who later maximized the abstraction to a complete destruction of characters in the form of mere utterances (Psychosis 4.48). Via this abstraction (formal deconstruction) of characters, she gave room to infinite number of interpretations of her texts, which are crucial for staging. One of the most important interpretation issues is the gender issue. If the characters are abstracted, how do we apply gender to utterances, how do we create gendered

identities in such texts? Gender is usually applied to characters according to contextualization cues such as names, speech style differences, relationships between the characters as well as relations between sex, gender and desire. In the stagings of Crave, it is obvious that it is the heteronormative discourse postulating the meaning as well as constructing gender. In such a discourse heterosexual identity is taken for granted if not proven otherwise and gender, sex and sexuality are still connected. Via the method of discursive analysis I try to look at such heteronormative interpretations critically and deconstruct them. The starting points of this analysis will be the theory of language decontextualization, theory of performativity by Judith Butler and Elinor Ochs' theory of indexicality.

Key words: *deconstruction, decontextualization, gender, heteronormativity, indexicality, language, performativity*

1. Úvod

Vo svojej hre Kane zbavuje postavy ako ich mien, tak ich jasne vymedzených rodov. Postavy sú označené veľkými písmenami A, B, C a M, avšak konkretizácie *Túžim* sú vo väčšine prípadov rovnaké – M a C sú inscenované ako ženy, A a B ako muži. Keďže v angličtine nie je rod gramaticky vymedzený, otázka znie: ako prisudzuje čitateľ/ka (prekladateľ/ka, režisér/ka) rody postavám v texte? Je nutné im ich prisudzovať? Aké sú jazykové znaky tvoriace genderovú identitu postáv, resp. ako postavy „hrajú“ svoj gender? V tomto príspevku sa snažím odstrániť heteronormatívnu interpretáciu textu, ktorá považuje napríklad sexualitu za jeden zo znakov určujúcich gender a zároveň sa snažím uplatniť teóriu jazykovej dekontextualizácie, performativity a indexikality ako hlavné východiská pre genderovú dekonštrukciu.

2. Dekontextualizácia a význam

Vďaka absencii mien je reč postáv dekontextualizovaná – text je zbavený kontextu, ktorý spoluvytvára význam replík – repliky sú zbavené aj rodu, ktorý v angličtine nie je prirodzenou gramatickou kategóriou. Následne sa tak absencia kontextu stáva pre čitateľku markantnejšia, pretože si musí vytvoriť vlastný kontext, aby jej výrok dával zmysel. „Dekontextualizácia je vylúčenie ako kontextu, tak ľudí“ (Mey, 2003: 343). Slová tak získavajú iný význam v závislosti na kontexte, ktorý im čitateľ prisúdi.

C: Si pre mňa mŕtvy/a./B: Moja vôľa vraví: poser to a budem ťa mátať po celý zvyšok tvojho skurveného života./C: Sleduje ma. (Kane, 2001: 155)†

Už v prvej vete vidíme nutnosť prisúdiť objektu gramatický rod. Ale kto je postava C a kto je pre ňu/neho mŕtvy? Smeruje C túto vetu divákovi alebo hovorí k B alebo A? Bez kontextu sme teda nútení „kontextualizovať“ tento výrok, aby nám dával zmysel a väčšinou to robíme na základe našich osobných a socio-kultúrnych kontextoch. O pár riadkov neskôr nám Kane dáva potrebné informácie formou intertextuality.

* V mojej analýze sa sústreďujem na prvú časť divadelného semiotického procesu – autor (vysielateľ) – text (správa) – čitateľ (prijímateľ) - v tomto prípade je to interpretačný proces prekladateľa, dramaturga či režiséra.

† Úryvky z hry citujem z dvoch zdrojov: z anglického originálu (Kane, 2001) v mojom preklade a zo slovenského prekladu Evy Pivoluskovej (Kane, 2002). Tieto dva zdroje používam hlavne ako príklady rôznych interpretácií zmieňovaného textu.

A: Čo chceš?/ B: Zomrieť./C: Niekde mimo mesta som povedala svojej mame, si pre mňa mŕtva./Kdesi za mestom som povedala matke, že si pre mňa mŕtvy. (Kane, 2001: 155)

Toto je spôsob, akým sa Kane hrá s významom prostredníctvom intertextuality a teda kontextu. V jej prípade pozorujeme postštruktúrny prístup nielen v abstrakcii postáv (a teda dekontextualizácie), ale aj v intertextualite. Dá sa vlastne povedať, že takto sa postavy stávajú iba výpoveďami, v Bachtinovej terminológii ich môžeme nazvať „hlasmi“, ktoré prostredníctvom rekontextualizácie naberajú nové významy, resp. nové identity, a kedy kontext je dôležitejší než vlastný text (Bachtin, 1981). Preto, keď postavy postrádajú svoje mená, postrádajú danú nemennú identitu, a v angličtine postrádajú aj gramatický rod, takže je iba na čitateľovi, aký kontext (teda gender) im prisúdi. Ako to robí?

3. Indexikalita a gender

Jedným z prostriedkov, cez ktorý sa jazykovo konštruuje genderová identita, je indexikalita. Ochsová v teórii indexikalit tvrdí, že „genderové ideológie sú socializované, udržiavané a menené cez jazyk“ (Ochs, 1993: 336). No vzťah medzi jazykom a genderom je konštituovaný vzťahom jazyka k aktom a komunikačným praktikám, ktoré udržujú tieto genderové hierarchie. Indexikalitu môžeme všeobecne vysvetliť ako jazykový jav, kde význam slova, výroku či vety závisí na situačnom kontexte. K deiktickým jazykovým prvkom patria osobné zámená (napr. *ja, ty*), ukazovacie zámená (napr. *to, ono*), príslovky času (napr. *teraz, tu*) atď. Ak túto jazykovú kategóriu uvedieme v sociálnom kontexte, podľa Ochsovej je indexikalita jav, keď určité jazykové črty v rečových aktoch reflektujú širšie kultúrne predstavy o ľuďoch (1993). Teraz sa pozrieme na používanie slova *nie* ako rodovej kategórie v heteronormatívnom diskurze, ktorá indikuje ženskosť.*

B: Nehovor mi nie./C: Stále sa vraciam./B: Máš taký vplyv./M: Nemôžeš mi povedať nie./A: Božský anjel tmy./C: On nie je ten, koho chcem./A: Do piče, chýbaš mi./C: Je to moje panenstvo./B: Mne chýba šukať ťa do piče./C: Štrnásťročný/á mi kradne moje panenstvo na slatinách a znásilňuje ma, až kým nie som hotová. (Kane, 2001: 177, 178)

Kulick tvrdí, že v koncepte obťažovania a znásilnenia, „pozícia subjektu – *ženy* - je produkovaná sčasti normatívne vyžadovaným *nie*, v konfrontácii s mužskou túžbou po sexuálnom styku“ (Kulick, 2006: 287). Na druhú stranu, muž by nikdy nemal povedať *nie*, ak je konfrontovaný ženskou sexuálnou túžbou, ináč by bola jeho heterosexualita v ohrození a tým pádom by bol považovaný za

* Dievčatá sú od malička vychovávané hovoriť *nie*, odmietať chlapcov. Ak by povedali *áno*, boli by brané za „ľahké“ – takto vznikajú „nedorozumenia“ v genderovej komunikácii (sexuálne násilie, harašment atď.), keď vravieť „*nie*“ nestačí, lebo *nie* nie je brané vážne a *nie* je to brané za dostatočnú obranu.

homosexuála. V heteronormatívnom diskurze teda vyslovenie slova *nie* sčasti produkuje ženský subjekt a vyslovenie slova *áno* subjekt mužský. Slovo *nie* funguje ako performatívum a zároveň poukazuje na používanie tohto slova v ženskom hovorovom diskurze a teda spolu-konštruuje ženskosť. Keď túto teóriu aplikujeme na predošlý príklad, C sa stáva objektom mužskej túžby, ktorá sa snaží odolať tomuto nátlaku. B je teda muž, ktorý vyjadruje svoju silu nad iným – týmto ukazuje svoju mužskosť. Posledná replika postavy C môže byť interpretovaná ako vyjadrenie slabosti – podľahnutie maskulínnej sile. Avšak, Kane sa hrá s konceptom znásilnenia, ktorý ironicky porovnáva s orgazmom. Tieto dva koncepty sú jasné antonymá, a takto Kane ironizuje stereotypný pohľad na heterosexuálne vzťahy, na sexuálny styk a v našom prípade by sa dalo tvrdiť, že aj konštrukciu genderu.

4. Performativita a diskurz

Teraz sa pozrieme na konštrukciu genderových identít z pohľadu teórie performativity. Ako vraví Butlerová: „Gender je performance“ (Butler, 1997). Ako predvádzajú postavy svoje rody? Predvádzajú ich vôbec? Koštruktivistická teória performativity Judith Butlerovej je založená na autonómii rečových aktov, ktoré sú základom pre budovanie postavy a teda subjektu v dramatickom diskurze. Postavy existujú len cez rečové akty a teda sú performatívne v úplnom zmysle slova. Rečové akty takto konštituuju gender a okolitý svet.

C: Nenávidím slová, čo ma držia pri živote / Nenávidím slová, čo ma nenechajú zomrieť.
(Kane, 2001: 184)

V tomto úryvku sa Kane hrá so samotnou iróniou dramatickej postavy existujúcej len vďaka jazyku. Performatívne akty však majú s diskurzom dialektický vzťah - ovplyvňujú ho, ale zároveň sú ním produkované. Používaním týchto dvoch teórií sa pozerám na dialektiku diskurzu: pomocou indexikality demonštrujem silu diskurzu a pomocou performativity zase silu samostatného subjektu.

V dráme sa gender konštruuje prostredníctvom rečových aktov ako aj prostredníctvom kontextu, ktorý postuluje určité idey genderových hierarchií. Gender sa teda prisudzuje podľa istých kontextualizačných odkazov ako sú mená, stylistické rečové rozdiely, vzťah medzi postavami a zároveň vzťah medzi pohlavím, rodom a túžbou. Heteronormatívny diskurz ustanovuje pravidlá genderovej konštrukcie, kde je heterosexuality považovaná za normu a kde sú gender, pohlavie a túžba považované za vzájomne prepojené binárne kategórie. Čo tu však chcem naznačiť je, že jazyk nie je len prostriedkom reflektujúcim a udržiavajúcim heteronormatívny systém, ale taktiež je prostriedkom k jeho nabúraniu.

Zmieňovaný heteronormatívny diskurz používam vo Foucaultovom zmysle ako „praktiky, ktoré systematicky formujú objekty, o ktorých hovoria“ (1972: 149), resp. ako „jazykový aparát, cez ktorý sa artikulácia vedenia stáva výrazom moci“ (Mackenzie, 1995: 423). V našom prípade, heteronormatívny diskurz teda konštruje autorovo kódovanie textu, rovnako ako i čitateľovo. Ideologizácii sa teda nevyhneme nikdy. Prípady inscenácií *Túžim* dokazujú, že to je väčšinou heteronormatívny diskurz, v ktorom vznikajú rodové identity divadelných postáv, keďže vzniká zdanlivo jediná správna interpretácia textu a to je zhodou okolností tá založená na povinnej heterosexuality (Rich, 1986) a výhradne binárnej štruktúre ako genderu (mužský-ženský) tak sexuality (hetero-homosexualita), kedy gender ani sexualita nie sú prijímané ako kontinuá.

V heteronormatívnom diskurze, túžba funguje ako jeden z aspektov definujúci gender. Podľa Eckertovej a McConnell-Ginetovej (2003: 34), genderový systém je „podporovaný – a podporuje – konvenčné, ideologické štruktúry a štruktúry emócií a túžob.“ Túžba a pocity sú sčasti štrukturované a naučené koncepty. Od detstva sú chlapi a dievčatá obklopaní príkladmi heterosexuálnej túžby (rodičia, médiá, okolie) a toto sa stáva mocným prostriedkom na udržiavanie heteronormatívneho poriadku, čo sa reflektuje v túžbe po opačnom pohlaví. A vyjadruje svoju túžbu v jednom z najdlhších monológov hry:

A: A chcem sa hrať na schovávačku a dať ti svoje šaty a obdivovať tvoje topánky...a hovoriť ti ako milujem tvoje vlasy tvoje oči tvoje pery tvoj krk tvoje prsia tvoj zadok tvoj...a kupovať ti darčeky ktoré nechceš a znova ich odnášať a pýtať sa ťa aby si si ma zobrala a ty znova povieš nie ale ja ťa ďalej budem žiadať aj keď mi neveríš že to myslím vážne a ja to tak myslím od prvého razu... (Kane, 2003: 177, 178)

V tomto monológu môžeme nájsť niekoľko príkladov ako interpretovať maskulinitu a feminitu cez diskurz túžby. Objekt túžby je zrejme žena (tvoje prsia) a preto je A považovaný za muža. Zmienka o manželstve túto heteronormatívnu interpretáciu iba umocňuje. Rečový akt požiadania o ruku je „väčšinou“ vyslovený mužmi ženám, a preto „žiadať niekoho o ruku“ indikuje v heteronormatívnom diskurze maskulinitu. Slovník Merriam-Webster (2003) však druhý význam tohto slova definuje ako „byť spojený s osobou rovnakého pohlavia v zväzku podobnom tradičnému manželstvu.“ Ako vidíme, do slovníkov západného sveta sa pomaly dostáva aj neheteronormatívny význam slova „manželstvo“, aj keď stále prevláda význam tradičný. A tak by sme mohli považovať fakt, že si niekto chce niekoho vziať nie ako dôkaz heterosexuality, ale skrátka ako túžbu byť s niekým spojený v akejsi inštitúcii. Preto A nemusí byť nevyhnutne muž. Navyše, slová „dať ti svoje šaty a obdivovať tvoje topánky“ indikuje feminitu dvoma rôznymi spôsobmi. Po prvé, zdieľať s niekým šaty znamená veľkú intimitu – zdieľať veci, ktoré reprezentujú toho druhého. Na druhú stranu to môže naznačovať, že nosia podobnú veľkosť, alebo sa dokonca podobne obliekajú. A keďže aj šaty patria k „gender

performance“, tento rečový akt môže znamenať, že aj A aj objekt jej/jeho túžby sú rovnakého rodu, a teda obe môžu byť ženy.

Za druhé, kompliment je považovaný za rečový akt poukazujúci na dva rôzne kontexty. Eckertová a McConnell-Ginetová (2003: 145) definujú komplimenty ako „sociálne ťahy, ktoré existujú vrámci hodnotiaceho diskurzu.“ Tannenová (1990) a Holmesová (1995) hovoria, že väčšinou si ženy vravia komplimenty, aby nadviazali spojenie a solidaritu. Muži, na druhej strane ich používajú hlavne ako prostriedok svojej dominancie. „*Pácia sa mi tvoje topánky/I like your shoes*“ má skôr funkciu spolunáležitosti (chlapi sa predsa v móde nevyznajú a o topánky sa veľmi nestarajú) a teda tieto slová môžu naznačovať ženskosť.

V ďalšom monológovi sa A rozchádza s objektom svojej túžby a označuje sa ako mučiteľ/ka:

A: A ja sa trasiem a vzlykám pri spomienke na ňu, keď ma milovala, predtým ako som sa stal/a jej trýzniteľom/kou, predtým ako vo mne pre ňu nebolo miesta, predtým, ako sme sa nepochopili... (Kane, 2001: 177).

V originály je slovo trýzniteľ rodovo neurčité (torturer), v preklade je však potreba mu prisúdiť rod. Slovo „torturer“ – trýzniteľ/ka je v heteronormatívnom diskurze asociované so silou a dominanciou a teda mužskosťou. Preto sa A interpretuje ako muž: je trýzniteľ, chce si vziať ženu, ktorú miluje.*

B: Môžeš prísť a zvieŕť ma? Potrebujem, aby ma zvedla staršia žena. (Kane, 2002: 168)

B: Moje prsty v nej, môj jazyk v jej ústach. (Kane, 2003: 169)

V týchto dvoch replikách, B vyjadruje svoju túžbu po staršej žene a taktiež sexuálny akt popisuje. Je teda rod B jasný? Nevidíme tu žiadne očividné znaky mužskosti, či ženskosti, napriek tomu, v heteronormatívnej interpretácii je B chlap, pretože predsa zrejme túži po opačnom pohlaví. Druhú repliku si môžeme vyložiť ako vyjadrenie maskulinity – implikovaná penetrácia signalizuje silu a dominanciu. V tomto prípade je koncept heterosexuálnej túžby podčiarknutý penetráciou ako symbolom moci a mužnosti. Ak odstránime heteronormatívny pohľad na vec, položme si otázku, prečo by B nemohla byť žena? Alebo čo ak to je nepreoperovaný transmuž? Čo nám signalizuje tú „správnu“ interpretáciu?

Tieto príklady uvádzajú spôsoby, akým heteronormatívny diskurz vytvára našu interpretáciu textu a teda objekty seba samého (diskurzu). Diskurz vnucuje čitateľovi určité postuláty, ktorý/á potom vyvodzuje význam založený na týchto diskurzívnych postulátoch. K tým napríklad patrí predpoklad, že sexuálna identita je naviazaná na genderovú identitu ako aj spojenie genderu

* Otázka znovu znie, nie je v každom vzťahu (hetero- či homosexuálnom, či inom) ten, kto miluje a kto trýzni? Dominancia a sila už dávno nie sú ukazovateľmi mužskosti.

s pohlavím.

Dostávame sa k poslednej časti tejto eseje a to gender ako fyzická performance. Ako už bolo spomenuté, túžba je naučená a štrukturovaná, čo sa prejavuje nielen v túžbe po opačnom pohlaví, ale aj v túžbe spraviť zo samého seba objekt túžby pre opačné pohlavie, stať sa subjektom cez „žiadané ja“ (2003: 28). C hrá jej gender tak, že sa stáva objektom túžby, ale zároveň tak, že to aj odmieta.

C: Chcem sa cítiť fyzicky tak, ako sa cítim psychicky. Vyhladovaná/M: Ubitá./A: Zlomený./C: Kupuje mi mejkapovú súpravu, červeň na líca, rúž a očný tieň. Namaľujem si na tvár modriny a krv a rany a opuchliny a na zrkadlo tmavou červenou ŠKAREDÁ.../C: Buď ženou, buď ženou, CHOĎ DO PÍČE. (Kane, 2003: 187)

Slová C sa dajú vykladať samozrejme rôznymi spôsobmi, C môže byť ženou, ktorá ženou byť nechce (jediný spôsob ako sa ňou stať je namaľovať si ju na tvár) – tým pádom je to irónia tradičného pojatia genderu a Kane tu podčiarkuje performativitu ako takú. Je nútená si na svoje telo namaľovať ženu, aby bola žiadaná, ale vlastne bojuje proti konceptu „krásnej ženy“ a namaľuje si na seba vlastnú bolesť. Motív zviditeľnenia neviditeľného nielen podčiarkuje koncept emocionálnej bolesti, ale taktiež zviditeľňuje gender ako masku, ktorú si môžeme kedykoľvek namaľovať a odmaľovať.

C: Námornícke modré šaty, ktoré som nosila v šiestich rokoch, elastický červeno-modrý opasok stiahnutý v pase, nylonové ponožky, tvrdé chrasty na kolenách, kovová preliezačka medzi nohami, David – (Kane, 2002: 184)

Dievčenské oblečenie je postavené do kontrastu s chrastami a kovom medzi nohami, reprezentujúcimi násilie a bolesť. C hrá svoj gender pomocou diskurzu obeť. Hovorí o znásilnení, o bolesti, o tom ako je nútená sa maľovať. Aj keď je ženou, odmieta ženou byť a chce si tú rodovú masku zložiť, čo je v divadle samozrejme možné. Motív znásilnenia sa opakuje aj u iných postáv:

B: Znásilni ma./Pauza/M: Je to možné? (Kane, 2001: 193)

Znásilnenie je považované za genderovo špecifické v heteronormatívnom diskurze. Zvyčajne sú to muži, ktorí páchajú sexuálne násilie na ženách. Zdôrazňujem „zvyčajne“ preto, že existujú aj iné druhy znásilnenia, ktoré sú ale potlačované do ústrania. Preto keď B žiada M aby ho/ju znásilnil/a, bez vedľajšieho kontextu (odpoveď M), táto žiadosť/želanie môže indikovať ženský rod. Avšak odpoveď M túto výpoveď kontextualizuje a tým mení jej význam. Jej/ho pochybnosť robí repliku B nejasnú a dvojznačnú. Tu vidíme príklad vytvárania genderovej identity prostredníctvom toho druhého. Čo tým M myslí, keď sa pýta B, či je to možné? Je to kvôli B pohlaviu, genderu alebo kvôli jeho/jej sexualite? Replika M môže byť vysvetlená ako nemožnosť byť znásilnený, pretože má penis. Pohlavie sa

v heteronormatívnom diskurze spája s genderom, takže z B sa stáva aj v preklade mužského rodu.

5. Záver

Opelová v jej knihe a zároveň dizertačnej práci *Sprachkörper* hovorí, že písmená v *Túžim* tiež značia prvé písmená abecedy, čo môže znamenať, že postavy sú sériové a nemajú charakter. „Repliky nedovoľujú žiadne charakterové odlišenie postáv. *Túžim* je bludisko hlasov, ktorých repliky sa na seba vzťahujú skôr náhodou“ (Opel, 2002: 140). Akonáhle si čitateľ myslí, že už má aspoň aký-taký náznak postavy s nejakou identitou, zrazu sa táto istota vytratí pretože postava povie niečo, čo sa k nej nehodí, alebo skrátka použije repliku inej postavy.

M: David?/B: Áno? (Kane, 2001: 166)

C: David?/A: Nie. (Kane, 2001: 186)

Autorka sa hrá s konceptom kontextualizácie a intertextuality a tvorenia významu ako takého. Preto jej postavy nemajú identity, rovnako ako ich rody nie sú jednoznačné.

V inscenáciách *Túžim* je vidieť, že je to heteronormatívny diskurz, ktorý nastoľuje významy a konštruuje rody, kde je heterosexuálna identita braná za samozrejmosť, pokiaľ nie je vyvrátená a kde sú gender, pohlavie a túžba stále naviazané. A keďže prostredníctvom dekontextualizácie táto hra dáva priestor spýtať tieto „samozrejmosti“ a pozrieť sa na vytváranie významov kriticky, rozhodla som sa použiť dve teórie, ktoré odkrývajú heteronormatívny diskurz: performativitu a indexikalitu.

Táto diskurzívna analýza sa zaoberala spôsobmi, ako čitateľ/ka sám/a produkuje významy v texte, konkrétne ako prisudzuje rody postavám, aby ich mohol/mohla preložiť do jazykov, ktoré vyžadujú gramatické rody, alebo aby mohol/mohla hru zinscenovať. Netvrdím, že Kane túto hru napísala s úmyslom dekonštruovať gender ako taký. Je však tak bohatá na tvorenie významov a intertextualitu, že pohľad na vec z dekonštruktívneho hľadiska môže pre budúcnosť obohatiť naše vnímanie textov a snáď aj genderu ako takého. Nakoniec jazyk je nielen prostriedkom na udržiavanie diskurzov, ale aj na ich rozvracanie.

Literatúra

Bachtin, M. (1981): *The Dialogic Imagination*. Texas, The University of Texas Press.

Butler, J. (1997): *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. New York, Routledge.

Eckert, P., McConell-Ginet S. (2003): *Language and Gender*. Cambridge, Cambridge University Press.

Foucault, M. (1972): *Archaeology of Knowledge*. New York, Pantheon Books.

Holmes, J. (1995): *Women, Men and Politeness*. London, Longman.

- Kane, S. (2001): *Complete Plays*. London, Methuen.
- Kane, S. (2002): *Hry*. Bratislava, Drewo a srd.
- Kulick, D. (2006): No. In: Cameron, D., Kulick, D. (Eds.), *The Language and Sexuality Reader*. New York, Routledge, 285-294.
- MacKenzie, J. M. (1995): *Orientalism: History, Theory and the Arts*. Manchester, University of Manchester Press.
- Merriam-Webster's Collegiate Dictionary. 11th ed. CD-ROM 2003.
- Mey, Jacob L. (2003): Context and (dis)ambiguity: a pragmatic view. *Journal of Pragmatics* 35, 331-347.
- Ochs, E. (1993): Indexing Gender. In: Duranti A., Goodwin C. (Eds.), *Rethinking Context*. Cambridge, Cambridge University Press, 336-358.
- Opel, A. (2002): *Sprachkörper*. Bielefeld, Aisthesis Verlag.
- Rich, A. (1986): *Blood, bread, and poetry: selected prose, 1979-1985*. New York, Norton.
- Tannen, D. (1990): *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. New York, William Morrow.

Kontakt

Mgr. Michaela Pňáčková
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Filozofická fakulta Masarykovy Univerzity
Arna Nováka 1, 602 00 Brno
E-mail: pnacekova@gmail.com

*Diskurzy, pozice a praktické ideologie: utváření identit v sociální interakci***Discourses, subject positions and practical ideologies:
constructing identities in social interaction***Kateřina Zábrodská**

Psychologický ústav AV ČR, Praha

Abstrakt: Příspěvek se zabývá otázkou, jak zkoumat identitu z perspektivy kritické diskurzivní psychologie (CDP), tedy z perspektivy, která charakterizuje identitu jako performativní, různorodou, proměnlivou, sociálně utvářenou, emočně investovanou a provázanou s mocenskými vztahy. Identitu definuje jako proces, který je zároveň lokální i globální povahy (Edley, 2001), tj. proces závislý na sociálně interakčním kontextu svého utváření i na obecných diskurzivních podmínkách toho, co je kulturně srozumitelné. Příspěvek demonstruje využití CDP na příkladech z výzkumu utváření genderových identit mladých, heterosexuálních žen a mužů v sociální interakci. Zaměřuje se přitom na aplikaci tří základních konceptů kritické diskurzivní psychologie: diskurzů, pozic a praktických ideologií. Autorka závěrem reflektuje důsledky používání CDP z hlediska jedinečnosti identity a aktérství (agency).

Klíčová slova: *identita, gender, kritická diskurzivní psychologie, umístování, aktérství*

Abstract: *Critical discursive psychology (CDP) conceptualizes identity as performative, contradictory, fluid, socially constituted, emotionally invested and intertwined with power relations. Identity is viewed as a process that is both local and global (Edley, 2001), i.e. dependent on a specific interactional context of its production, as well as on more global patterns of what is culturally intelligible. Based on author's research on gender identity among young, heterosexual Czech women and men, the paper demonstrates how CDP can be applied to examine identity performances in social interactions. The author pays particular attention to CDP's three main analytical concepts: discourses, subject positions and practical ideologies. Finally, implications of CDP in relation to subject's individuality and agency are reflected.*

Key words: *identity, gender, critical discursive psychology, positioning, agency*

* Příspěvek je součástí grantového projektu GA ČR P407/10/P146 a výzkumného záměru AV0Z 70250504.

1. Úvod

V tomto příspěvku se zabývám otázkou, jak zkoumat identitu z perspektivy kritické diskurzivní psychologie (Wetherell, 1998, 2003; Edley, 2001), tedy z perspektivy, která pojímá identitu jako různorodou, proměnlivou a sociálně utvářenou. Podobně jako některé další texty v tomto sborníku (zejména texty Bronwyn Davies a Viery Bačové) přejímám jako jedno z důležitých východisek svého uvažování koncept „umíst'ování“ (positioning), který nás upozorňuje na způsoby, jimiž lidé v různých typech sociálních interakcí umís'tují sami sebe a druhé do specifických, často vzájemně protikladných pozic (expert – laik, stoupenkyně kvalitativní metodologie – stoupenkyně kvantitativní metodologie, feministka – macho) a s jakými důsledky.

Po teoretickém úvodu, jehož cílem je objasnit smysl a cíle diskurzivistického zkoumání identity, dokumentuji využití tohoto přístupu na příkladech ze svého dizertačního projektu, ve kterém jsem zkoumala utváření genderových identit v rozhovorech s mladými, heterosexuálními ženami a muži a který vyšel knižně pod titulem *Variace na gender* (Zábrodská, 2009). Mým záměrem je zde nabídnout specifický model studia identity a reflektovat jeho důsledky: co nám tento přístup nabízí, a co v něm naopak chybí. Vzhledem k zaměření konference na individualitu a jedinečnost v kvalitativním výzkumu si závěrem pokládám otázku, zda v rámci daného přístupu můžeme hovořit o jedinečnosti identity, a pokud ano, v jakém smyslu.

2. Identita a kritická diskurzivní psychologie

Kritická diskurzivní psychologie (CDP) je směr zkoumající, jak je psychická a sociální realita utvářena v sociálních procesech, zejména ve verbální interakci (blíže viz Zábrodská, 2010). Výraz „kritický“ odkazuje především na to, že tento směr stejně jako další kritické proudy sociálních věd považuje výzkum za neoddelitelný od otázek politiky, morálky a sociální změny (Hepburn, 2003).

Zkoumání identity z diskurzivistické pozice má dlouhou tradici a mnoho různých podob, které spojuje to, že studují vztahy mezi identitou, jazykem a společností (Bucholtz, Hall, 2005).^{*} Zahrnuje dnes již klasické práce Michela Foucaulta o identitě jako formě „subjekce“ či podrobení, které ukazují, že vědění o nás samých (vědění spoluvytvářené psychologii a dalšími sociálními vědami) nemusí být nahlíženo pouze jako pravdivé a pro nás přínosné, ale že to může být vědění, které – jak Foucault (1991) říká – nás svazuje s pravdou o sobě. Vědění, že jsem „introvert“, „žena“, „gay“ nebo „expertka“ nereflektuje nutně nějakou „před-diskurzivní“, skutečnou realitu, ale můžeme se na něj naopak dívat jako na normativní, kulturně ustanovenou a historicky specifickou kategorii identity, která předurčuje a omezuje naše možnosti jednání, prožívání a vztahování se k druhým lidem. Poststrukturalistický výzkum, který navazuje na autory a autorky jako Michel Foucault nebo Judith

* Autorky hovoří o „sociokulturní lingvistice“ (Bucholtz, Hall, 2005: 586), kam řadí také diskurzivní analýzu v sociální psychologii.

Butler, se proto snaží narušit a zproblematizovat kategorie identity, jejichž prostřednictvím sami sobě běžně rozumíme. Představuje tak poměrně zásadní odklon od tradičních cílů vědy, kterými jsou deskripce, explanace a predikce (či v případě kvalitativního výzkumu porozumění), a to ve prospěch kritické reflexe až dekonstrukce obvyklých výkladů a interpretací jáství.

Diskurzivistické zkoumání identity nicméně zahrnuje také striktně empirické výzkumy, jejichž cílem je zkoumat utváření identit prostřednictvím tzv. technické analýzy komunikačních praktik. Takový výzkum se například zabývá tím, jak muži konstruují svou maskulinní identitu prostřednictvím užití specifických rétorických taktik jako tzv. extrémní formulace, tj. výrazy typu „vždy“, „každý“, „nikdy“ (Speer, 2005); jak situačně závislé používání mužského a ženského rodu slouží ke sjednávání a vykazování transgenderové identity (Buchholtz, Hall, 2005); nebo jak použití slangových výrazů a dialektu slouží ke konstrukci takových kategorií identity jako etnicita nebo věk. V případě genderové identity je to právě konstantní opakování těchto a dalších komunikačních praktik, které kumulativně utváří nejen individuální genderovou identitu, ale také gender jako smysluplnou sociální kategorii (ibid).

Ve všech uvedených případech je identita rozuměna jako *performanci*: identita je něčím, co *děláme* svými výroky, svými gesty, svým jednáním, co není nijak jednoznačně předurčeno, ale co závisí mimo jiné na ritualizovaném a opakovaném přisvojování (ale také námi iniciované změně) kulturně dostupných významů a praktik. Těmito diskurzemi a praktikami máme na mysli jazykové prostředky (ženský a mužský rod, slangové výrazy), globálnější interpretace jáství (interpretace femininity a maskulinity, interpretace intelektu a nadání), ustálené narativní struktury a žánry (příběhy o boji dobra a zla, žánry tragédie, ironie ad.), stejně jako materiální praktiky (pohyby, gesta, úprava účesu, oblečení). Tyto kulturní zdroje představují bohatý repertoár možných významů a praktik, jimiž se můžeme různými způsoby umísťovat v sociální interakci, tj. specificky utvářet či „odehrávat“ naši identitu.

Identita tedy neoznačuje pouze nějaký subjektivní pocit vlastní jedinečnosti, ale je konstrukcí, které dosahujeme tím, že sami sobě a své zkušenosti dáváme smysl prostřednictvím již existujících diskurzů – a především tím, že se jejich prostřednictvím prezentujeme v sociální interakci, čímž tyto diskurzy dále udržujeme jako součást každodenní reality (diskurzy genderu, věku, etnicity, zdraví). Identita tak představuje proces: je aktivně dosahovaná a neustále sjednávána v komunikaci s druhými lidmi pomocí významů, interpretací a příběhů dostupných v určité kultuře a sociální skupině (viz komunikační praktiky sdílené v pracovním kolektivu, rodině nebo partě).

Identita v pojetí kritické diskurzivní psychologie ovšem není pouze abstraktní významová konstrukce odtržená od materiálních a tělesných aspektů reality. Je naopak významem, který se v okamžiku své performance stává tělesně ukotvenou a prožitou realitou (což vystihuje anglický koncept „embodied meaning“). Jak uvádí Margaret Wetherell, identitu můžeme chápat jako přeměnu kulturních významových zdrojů do žité, tělesně ukotvené performance (Wetherell, 2008).

3. Zkoumání identity: základní koncepty

Kromě již uvedeného má identita také dvě další důležité charakteristiky – vnitřní rozrůzněnost až rozpornost a proměnlivost. Jak tedy ale můžeme takovou proměnlivou a různorodou identitu zachytit? Jakým způsobem ji můžeme popsat a zkoumat? V kritické diskurzivní psychologii k tomu slouží tři základní koncepty či analytické nástroje: *diskurzy*, *subjektové pozice* a *praktické ideologie*.

Diskurz bývá definován jako regulovaný systém tvrzení, který konstruuje určitý jev (jako gender nebo etnicita) vnitřně soudržným způsobem, respektive který má ve vztahu k tomuto jevu podobné účinky (Mills, 2004). Druhý koncept *subjektových pozic* (subject positions) odkazuje na teorii „umístování“ (positioning), jejíž spoluautorkou je Bronwyn Davies (Davies, Harré, 1990; Davies, 2008). Subjektová pozice označuje „místo“ v diskurzu, které zahrnuje specifický pojmový repertoár a umístění osoby ve struktuře práv a povinností, kterou repertoár implikuje (Davies, Harré, 1990). Na rozdíl od sociální role, která vykazuje stabilitu napříč sociálními kontexty (např. role rodič – dítě), pozice se může měnit s každým výrokem, kterým evokujeme identitu sebe sama a svých komunikačních partnerů/partnerek. V rámci jediné konverzace tak můžeme sami sebe umísťovat do mnoha různých až protikladných pozic, například pozice „experta“, „heroického muže“, „vzorného otce rodiny“, „genderově senzitivního muže“ a mnoha dalších (viz např. Wetherell, Edley, 1999). A konečně třetí koncept, *praktické ideologie*, odkazuje na soubory pojmů, norem a modelů, které organizují jednání a poskytují prostředky k jeho zdůvodnění a racionalizaci (Wetherell et al., 1987). Tyto tři koncepty se označují společným pojmem „psycho-diskurzivní praktiky“*, tj. rozpoznatelné, konvenční a sdílené procedury, jimiž lidé interpretují a konstituují význam identity a dalších psychických stavů a procesů (Wetherell, 2008).

4. Genderová identita v interakci

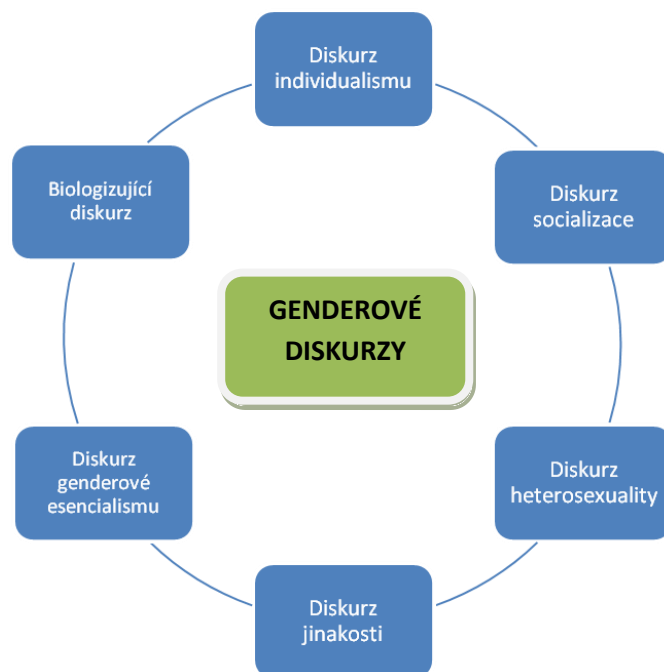
Záměrem výzkumu, v němž jsem aplikovala výše uvedené koncepty, bylo na základě detailní analýzy verbální interakce identifikovat diskurzy, jejichž prostřednictvím utvářejí mladí, heterosexuální lidé význam ženskosti a mužskosti a jimiž se ve vztahu k těmto konstruktům umísťují. Jinak řečeno cílem bylo zkoumat utváření genderové identity v interakci, a to na základě analýzy polostrukturovaných rozhovorů a ohniskových skupin s 22 mladými, heterosexuálními a vysokoškolsky vzdělanými ženami a muži. Analýza byla dále specifikována otázkou, jak a zda účastnice a účastníci výzkumu reprodukují genderovou binaritu (tj. rozdělování světa na „ženské“ versus „mužské“), případně zda tuto binaritu nějakým způsobem kriticky reflektují a narušují (blíže viz Zábrodská, 2009).

Na základě postupů poststrukturalismem inspirované diskurzivní analýzy (Willig, 2003) jsem identifikovala šest genderových diskurzů, které účastníci/ce výzkumu používali při konstruování své

* Psycho-diskurzivní praktiky jsou praktiky, které mají diskurzivní povahu, tj. které slouží utváření, komunikování a organizování významu a zároveň se vztahují, či jsou ustanovující pro psychické procesy, jáství a identitu (Wetherell, 2008).

genderové identity. Tyto diskurzy představují relativně obecné významové systémy, které vnitřně soudržným, a současně vzájemně rozporným způsobem utvářejí význam ženskosti/mužskosti a poskytují specifické subjektové pozice, do nichž mluvčí umísťují sami sebe a druhé (viz schéma č. 1).

Schéma 1: Genderové diskurzy identifikované v rozhovorech a ohniskových skupinách.



V rozhovorech se například opakovaně objevuje identifikovatelný systém výroků o jedinečnosti každé osoby bez ohledu na pohlaví/gender, který vyzdvihuje hodnoty individuality, autonomie, osobní svobody a vzdorování sociálním předurčením, tedy to, co jsem označila jako diskurz individualismu. Příkladem diskurzu individualismu jsou výroky typu: „*Prostě nikdo nemá právo mi určovat nebo mít nějaké předem představy o tom, co jakoby je ženská a mužská role.*“; „*Já bych řekla, že v dnešní době typický příběh [ženy], že to je nesmysl, protože každá je jako určitá individualita*“, apod. Stejní mluvčí však v rozhovorech současně uplatňují další diskurzy se zcela odlišnými důsledky ve vztahu ke genderu, např. diskurz genderové esencialismu, který konstruuje ženskost a mužskost jako dvě přirozeně dané, vzájemně se doplňující esence, nebo diskurz socializace, jež tvrdí, že gender je výsledkem naopak velmi nepřirozených sociálních tlaků, které přetvářejí prvotně genderově neutrální povahu jedince.

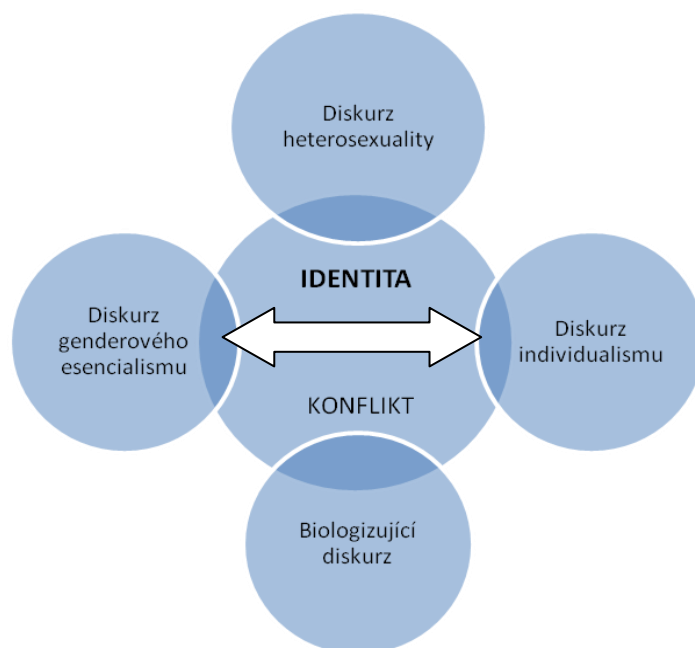
Každý z uvedených diskurzů nabízí odlišné subjektové pozice, s různými důsledky pro to, co je správné, normální, legitimní, a co není. Jednou z nejčastějších pozic, kterou si účastníci a účastnice mého výzkumu přisvojují, je pozice svobodného, pokrokového a genderově neutrálního jedince, která implikuje požadavek vzdorovat genderovým normám a požadavkům. Druzí lidé, například partneři, rodiče nebo abstraktní druzí, jsou naproti tomu umísťováni do pozic těch, kteří jsou genderovými požadavky a normami předurčení, a oproti jejichž negativní identitě mluvčí vymezují svou vlastní

identitu jako žádoucí. Tento typ sebe-umístování a umístování druhých reprezentuje například následující úryvek: *A i když potom ti muži tomu ideálu [„éterické ženy“] podlehnou v dětství nebo tak, i díky třeba pohádkám, kde jsou takové ženské role, éterické, víly a tak, princezny někde zavřené nebo zakleté, spící a tak. No, a že oni pak jakoby pochopí, že to tak v realitě není, ale že jim to nějak přeci stejně zůstane.* Tato opakující se konstrukce na jednu stranu plní funkci kritiky tradičních genderových norem a uspořádání (v tomto případě nereálných nároků na ženy ze strany mužů), avšak současně umístování „těch druhých“ jako determinovaných již dopředu definuje snahy o jejich změnu jako nereálné. Daná konstrukce paradoxně napomáhá udržování tradičních genderových norem, protože jakákoliv snaha diskutovat či ovlivňovat nositele těchto norem je v rozhovorech často definována jako marná: druzí jsou definováni jako ti, v nichž jsou předsudky a tradiční vzorce trvale „zakořeněny“. Legitimita uvedených konstrukcí je podporována sdílenými kulturními klišé, což jsou právě ony praktické ideologie, které slouží ke zdůvodňování a racionalizaci určitého stavu či jednání. Příkladem praktické ideologie je často opakované tvrzení „*myšlení lidí se nedá změnit*“, jehož funkcí je vysvětlení, ospravedlnění a reprodukce status quo, resp. své vlastní nečinnosti ve vztahu ke status quo.

5. Identita globální i lokální

Na základě uvedeného lze individuální genderovou identitu pojímat jako jakýsi průsečík identifikovatelných diskurzů a subjektivních pozic, jak je to patrné schématu č. 2. Toto schéma představuje náčrt genderové identity jedné z účastnic výzkumu – identity, která je tvořena čtyřmi různými diskurzemi (diskurzem heterosexuality, individualismu, genderového esencialismu a biologizujícím diskurzem) a definována ústředním konfliktem mezi dvěma z nich: diskurzem individualismu (DI) a diskurzem genderového esencialismu (DGE), tedy zjednodušeně řečeno konfliktem mezi identifikací s přirozenou, esencialisticky chápanou ženskostí a vlastní jedinečností na ženskosti nezávislou.

Schéma 2: Individuální genderová identita (příklad)



Identitu konkrétní osoby tak můžeme popsat jako na jedné straně *globální a kolektivní* (Edley, 2001), tj. utvářenou sdíleným diskurzy a praktikami sebe-vysvětlování, a na straně druhé jako *lokální a jedinečnou*, tj. závislou na konkrétním kontextu své realizace či produkce (situační kontext, institucionální kontext, rétorický kontext). Lze také uvažovat o tom, že každá identita je jedinečná specifickými vztahy mezi diskurzy, které ji definují, a konflikty mezi těmito diskurzy, jak je rovněž naznačeno ve schématu č. 2.

Zkoumat identitu z perspektivy kritické diskurzivní psychologie následující klady. Za pomoci představených tří konceptů – diskurzů, subjektivních pozic a praktických ideologií – můžeme provádět poměrně podrobné analýzy identity, resp. jejich utváření v sociální interakci, a současně zohlednit rozrůzněnost, komplexnost a proměnlivost identity. Tento typ analýzy umožňuje zviditelnit skutečnost, že identita není koherentní a předurčená, ale naopak vnitřně rozporná a neustále sjednáváná, a díky tomu otevřená změně. Poukazuje na potenciál změny v identitách, které by při jiném typu analýzy mohly být považovány za statické a jednoznačné (blíže viz Zábrodská, 2009). Například výše uvedené schéma č. 2 znázorňuje identitu, jež je tvořena velmi tradičními diskurzy hovořícími o biologickém předurčení genderových rozdílů či o nenahraditelnosti tradiční ženské role založené na péči o druhé. Současně však ukazuje, že i tato identita v sobě obsahuje prvky, které jsou ve vztahu k tradiční ženské identitě rozporné až subverzivní, jako je právě diskurz individualismu popírající význam rozdílů založených na genderu/pohlaví.

Další silnou stránkou kritické diskurzivní psychologie je, že umožňuje vyvarovat se při analýze identity schematické kategorizaci lidí, například na základě jejich „tradičnosti“ oproti „pokrokovosti“, a namísto toho zaměřuje naši pozornost k diverzitě diskurzů a diskurzivních praktik existujících napříč různými identitami a sociálními kontexty. U daného pojetí shledávám důležitý také jeho etický aspekt – identita se ukazuje být zásadním způsobem závislá na tom, co nám umožňují druzí a obecně společnost jako taková: je odrazem jejího fungování /nebo nefungování, a poukazuje na potřebu kultivovat diskurzy a narace, které jsou v určitém sociokulturním prostředí dostupné.

6. Závěr: jedinečnost nebo aktérství?

Kde tedy v pojetí kritické diskurzivní psychologie nalezneme jedinečnost identity v tom smyslu, jak ji psychologie obvykle chápe, tedy jako jedinečnost konkrétní osoby a její zkušenosti? Jak bylo zmíněno, jedinečnost můžeme najít ve specifické konstelaci diskurzů a také v situovanosti každé jednotlivé performance identity. Pro jedinečnost v klasickém slova smyslu však v CDP mnoho místa nezbyvá, stejně jako pro autonomii, sebe-vědomí a další tradiční psychologické vlastnosti identity. Namísto těchto atributů identity jsou akcentovány její sociální a relační povaha a situovanost. Zřejmě i proto někteří představitelé a představitelky psychologie přistupují k diskurzivní analýze s nedůvěrou – zajímá je, kde je ta jedinečná, osobní zkušenost, kterou přece každý z nás nepochybně zakouší...

Přesvědčení o jedinečnosti člověka se objevuje také v rozhovorech a ohniskových skupinách, které jsem realizovala v rámci uvedeného výzkumu. Z hlediska diskurzivní analýzy představuje přesvědčení o jedinečnosti samozřejmě určitý diskurz (jeden z mnoha), který má sloužit jako materiál pro analýzu a kritickou reflexi, nikoliv jako nepochybné stanovisko, s nímž již nemůžeme nijak pracovat. Na základě své analýzy jsem přitom dospěla k závěru, že diskurz o autenticitě a jedinečnosti přináší jedincům mnoho pozitivního: především je to jeden z mála významových zdrojů umožňující rezistenci a kritiku genderových norem a nerovností, který je účastníkům a účastnicím výzkumu dostupný. Zároveň ale mluvčí limituje v tom, čeho se snaží dosáhnout, například tím, že legitimizuje genderové nerovnosti jako důsledek výhradně individuálních preferencí či (ne)kompetentnosti, a znemožňuje tak jejich společenskou kritiku. Stejně jako ostatní diskurzy je ve svých efektech rozporný: nabízí jisté formy kritiky a aktérství, a současně jiné vylučuje jako nemyslitelné.

V mých datech nápadně chybí taková verze sociálního aktéra, která by překonala tradiční dichotomii mezi jedincem a společností, na níž je vystavěn také diskurz individualismu. Tento diskurz konstruuje jedince jako na druhých nezávislou entitu osamoceně se podrobující, nebo naopak vzdorující společnosti, což mluvčím nedovoluje dostatečně produktivním uchopit sebe sama jako aktéra či aktérku změny, tzn. někoho, kdo je schopen aktivně zasahovat do stavu věcí. To, co mluvčí v mém výzkumu postrádají, je tedy efektivní forma aktérství či agentnosti (agency). Domnívám se, že jedním z důležitých úkolů kritické sociální psychologie je vytvářet, činit myslitelné právě tyto nové verze sociálního aktéra, zejména takového aktéra, jehož identita bude provázána s druhými, a který

bude moci své každodenní jednání chápat jako aktivní udržování či transformaci sebe a společnosti. Není ani tak důležité, zda jsme přesvědčeni, že existuje jedinečné self, či nikoliv, ale co s tímto přesvědčením děláme. Klíčové pak je, zda máme k dispozici takové formy chápání sebe sama, které evokují a podporují vlastní aktérství, vlastní schopnost jednat a ovlivňovat stav věcí.

Literatura

- Bucholtz, M., Hall, K. (2005): Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7, 585-614.
- Davies, B. (2008): Jak znovu-promyslet "chování" v pojmech umísťování a etiky odpovědnosti. *Biograf*, 47, 3-17.
- Davies, B., Harré, R. (1990): Positioning: The discursive production of selves. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 20, 43-65.
- Edley, N. (2001): Analysing Masculinity: Interpretative Repertoires, Ideological Dilemmas and Subject Positions. In: Wetherell, M., Taylor, S., Yates, S. J. (Eds.), *Discourse as Data. A Guide for Analysis*. London, Sage/Open University, 189-228.
- Foucault, M. (1991): Prečo študovať moc: otázka subjektu. In: Gál, E., Marcelli, M. (Eds.), *Za zrkadlom moderny*. Bratislava, Archa.
- Hepburn, A. (2003): *An Introduction to Critical Social Psychology*. London, Sage.
- Mills, S. (2004): *Discourse*. 2. ed. London, Routledge.
- Speer, S. A. (2005): Gender Talk. *Feminism, Discourse and Conversation Analysis*. London, Routledge.
- Wetherell, M. (1998): Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse & Society* 9, 387-412.
- Wetherell, M. (2008): Subjectivity or psycho-discursive practices? Investigating complex intersectional identities. *Subjectivity*, 22, 73-81.
- Wetherell, M., Edley, N. (1999): Negotiating hegemonic masculinity: Imaginary positions and psycho-discursive practices. *Feminism & Psychology*, 9, 335-356.
- Wetherell, M., Stiven, H., Potter, J. (1987): Unequal egalitarianism: a preliminary study of discourses concerning gender and employment opportunities. *British Journal of Social Psychology*, 26, 59-71.
- Willig, C. (2003): Discourse analysis. In: Smith, J. A. (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. London, Sage/Open University, 159-183.
- Zábrodská, K. (2009): *Variace na gender. Poststrukturalismus, diskurzivní analýza a genderová identita*. Praha, Academia.
- Zábrodská, K. (2010): Diskurzivní analýza v soudobé sociální psychologii: teorie, koncepty a aplikace. *Československá psychologie*, 54, 3, 249-262.

Kontakt

Mgr. Kateřina Zábrodská, Ph.D.

Psychologický ústav Akademie věd ČR

Politických vězňů 7

Praha 1 110 00

E-mail: zabrodska@psu.cas.cz

**Laické teórie rodovej identity:
užitočná konštrukcia na konceptualizáciu rodového myslenia?**

Lay theory of gender identity: a useful term to conceptualize thinking about gender?

Elena Ondrušková

Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta

Univerzita Komenského v Bratislave

Abstrakt: Príspevok je zameraný na problematiku individuálneho rodového myslenia, ktoré je konceptualizované ako laické teórie rodovej identity. Teoretické východisko práce predstavujú tri koncepčné a hodnotové prístupy: feminizmus sociálnej konštrukcie, sociálny konštrukcionizmus a koncept laických teórií. Laické teórie rodovej identity sú konceptom, ktorý je používaný na označenie subjektívneho, relatívne stabilného, systému rodovo relevantných presvedčení (podobne ako vedecké teórie), ktorý je konštruovaný a udržiavaný prostredníctvom rôznych rodových diskurzov. U jedinca slúži ako interpretačná mriežka na ponímanie a hodnotenie rodových významov, ktoré sa týkajú seba aj druhých. V príspevku sú prezentované zistenia z kvalitatívneho výskumu, v ktorom ženy vo fókusových skupinách diskutovali o témach súvisiacich s rodovou identitou. Zistenia sa týkajú obsahových kategórií rodových identít a individuálnych laických teórií. Diskusia je zameraná na užitočnosť konceptu laických teórií rodovej identity a na ich vzťahy k zdrojovým diskurzom.

Kľúčové slová: rodová identita, sociálna konštrukcia rodu, laické poznanie, rodové myslenie, feministické prístupy.

Abstract: The paper focuses on theoretical and practical investigation of individual thinking about gender - a lay gender theory. The paper's theoretical background stems from three theoretical and value-orientated approaches: feminism of social construction, social constructivism and the concept of lay cognition. Lay theory of gender identity is conceptualised as a subjective, stable system of gender related beliefs (similar to scientific theory). It is constructed and maintained through different gender discourses. This theory is used as an interpretative "frame" for understanding and evaluation of gender significations related to oneself or to the others. In this paper the data gained by qualitative analysis of women's group discussions are presented and individual lay gender theories are formulated. Discussion is linked to the usefulness of the "lay theory of gender identity" concept and its relation to analysis of discourse resources.

Key words: *gender identity, social construction of gender, laic cognition, thinking about gender, feminist theory*

1. Úvod

V príspevku je pozornosť zameraná na preskúmanie konceptu laickej teórie rodovej identity ako nástroja na teoretizovanie o rodovom myslení. Koncept laická teória rodu ako interpretačná „mriežka“ na porozumenie seba a svojej sociálnej pozície nadväzuje na skúmanie laického poznávania a poznávanie diskurzívnej povahy identít. Umožňuje odkrývať diskurzy a praktiky, ktoré vstupujú do procesov utvárania rodových identít a stávajú sa potenciálnym zdrojom ich konštruovania a zároveň umožňuje zviditeľňovať individuálne obsahy rodového myslenia. Východiskové teórie ako aj analýza výskumných dát sú podrobne spracované v dizertačnej práci, v tomto príspevku budú prezentované len v limitovanej podobe s ohľadom na jeho tematické zameranie.*

2. Teórie sociálnej konštrukcie identít a koncept laických teórií

Podľa Harrého (2001) ľudia disponujú v určitom kultúrnom systéme zdrojmi, ktoré majú k dispozícii na identifikáciu pojmu seba, svojej identity alebo identity osôb istého spoločenstva. Ako uvádza (Harré, 2001: 121) : „Spomenuté zdroje sa aktivizujú v situáciách každodenného života“. Jazyk je médium kognitívnych aktivít ale aj nástrojom analýzy epizód, v ktorých vznikajú diskurzívne fenomény použitím mimojazykových znakov. V podobnom rámci k procesom konštruovania subjektivity/ identity pristupuje K. Gergen (2007 a ď.), ktorý sa usiluje o jeho vysvetlenie prostredníctvom sociálnych vzťahov ako mikrosociálnych procesov. Gergen (2007) vymedzuje self cez jeho vzťahovú povahu a prepojenie na jazykové praktiky. Jeho konštrukcionistická teória umiestňuje ontologické pozície do jazyka a jazyk do vzťahových procesov. Všetko, čo sa môže povedať o mentálnych procesoch, je odvodené zo vzťahových procesov. Myslenie má dialogický charakter , ktoré sa tvorí a odohráva v dialógu „myslí“ v konkrétnom spoločenskom kontexte. Je to podobné, ako keď Moscovici (in Moscovici, Marková, 1998) uvažuje o skupine ako o mieste so silným sociálnym významom, lebo práve tu sa odohráva konverzácia, prostredníctvom ktorej sa utvárajú a pretrvávajú sociálne reprezentácie. Jazyk vníma ako sklad reprezentácií, ktorý istým spôsobom diktuje spôsob akým sa o spoločnosti, o jednotlivcoch, o každodennej spoločenskej realite hovorí.

Podobne aj Gergen (2007) problematizuje individualistickú interpretáciu podstaty identít, ktoré sú, podľa neho nevyhnutne sociálne. Nie je to jedinec, ktorý reguluje svoje záujmy. Individuálna identita je spojená so skupinovou identitou: záujmy jednotlivca a záujmy skupiny sú veľmi úzko prepojené. Upozorňuje na to, že konštrukcia self a mentálny diskurz vôbec má enormné dôsledky pre riadenie každodenného života . Dotýka sa o. i. fungovania mnohých inštitútov a inštitúcií demokratického riadenia spoločnosti. Snahy o kontrolu psychologického diskurzu sebadefinovania

* Ondrušková E. (2009). Laické teórie rodovej identity. Dizertačná práca. Bratislava: Filozofická fakulta UK, 151 s.

a vzťahy moci kráčajú ruka v ruke. Wittgenstein (1980 a i.) v svojich prácach analyzoval ako psychologický jazyk nadobúda svoj zmysel a význam primárne spôsobom, akým je používaný v ľudskej interakcii. Gergen (2007) rozvíja túto myšlienku ďalej a pri analýze používania psychologických pojmov v bežnej reči poukazuje na to, že mentálne pojmy majú istú sociálnu funkciu a ľudia ich používajú aby uskutočňovali sociálne vzťahy. Na úrovni spoločnosti odkrýval tieto vzťahy Foucault (1978, 1979) cez prepojenie poznania a moci. Jazyk, podľa neho, slúži ako najvýznamnejšie médium na udržiavanie vzťahov. Pretože jazyk konštituuje to, s čím na svete narábame a racionalizuje formy reality takto utvorenej, tiež slúži ako sociálne spútaná sila. Aktivitou v rámci jazyka, sú udržiavané vzťahy moci a privilégií.

Užívanie odborných slovníkov ako aj ich vytváranie má ďalekosiahle konzekvencie pre odborné ale aj laické diskurzy. Tieto zase majú dosah na každodenné bytie jedinca. Odborný jazyk je previazaný na svoje funkcie a slúži v rámci prebiehajúcich vzťahov. Mnoho používaných termínov, ani neoznačuje isté stavy mysle, ako hlavne slúži pre ospravedlnenie, vykonanie a udržiavanie rôznych foriem vzťahov. Gergen (2007) poukazuje na to, ako objektivizácia duše ako stavu individuálnej mysle napr. udržuje hierarchické vzťahy medzi psychológom na jednej strane a klientom na druhej. Podobne je to aj s identitami, ktoré sú istým spôsobom teoreticky spracovávané a tieto odborné diskurzy legitimizujú niektoré spôsoby konania a potvrdzujú / alebo spochybňujú vlastné prežívanie.

Pri skúmaní rodovej identity sa identifikujem s názorom, že je dôležitá pozornosť upriamiť na sociálnu hodnotu rodu, na to, aká je jeho funkcia v rámci spoločnosti a ako prispieva k oslobodeniu/ alebo strate slobody ľudí (túto otázku rieši napr. Butler, 2003, Hekman, 2005 a ď.). Podľa Butler (1993, 2003) možno nahliadať na rodové identity vždy len v rámci existujúcich časovo vymedzených sociálnych udalostí a ako dôsledok určitých lingvistických konvencií. Identity sú produkované v rámci sociálnych interakcií, nie pred nimi a keď sú akceptované, ovplyvňujú spôsoby, ktorými sa jedinec reguluje, riadi seba samého. Pre porozumenie rodovej identity je potom dôležité kritické skúmanie sociálneho konštruovania rodových nerovností v sociálnej štruktúre spoločnosti, v ktorých je rodová identita žien stále v istej podobe stále reprodukováná.

Subjektivita rodovej identity znamená spracovanie individuálnych skúseností a obmedzene špecifické interpretácie sociálne konštruovaných významov. O rodovej identite na individuálnej úrovni možno predpokladať, že predstavuje systém vysvetlení, ktoré vytvárajú relatívne stabilnú implicitnú teóriu, ktorá je základom pre identifikáciu jedinca mužského alebo ženského rodu. Stabilita / premenlivosť súvisí s príležitosťami pre nové, zmenené interpretácie svojich skúseností. Užitočným pojmom pre subjektívne vysvetlenia rodového self je Gergenov (in Semin, Gergen, 1990) koncept implicitných teórií, resp. laického poznania. Gergen (M. Gergen, 1988) sa snažila ukázať ako naratívne konvencie, tradičné spôsoby rozprávania príbehov, poskytujú akúsi šablónu (predpísanú štruktúru), prostredníctvom ktorej robíme seba zrozumiteľných pre druhých. Self, a teda aj rodové self, sa dosahuje cez dialogické procesy, ktoré sú kontinuálne v pohybe. Tieto šablóny na interpretáciu

rodového self nachádzajú inšpiráciu aj v konvenciách vedeckých „príbehov“, ktorými sú rôzne teórie a konštrukcie.

Keďže vedecké diskurzy rodovej identity predstavujú zdroje pre laické rodové myslenie, medzi vedeckými a laickými teóriami z obsahového hľadiska možno nájsť určité podobnosti. Esencialistická konštrukcia rodu reprezentuje univerzálnosť istých rodových atribútov – či v podobe absolútneho determinizmu alebo v jeho limitovaných podobách – ktorá narába s presvedčeniami o špecifických charakteristikách viazaných na rody. Typickými pre esencialistické chápania rodov sú presvedčenia o prirodzenosti rozdielov medzi mužmi a ženami. Na druhú stranu možno postaviť teórie rodu, ktoré vychádzajú z hypotézy sociálneho vplyvu a sociálneho konštrukcionizmu a/ alebo sa zaoberajú politikou rodu. Napr. udrzovaním rodových rozdielov ako nástroja na udržanie patriarchálneho spoločenského usporiadania, distribúciou moci v spoločnosti medzi rodmi, vplyvom a mocou určitých rodových diskurzov. Presvedčenia, ktoré korešpondujú s týmito vysvetleniami, obsahujú napr. tvrdenia o nerovnakom zaobchádzaní s mužmi a ženami ako dôsledkami nerovnakého uplatňovania práv v rôznych sférach spoločenského života.

3. Výskumná metóda a zistenia týkajúce sa laických teórií rodovej identity

Cieľom výskumu bolo zistiť, aké sú obsahy presvedčení, ktorými ženy konštruujú svoje identity a identifikovať individuálne teórie rodovej identity. Základnou metódou, ktorá bola použitá na získanie kvalitatívnych dát boli fókusové skupiny. Diskusie boli čiastočne štruktúrované štyrmi východiskovými otvorenými otázkami, ktoré sa týkali rodovej identity žien a ich sociálneho postavenia. Prebehli v troch mestách v priebehu jedného roka a zúčastnilo sa ich spolu 20 žien (vo veku od 26–60). Na jeho vyhodnotenie som použila postupy analýzy, ktorá vychádza zo zakotvenej teórie Straussa a Corbinovej (1999) a počítačový program analýzy kvalitatívnych dát Atlas.ti verziu 4,2 (1997). V prvej fáze spracovania „údajov“ bol celý podrobený sekvenčnej analýze a prvotnému kódovaniu. Týmto postupom sa celý text rozdelil do väčšieho počtu významových celkov – kategórií (primárnych kódov), ktoré predstavovali najmenšie významové jednotky potenciálnych „laických teórií“. Neskôr pokračovala analýza textu diskusií vytváraním kategórií, ktoré boli označené konštruktom vhodným pre konceptuálnu reprezentáciu dát týkajúcich sa špecifického aspektu rodovej identity. Jednotlivé kategórie zahrnovali obsahy, resp. dáta získané v prvotnom kódovaní.

V individuálnych výpovediach účastníčok diskutujúcich skupín bola pozornosť zameraná na identifikovanie zdrojovej rodovej paradigmy, ktorá slúžila ako hľadisko interpretácie seba a ostatných ako rodových bytostí. Konštruované individuálne teórie majú svoje zdroje vo verejných diskurzoch istých komunit, v ktorých sa produkujú a reprodukovujú isté predstavy ženstva a relevantné hodnoty. Predpokladala som, že individuálna laická teória môže obsahovať jednotlivé presvedčenia/ názory, ktoré sa nedajú priamo odvodzovať z východiskovej paradigmy. Jednotlivé presvedčenia nadobúdajú

úplný význam v kontexte relatívne celistvej teórie. Aj v teóriách, ktoré sú ukotvené v jednoznačne esencialistických konceptoch rodu (napr. tej, ktorá je ukotvená v univerzálnych „božích zákonoch“) sa môžu objaviť presvedčenia a posudzovanie praktík, ktoré pochádzajú z konštruktivistických teórií alebo liberálnych a občianskych diskurzov. Na podrobnejšiu analýzu individuálnych teórií som použila spojené výpovede niektorých účastníčiek. Pri výbere som brala do úvahy komplexnosť a rozsah vstupov (vybrala som tie, kde bol záznam rozsiahlejší), ako aj regionálne zastúpenie (aspoň jedna účastníčka z každej skupiny). Celkovo som individuálnej analýze podrobila texty výpovedí piatich účastníčiek skupinových diskusií.

Individuálnu rodovú teóriu „I“ (Bratislava, 29 r., VŠ, ekonómka, súkromná firma, slobodná) možno označiť ako *teóriu rodovej rovnosti, v ktorej je akceptované tvrdenie o biologickej odlišnosti pohlaví*. Čo sa týka základných obsahov rodovej identity, „I“ konštruovala materstvo ako kontroverzný jav. Na jednej strane je to jednoznačne výhoda pre ženu mať túto príležitosť, na druhej strane táto príležitosť má negatívne dôsledky pre jej pozíciu na trhu práce. Spoločenské normy sú nastavené rovnako pre chlapcov a dievčatá. V súčasnosti dominuje skôr individualizmus a univerzálne morálne normy, ktoré zhrnula ako desatoro. Zároveň ale priznáva, že existuje sociálny tlak na vydaj u dievčat istého veku a je rada, že sa presťahovaním do Bratislavy z neho vymanila. Prostredie Bratislavy jej prináša slobodu, ktorú si cení a nemenila by. Životné voľby, podľa nej, ovplyvňuje dostatok finančných prostriedkov. Čo sa týka legislatívnej podpory vstupu žien do politiky/ kvóty na kandidátkach a pod, je skôr proti tomu. Do politiky majú ísť tí najlepší a tí, čo chcú bez nejakej inej podpory. Ženy sa majú samy angažovať a presadiť sa.

Teóriu rodovej identity „Z“ (Bratislava, 30 r., VŠ, grafička, súkromná firma, slobodná) možno podobne ako „I“ konštruovať viac ako *teóriu rodovej rovnosti, s dôrazom na ľudské práva a rodové partnerstvo*. V otázke rodových rozdielov, akceptuje tvrdenia o odlišnosti myslenia mužov a žien. Súčasnú spoločenskú situáciu popisuje ako v zásade pozitívnu zmenu, ktorá priniesla nové príležitosti aj ženám. Potvrdzuje existenciu regionálnych rozdielov aj v rodových normách. Pre ženy je to tlak na vydaj, s ktorým bola tiež konfrontovaná v nebratislavskom prostredí (nepochádza z Bratislavy). Na vidieku, podľa nej, stále pretrvávajú rodovo stereotypné očakávania. V menšom meradle sa tieto stereotypy objavujú aj v prostredí Bratislavy. Popisuje nadradenosť niektorých mužov v správaní voči ženám, čo považuje za vulgárne. Je dôležité, aby sa ženy voči takýmto prejavom ohradzovali a určovali hranice slušnosti. Uznáva, že je to niekedy náročné. Čo sa týka podpory žien pre vstup do politiky podpornými mechanizmami, tiež zastáva skôr názor, že je to lepšie nechať na „prirodzený“ proces. Bolo by dobre, aby bolo viac žien v politike, ale mali by tam ísť iba tie, ktoré chcú niečo presadiť.

„S“ (Žilina, 50, VŠ, psychologička, štatutárka MVO, vydatá, 3 deti) *konštruuje rodovú identitu esencialisticky a zároveň je pre ňu dôležitá otázka realizácie a angažovania sa žien*. Rozdiely medzi mužmi a ženami sú z veľkej miery dané biologicky, napr. odlišnými hormónmi. Prejavujú sa

napr. v schopnosti znášať záťaž a v schopnosti rozhodovať. Muži idú do vecí s nasadením a dokážu zniesť väčšiu mieru rizika. Ženy si viacej vecí zvažujú a dlhšie o nich premýšľajú. Sú viac intuitívne v myslení a viac orientované na detaily. Rozdelenie rol v manželstve a rodine je dôležité. Vyhovuje jej také rozdelenie rol, kde má žena aj muž jasne dané zodpovednosti a je to založené na tradičnom rozdelení. Je to istota, ktorá jej vyhovuje. Uvedomuje si, že veľké nasadenie žien v rodine, vytvára bariéru pre ich väčšie angažovanie sa v politike. Uznáva, že sme ešte nezrelá spoločnosť a presadzovanie žien do politiky na základe „umelých“ mechanizmov nie je o partnerstve. Dôležité aj je, aby ženu podporil v jej angažovaní sa partner a celá rodina. Na druhej strane si uvedomuje, že ženy musia byť oveľa lepšie ako muži, aby ich akceptovali.

Teóriu „D“ (Košice, 35 r., VŠ, ekonómka, v domácnosti, vydatá, 3 deti) možno podobne označiť ako *esencialistickú, v ktorej explicitne je formulovaná ako základná paradigma kresťanská viera a jej zákony*. Minimálne sa v nej objavili presvedčenia sociálne konštrukcionistického a občianskeho diskurzu. V rozprávaní „D“ sú ženy konštruované ako bytosti obdarené špecifickými spôsobom vnímania a rozmyšľania. Jednoznačnou výhodou žien, v jej rozprávaní, je špecifický vzťah k Bohu, ktorý je charakteristický intenzívnou emocionalitou. Čo sa týka pozíciu žien v rodine jednoznačne ju určujú pravidlá správania, ktoré sú špecifické pre ženy a mužov. Dôležitá je akceptácia týchto pravidiel, ktoré zabezpečujú bezproblémové fungovanie rodiny. Rodina je v jej výrokoch vnímaná ako dôležitý priestor pre výchovu detí. Pravidlá sú dané od Boha, sú osvedčené a netreba na nich nič meniť, lebo len ich presné dodržiavanie je adekvátne, efektívne.

„Zo“ (45 r., VŠ, špeciálna pedagogička, riaditeľka DD, rozvedená, 1 dospelá dcéra) laická teória rodovej identity je prepojená s *reflektovaním postavenia žien*. *Dá sa označiť ako feministická s akceptovaním sociálnej konštrukcie rodu*. „Zo“ konštruuje slovenské ženy ako tradičnejšie „*uviazané na rodinu*“ a menej slobodné ako ženy v iných európskych krajinách. Dáva to do súvislosti s ekonomickou situáciou našich rodín, ktorá je v priemere horšia. Zároveň dodáva aj, že je to aj odlišným myslením žien. Väčšiu angažovanosť žien v rodine vníma aj negatívne, ako nadmerné preberanie zodpovednosti a zaťažovanie sa. Dáva to do súvislosti s nerovnakou deľbou práce s mužmi v rodine. Je dôležité, podľa nej, aby povinnosti v domácnosti boli vyvážené. Nielen v spoločnosti ale najmä v rodine je dôležité stavať na rovnoprávnom postavení a partnerskom vzťahu. V rozprávaní „Zo“ sú ženy konštruované ako odlišné v niektorých charakteristikách, ktoré vníma prevažne ako sociálne ovplyvnené. Postavenie žien v porovnaní s mužmi vníma ako znevýhodnené, napriek tomu, že spoločenské zmeny priniesli väčšiu slobodu. Niektoré dievčatá a ženy tolerujú hrubosť voči sebe, ktorú treba jednoznačne odmietnuť. Dôležité je podporiť ochranu proti násiliu aj legislatívne. Celkove na podporu žien je dôležitá zmena legislatívy a presadzovanie rovnosti príležitostí.

Pohľad na individuálne výpovede účastníčok a vyhodnotenie ich diskurzívnych zdrojov, umožňuje urobiť isté závery o povahe týchto laických teórií. Na pozadí jednotlivých „teórií“ možno identifikovať zdrojové rodové diskurzy, resp. paradigmy uvažovania o rode. Nie všetky rodové

presvedčenia sa dajú jednoznačne odvodzovať zo zdrojového diskurzu. Aj v teóriách, ktoré sú ukotvené v jednoznačne esencialistických konceptoch rodu (napr. tej, ktorá je ukotvená v univerzálnych „božích zákonoch“) sa môžu objaviť presvedčenia a posudzovanie praktík, ktoré pochádzajú z skôr liberálnych a občianskych diskurzov (napr. legislatívna ochrana pred diskrimináciou).

Je to napr. zrejme z porovnania rozprávania „príbehov“ „D“ a „Zo“, ktoré v niektorých jednotlivých presvedčeniach prezentujú zhodu, resp. podobnosť (parafrázované: žena /matka nemusí napiect' det'om koláče, aby dokázala, že je dobrá matka, resp. je fajn, keď ženy majú dostatok zdrojov na to, aby si zaplatili službu, ktorá šetrí ich čas „*pre iné*“). Príkladom je aj časť rozprávania „D“, ktorá hovorí o nevhodných praktikách zamestnávateľov pri zamestnávaní žien a dôležitosti toho, aby bola legislatívne ošetrená možnosť obrany proti takýmto praktikám. Vo východiskových presvedčeniach, paradigme sú tieto teórie zásadne odlišné. „D“ konštruuje svoju „teóriu“ jednoznačne esencialisticky, ktorá vychádza z „božích zákonov“, povedané jej slovami: *„Vstúpili sme do vzťahu lásky s Bohom, ktorý je Stvoriteľom muža a ženy a ktorý vložil múdre pravidlá do toho, do týchto vzťahov. A my sme pre lásku k tomuto Stvoriteľovi začali aplikovať tieto pravidlá a zistili sme, že donášajú veľmi dobré ovocie.“*

V rámci jej konštruovania je kľúčovou osou utvárania jej rodového „príbehu“ existencia nezávislých, daných pravidiel. Ich autorom je Boh ako jednoznačne „*dôveryhodná bytosť*“ a ktoré stačí akceptovať a riadiť sa nimi. Esenciálnosť tejto teórie je, že narába s „prirodzenými“ danosťami rodových bytostí. Z týchto daností je odvodený systém pravidiel, ktoré vymedzujú rámce vzťahujúce sa k psychologickému podstate ženy a muža ale aj rámce definujúce pravidlá ich vzájomných vzťahov. Sú to primárne externé normy a hodnoty, ktoré boli vytvorené nezávisle od jej / jeho prežívaných skúseností, ale internalizované ako zásadné interné východiská rodovej identity. Charakteristické je, že sa tieto určujúce pravidlá v rámci tejto „laickej teórie“ týkajú len priestoru súkromného, teda priestoru rodiny. Priestor rodiny je v tejto teórii konštruovaný ako špecifický a najmä oddelený od iných sociálnych priestorov.

Okrem esencialistickej teórie uvedeného typu, možno medzi ostatnými identifikovať aj laické esencialistické teórie iného charakteru. To sú napr. teórie I a Z, v ktorých sa prvky esenciálnosti sa vzťahujú k uvažovaniu o „podstate rozdielov“ medzi ženami a mužmi. Obe predpokladajú, že existujú rodovo špecifických charakteristiky, ktoré sú vrodene a týkajú sa emocionality a myslenia. Obe vnímajú regionálne rozdiely v rodových očakávaníach. Tie reprezentovali najmä ako tlak na vydaj u o dievčat, mladých žien. Zároveň zdôrazňovali význam osobnej slobody a nezávislosti, ktoré pre ne predstavovalo veľké mesto. (V čase konania diskusie boli obe v podobnej situácii. Do Bratislavy sa presťahovali z menšieho mesta a obe boli slobodné.) V ostatných presvedčeniach sa u nich objavujú skôr konštrukcie liberálnych diskurzov. Predovšetkým pri tematike presadzovania a podpory žien prostredníctvom „zvláštnych“ mechanizmov napr. kvót na kandidátkach strán. Obe boli proti

„neprirodzeným“ opatreniam. Podporovali prirodzený vývoj cez samostatné aktivity žien a „súťaž“ o pozície „na trhu“ politikov. Podobne by sa dalo uvažovať aj o teóriách neesencialistických, ktoré sa v komplexnejšej podobe ukázali v prípade jednej účastníčky.

4. Diskusia a závery

Individuálne konštrukcie teórií rodovej identity sú jedinečné v tom, že patria jedincovi, ktorý je neopakovateľný. To, čo je ich obsahom má ale sociálny a vzťahový pôvod. V konštrukciách týkajúcich sa rodového self sa reprodujú vedecké teórie a objavujú presvedčenia, ktoré sú súčasťou pre jedinca relevantných rodových diskurzov. Tieto možno považovať za diskurzívne zdroje individuálnych teórií. Špecifické typy diskurzov o rodovej identite sú prepojené na komunity zdieľajúce určité hodnoty a produkujúce tomu zodpovedajúce rodové konštrukcie.

Moc jednotlivých rodových diskurzov je teda podstatným externým činiteľom konštruovania subjektívnych rodových teórií. Možno súhlasiť s tvrdením Butler (1993), že praktiky, ktoré pôsobia normatívne sú „vedené“ voči subjektu a „opakovateľnosť performativity“ predstavuje „teóriu pôsobenia“, avšak samozrejme bez jednoznačne personifikovaného činiteľa. Podľa nej a ďalších autoriek, je „gender regulačným ideálom, ktorého uskutočnenie je vynucované“ (Butler, 1993: 9). Sociálne inštitúcie v svojom pôsobení legitimizujú niektoré rodové diskurzy, čo vedie k tomu, že niektoré typy identít sú prioritizované. Fenomén individuálnych konštrukcií je teda možno vnímať iba ako relatívne slobodný a nezávislý.

Analýza rozprávania žien v diskusiách o rodovej identite ukázala, že mnohé z tradičných (ale aj odborných) konštrukcií vymedzujúcich ženám špecifické postavenie v rodine a spoločnosti ako i špecifické osobnostné atribúty, sú konštruované a reprodukovvané aj v individuálnych konceptoch a teóriách. Pri konštruovaní atribútov rodovej identity žien sa často objavovali vymedzenia voči mužom ako partnerom, v menšom rozsahu aj iným dôležitým osobám ktoré zohrávali úlohu overovateľa alebo kontroly. Vzťahová rovina konštruovania identít, ktorej sa venuje najmä Kenneth Gergen (1985, 2007) a Mary Gergen (2001), sa reflektovala aj vo výpovediach žien o sebe a ostatných najmä v oblasti hodnotenia a opory. Fenomén sociálnej kontroly a rodovo špecificky určené konanie sa objavilo temer v každej výpovedi.

Potvrdilo sa udržovanie významu materstva ako najdôležitejšieho zhodnocujúceho atribútu pre ženy v slovenskom kontexte (Bútorová a kol., 1996; Bútorová a kol., 2008; Marošiová, 2008 a ď.). Väčšina žien sa explicitne vyjadrila, že materstvo je pre ženy jedinečnou skúsenosťou. Materstvo tým, že prináša veľa zdrojov pre sebarealizáciu a naplnenie niektorých životných predstáv, psychologický zisk z validizujúcich spätných väzieb sa zároveň stáva silným sociálnym a psychologickým mechanizmom pre jeho utvrdzovanie. Zároveň, ale priznávali, že starostlivosť o deti a rodinu, ktorá sa automaticky pripisuje ženám prináša do ich životov kontroverzné dôsledky. Tieto skúsenosti sú

opakované potvrdzované viacerými výskumami. Medzi uvádzanými stratégiami konania sa častejšie objavili nepriame stratégie i stratégie rezignácie a zľahčovania vnímaného horšieho postavenia žien. Čiastočne sa dá toto zistenie interpretovať aj prostredníctvom sociálneho fenoménu, ktorý popisuje Bačová (2003) zo skúmaní presvedčení príslušníkov minoritných skupín. Jost (in Bačová, 2003), zistil prítomnosť akceptácie stavu obmedzených možností a popísal, že marginalizované skupiny majú tendenciu zdôvodňovanie správnosti takýchto postupov. Objavuje sa u nich ako istý kognitívny mechanizmus, ktorý slúži v konečnom dôsledku k obrane ega, v ktorom prisudzujú príslušníkov majoritných skupín dobré úmysly. V niečom podobné bolo ospravedlňovanie konania mužov, ktoré by bolo možné v kontexte napr. nespravodlivej deľby práce, považovať za nevhodné, nesprávne a pod. V menšej miere sa objavovali stratégie aktívneho konania a aktivity, ktoré by mohli byť výzvou pre posilňovanie iných typov rodových diskurzov.

Jedna z výskumných otázok sa týkala metód konštruovania laických teórií rodovej identity. Tento termín som používala na konceptualizáciu systému individuálnych presvedčení vzťahujúcich sa k rodu, rodovo „označených“ intencií aktérstva. Okrem obsahových zložiek sa očakávaná týkali aj metód využívaných pri konštruovaní týchto laických teórií. V konštrukciách teórií rodovej identity, predovšetkým pri konštruovaní charakteristík žien a mužov, bolo využívané, ako jedna z metód konštrukcie laickej teórie, aj porovnávanie. Tento postup korešponduje s predpokladom Kellyho (1955) o základnom atribúte personálnych konštruktov, ktorou je bipolarita. Kelly predpokladal, že personálne konštrukcie individuálnych charakteristík majú väčšinou, ak nie vždy, bipolárnu podobu. Ďalšími metódami bolo využívanie autorít a vlastná skúsenosť.

V individuálnych teóriách rodovej identity sa ukázal fenomén, ktorý možno inšpirujúce sa analýzou diskurzu pomenovať „nákaza“ inými obsahmi. Konštrukcie z jedného diskurzu môžu preniknúť do iného. Tieto prieniky sú potom potenciálne zdroje pre premenu individuálnych konštrukcií a korešpondujú s interpretáciou Mary Gergen (2001) o „infikovaní“ konštrukciami medzi rôznymi diskurzami. V súlade s tým je akákoľvek realita zraniteľná voči alternatívnym konštrukciám, s mnohými prekrývajúcimi čiastkovými a „neprimeranými“ formuláciami koexistujúcimi v tých istých časoch a priestoroch „jedna skupinová realita, môže byť fantáziou druhej“ (Gergen, 2001: 31). Konzistentnosť konštrukcií, ktoré sú súčasťou teórie je teda relatívna a umožňuje vzájomné prieniky diskurzov. To sa ukázalo aj pri individuálnych „teóriách“ vybraných účastníčok diskusií. Keď sa v rodových diskurzoch konštruujú objavujú nové významy a interpretácie predtým už zavedených významov sociálnych javov, tvoria príležitosť pre zakomponovanie tohto významu do existujúceho systému presvedčení. Pri zvažovaní užitočnosti konceptu laickej teórie rodovej identity existujú argumenty pre a proti. Najskôr spomeniem tie „pre“. Je to koncept, ktorý umožňuje porozumenie rodového myslenia na komplexnejšej úrovni ako sú jednotlivé rodové presvedčenia (skúmané častejšie) a vzťahuje sa k porozumeniu na úrovni jednotlivca. Umožňuje porozumenie „štruktúry“ rodového myslenia, v ktorom existujú (dočasne, alebo relatívne trvalo) niektoré presvedčenia na

úrovni „dogiem“, zásadných, paradigme podobných tvrdení a zároveň tvrdenia, ktoré sú situačné, viac podliehajú zmenám (nepovažujú sa za dôležité vzhľadom k danej „paradigme“). Koncept laických teórií korešponduje s tvrdenia, teóriami o dialogickom charaktere mysle (Moscovici, Marková, 1998). Je evidentné ako sa teórie konštruujú, reprodukujú a spochybňujú v dialógoch mysli. Možno preskúmať, nachádzať odkazy na diskurzívne zdroje laických teórií v rodových diskurzoch (napr. esencialistickej a konštrukcionistickej povahy), prípadne inak vymedzené a označované. Umožňujú aj teoretické akceptovanie „protirečivosti“ presvedčení v rámci jednotlivej teórie (podobne ako sa protirečivosťou, nekompatibilitou kultúrnych predstáv, či náboženských presvedčení zaoberá kognitívna antropológia, napr. Sperber).

Pochybnosti a argumenty, ktoré by sa dali použiť ako protiargumenty, súvisia s možnými dôsledkami, resp. nad-interpretáciami. Dá sa predpokladať, že koncept laické teórie rodovej identity možno použiť ako argument a interpretáciu, ktorá upriamuje pozornosť na jednotlivé „nositeľky“ teórie, čo by mohlo viesť k posilneniu diskurzu individuálnej zodpovednosti subjektu. Možné by mohlo byť aj oživovanie, posilňovanie esencialistického teoretizovania o špecifikách ženského myslenia, čo by bolo proti zámerom autorky. Akceptované by to mohlo byť iba ako špecifickosť súvisiaca so sociálnou pozíciou a špecifickými ženskými skúsenosťami

5. Záver

Rodové identity, akokoľvek rôzne sú definované, možno vnímať ako individuálne agensy a mediátory konania a prežívania mužov a žien. V príspevku som diskutovala o možnosti využiť na teoretizovanie o rodovom myslení koncept laické teórie. Tento je súčasťou sociálno –konštrukcionistického uvažovania o identitách/ subjektivitách, podľa ktorej sú identity konštruované v „jazykových a politických praktikách“ (Gergen, 2001; Butler, 2003) a „obsah“ ich uvažovania a stratégie konania sú produktom týchto praktík. Kvalitatívny výskum bol zameraný na preskúmavanie systému presvedčení, v ktorých sú zahrnuté rodu relevantné významy. Pre tento systém konštrukcií bol použitý termín laické teórie rodovej identity. Chápala som ich ako individuálne teórie rodovej identity, ktorých obsahy majú svoje zdroje v diskurzoch prepojených na komunity zdieľajúce spoločné hodnoty a významy. Pre jednotlivcov, v našom prípade ženy, majú implicitné teórie funkciu „interpretačných mriežok“, prostredníctvom ktorých ženy dávajú interpretujú svoju subjektivitu a dávajú zmysel svojmu konaniu.

Predpoklad o užitočnosti konceptu laických teórií pre vysvetľovanie subjektivej roviny rodovej identity, sa ukázal ako opodstatnený. Podobne ako vo vedeckých teóriách, ženy používali na vysvetlenie seba tvrdenia a presvedčenia rôzneho typu a tie slúžili ako rámec pre interpretáciu sociálnych významov aj hodnotenia. Z analýzy záznamov výpovedí bolo zreteľné, aké významy ženy pripisujú svojmu rodovému bytiu a ako tieto ovplyvňujú ich životné stratégie a každodenné konanie. Z

hľadiska obsahovej štruktúry týchto laických teórií sa ukázalo, že nemusia byť „ideologicky“ konzistentné. Môžu vychádzať viac alebo menej presvedčivo z určitej paradigmy rodu, ale jednotlivé presvedčenia nemožno z nich jednoducho deduktívne odvodiť.

Aj prezentovaná analýza procesov konštruovania rodovej identity ukázala zložitost' procesov utvárania identít a relativnost' slobodných volieb. Verejné rodové diskurzy tvoria limitujúci priestor jazykových zdrojov konštruovania individuálnych rodových identít. Majú väčšiu moc, prostredníctvom tlaku sociálnych regulátorov, zasahovať a ovplyvňovať aj osobné sebareflexie a sebahodnotenia. V tomto zmysle to platí aj pre vedeckú prax a postupy, v ktorých je rovnako silný potenciál pre posilňovanie diskurzov, ktoré konštruujú rovnoprávne a slobodné identity. Pri skúmaní a zviditeľňovaní laických teórií je potrebná konfrontácia so zdrojovými rodovými diskurzami. Rovnako dôležitá je analýza praktík posilňovania a reprodukovania diskurzov, ktoré limitujú rodové identity.

Literatúra

- Bačová, V. (2003): Prečo ženy prijímajú svoje znevýhodnenia v spoločnosti? Rôzne podoby používania a vnímania moci. In: Cviková, J., Juráňová, J. (Eds.). *Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky*. Bratislava, Občan a demokracia, Aspekt.
- Butler, J. (1993): *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*. New York, Routledge.
- Butler, J. (2003): *Trampoty s rodom. Feminizmus a podryvanie identity*. Bratislava, Aspekt.
- Bútorová, Z. a kol. (1996): *Ona a on. Ženský údel očami verejnej mienky na Slovensku*. Bratislava, Focus, Centrum pre sociálnu a marketingovú analýzu.
- Bútorová, Z. a kol. (2008): *Ona a on na Slovensku zaostrené na rod a vek*. Bratislava, Inštitút pre verejné otázky.
- Foucault, M. P. (1978): *The History of Sexuality. Volume I : An Introduction*. New York, Random house.
- Foucault, M. P. (1979): *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York, Random house.
- Gergen, K. J. (1985): *The Social Constructionist Movement in Modern Psychology*. *American Psychologist*, 40, 266 – 275.
- Gergen, K. J. (2007): The self: Colonization in Psychology and Society. In M. Asch and T. Sturm (Eds.) : *Psychology's Territories, Historical and Contemporary Perspectives From Different Disciplines*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 149 – 168.
- Gergen, M. (Ed.) (1988): *Feminist Thought and the Structure of Knowledge*. New York: New York University Press.
- Gergen, M. (2001): *Feminist Reconstructions in Psychology*. Thousand Oaks, Sage.
- Harding, S. (1986): *The Science Question in Feminism*. Ithaka, New York, Cornell University Press.
- Harré, R., Gillet, G. R. (2001): *Diskurz a myseľ. Úvod do diskurzívnej psychológie*. Bratislava, Iris.

- Hekman, S. J. (2005): *Moral Voices, Moral Selves*. Cambridge, Polity Press.
- Kelly, G. A. (1955): *The Psychology of Personal Constructs*. Volume 1. New York, Norton.
- Marošiová, L. (Ed.) (2008): *Matky samy sebou. Výskumná štúdia*. Bratislava, Inštitút pre verejné otázky.
- Moscovici, S., Marková, I. (1998): Presenting Social Representations: A conversation. *Culture and Psychology*, 4, 371-410.
- Semin, G., Gergen, K. (1990): *Everyday Understanding: Social and Scientific Implications*. London, Sage.
- Strauss, A., Corbinová, J. (1999): *Základy kvalitatívneho výzkumu*. Boskovice, Sdr. Podané ruce a nakl. Albert, ed. SCAN.
- Wittgenstein, L. (1980): *Culture and Value*. Ed. by G.H. von Wright, in collaboration with Heikki Nyman. Chicago, University of Chicago Press.

Kontakt

PhDr. Elena Ondrušková
Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: ondruskova@fedu.uniba.sk

Možnosti analýzy moci v psychologické praxi***Some suggestions for analysis of power relations in psychological praxis*****Kateřina Machovcová**

Katedra psychologie, Fakulta sociálních studií

Masarykova univerzita v Brně

Abstrakt: Příspěvek předkládá dílčí analýzu rozhovorů získaných v rámci dizertačního projektu „Genderování v psychologickém poradenství“. Respondenti v této studii jsou odborníci a odbornice aktivně působící v oblasti psychologického poradenství nebo různých forem terapie. Většina rozhovorů je vedena v ČR (10), menší část v Norsku (4). Dotazované osoby se alespoň okrajově zabývají genderovou problematikou a v různé míře ji zapojují při svém působení v pomáhající profesi. Samotné zpracování dat probíhá s využitím tematické analýzy, která je různými autory chápána buď jako samostatný přístup nebo i jako součást metody zakotvené teorie.

Jako teoretické východisko při analýze rozhovorů využívám feministického přístupu k psychologické praxi, který za jeden z klíčových aspektů považuje rozložení moci. Citlivost vůči moci probíhá na několika úrovních, především ve vztahu psychologů či terapeutů ke klientům a v rámci společné analýzy situace klientů, feministický přístup však zdůrazňuje i moc v kontextu společenských struktur, a tedy institucionálně podmíněnou distribuci moci. Překračuje tak výrazně typické zaměření psychologie a terapie na situaci individuálních osob. Na základě inspirace postmoderními přístupy ve feminismu – včetně jejich kritiky s ohledem na nadhodnocení role jazykových prostředků -- se zaměřím na různé podoby moci a její reflexe či naopak ignorování, které jsem v rámci výzkumu identifikovala. Zohledním propojení s aspekty genderu v interakci a podoby genderových vztahů a jako referenční rámec použiji i intersekcionalní přístup, který upozorňuje na provázání genderu a dalších charakteristik, jako je etnicita, třída či sexualita.

Klíčová slova: poradenství, terapie, moc, gender, feminismus

Abstract: The paper presents a partial analysis of interviews collected as a part of my doctoral dissertation project „Gendering in psychological counseling“. Respondents in the study are professionals actively engaged in providing psychological counseling or various forms of therapy. Majority of interviews was realized in the CR (10), the rest in Norway (4). All respondents are to certain extent interested in gender issues and use this perspective in providing services. Data analysis is based on thematic analysis, which might be understood as either free-standing method or as a part

of grounded theory. Theoretical perspectives employed are based on feminist approach to psychological practice which emphasize the meaning of power relations. Feminist sensitivity towards power issues has different levels, for instance as a part of client – therapist relationship, in their common analysis of clients situation, but as well exceeds individual space and targets institutional settings and structural implications on power distribution. Inspired by postmodern feminist perspectives, including its critiques of language overestimation, I will focus on different aspects of power and its reflections or omissions as identified in the data. Intersectionality perspective and understanding gender in interaction form background of the analysis.

Key words: *counseling, therapy, power, gender, feminism*

1. Úvod

Ve svém příspěvku předkládám dílčí analýzu rozhovorů s terapeuty a psychology, jichž jsem se dotazovala na používání genderové perspektivy v jejich praxi. Jako teoretické východisko při analýze rozhovorů využívám feministického přístupu, který považuje za klíčové věnovat pozornost rozložení moci a jejímu vykonávání. Citlivost vůči mocenskému uspořádání a jeho důsledkům zahrnuje několik úrovní, především ve vztahu psychologů či terapeutů ke klientům a v rámci společné analýzy situace klientů, feministický přístup však zdůrazňuje i moc v kontextu společenských struktur, a tedy její institucionálně podmíněnou distribuci. Ačkoliv tak překračuje typické zaměření psychologie a terapie na situaci individuálních osob, je zajímavým příspěvkem k tomu, jakými jinými způsoby obohatit práci s konceptem jedinečnosti a individuality. V závěru textu také zohledním propojení s intersekcionalní perspektivou, která upozorňuje na provázání genderu a dalších charakteristik, jako je etnicita, třída či sexualita, a nabízí tak způsob, jak předejít zjednodušujícím genderovým stereotypům.

2. Koncepce genderu

Východiskem perspektivy, kterou budu prezentovat, je kritika dvou zkreslení, s nimiž se v rámci psychologii běžně setkáváme. Autorky Hare-Mustin a Marecek (1998) je identifikovaly jako „α“ a „β“ zkreslení.

První zkreslení je charakteristické zdůrazňováním nezaměnitelných rozdílů mezi muži a ženami, ať již biologicky či kulturně determinovaných. Příkladem z výzkumu mohou být výroky jako:

*„... pojďme si přiznat, že zaujmout místo matky není možné, je možné zaujmout místo otce a zaujmout ho kvalitně, proč ne. Já nemusím být na mateřské dovolené, která má určité atributy, ale já budu na otcovské dovolené...“**

„...když jsou jenom s muži, tak se stávají muži, dostanou se do své ztělesněné kultury, jsou vojáky, chlapáky, nedostanou se k emocím. Ženy ve skupině mám proto, aby mužům umožnily mluvit o emocích, tohle je myslím univerzální...“†

Tento přístup obsahuje riziko v někdy přespřílišném polarizování genderových rozdílů, a tedy zastírání jedinečných charakteristik jednotlivců. Navíc pokud nezohledňuje, jaké maskulinní či feminní charakteristiky jsou v naší kultuře preferované (a v jakém kontextu), dopouští se i ignorování mocenských asymetrií mezi pohlavími – rozdíly mezi lidmi často mají jinou hodnotovou váhu, a tedy jiné důsledky pro jejich nositele. Může tedy docházet k opomíjení například rozdílného prostoru pro rozhodování či rozdílného přístup ke zdrojům, které se na genderové rozdíly ve společenském postavení váží. Problémem je i přeceňování vlivu genderu jako zásadní určující charakteristiky, a z

* 27.8.2008, Praha, terapeutka

† 22.5.2007, Oslo, terapeutka 1

toho plynoucí opomenutí dalších faktorů, ať na straně osoby či společenského prostředí, které mohou v konkrétních situacích vliv genderu pozměnit či dokonce potlačit.

Druhým typem zkreslení, jež popisují Hare-Mustin a Marecek, je naopak popření jakýchkoliv genderových rozdílů. To je velmi často vedeno právě zdůrazňováním individuálních odlišností, ve smyslu „každý jsme originál, tento muž je jiný než tamten muž, každá žena je jiná“. Příkladem tvrzení v souladu se zkreslením typu β by bylo například:

*„Příliš nepoužívám koncept genderu..., když pracuji, pracuji s lidmi“**

Tento přístup se dopouští ignorování vlivu strukturálních genderových rozdílů, například na trhu práce či v rodině, které však mohou mít vliv i na prožívání v individuální rovině, a je možné je zohlednit, aniž bychom popírali unikátnost každého z nás. Do jisté míry opomíjí přesvědčení, které lidé mohou mít o svých genderových rolích a genderové identitě a které nejsou nahodilé. Tato přesvědčení se vždy vztahují k historicky relevantním normám a očekáváním, a to bez ohledu na to, zda je jedinci přijímají, odmítají, nebo cíleně mění. Jedinci vždy vycházejí z diskurzu, který je vymezen tradičními a pevně zakořeněnými genderovými aspekty (např. symbolickými charakteristikami femininity a maskulinity).

Přílišné zdůrazňování genderových rozdílů i jejich úplně vytlačení nenabízí užitečný analytický nástroj, který by mohl produktivně informovat psychologickou praxi, naopak oba přístupy obsahují riziko zakrývání důležitých aspektů každodennosti. Jedním z konceptů snažících se překlenout zjednodušující porozumění genderu a uchopit jej komplexně je tzv. dělání genderu (*angl. doing gender*, West, Zimmerman, 1987). Tento koncept předpokládá aktivní přehrávání a reprodukci, tedy neustálém „dělání“ genderu. „Dělání“ přitom nelokalizuje výlučně v osobnosti jednotlivce, ale v široké síti sociálních vztahů. Při analýze genderu se nám tak místo statické typologie nabízí dynamické pojetí založené na vnímání procesů a utváření významů.

Další poststrukturalistické a feministické přístupy rozšiřují pojetí genderu, bourají jeho výsostnou pozici jako hlavní určující charakteristiky a uvažují nad intersekcionalní perspektivou rozdílností, jako je věk, etnicita, třída (West, Fenstermaker, 1995). Společné je však užití hlediska moci, vnímání asymetrií v přístupu ke zdrojům, ať již materiálním či psychologickým a sociálním. Tyto koncepce pak dále poukazují na to, jak jsou sociální kategorie, včetně genderu, konstruovány především prostřednictvím vyloučení binárního „jiného“ a diskutují postupy, jak překonat zjednodušující dualitu (muž vs. žena) založené na představě fixních pozic (Søndergaard, 2002).

V následující části textu představím příklady z mého výzkumu, v nichž dochází k propojování genderové perspektivy a citlivosti vůči moci na různých úrovních. Budu pokračovat ukázkami narušení zjednodušeného pojetí genderu ignorujícího další sociální kategorie.

* 22.5.2007, Oslo, terapeutka 2

3. Moc v poradenství

První rovinou, kterou respondenti ve výzkumu reflektovali, je moc v privátní sféře, tedy ve vztazích svých klientů. V následujícím výroku terapeutka uvádí mocenské asymetrie poplatné tradičním stereotypům:

*„... Pro něj je ponižující vyhovět té ženě, pro ni je zase nepředstavitelný, že by měla možnost prosazovat nějaký své věci a nenechat se za to kritizovat a tak dále čili...“**

Terapeutka zde získává důležitý vhled do vztahu klientů a možných bariér rozvoje. Tento příběh, který zmínila i další terapeutka, je velmi zajímavý tím, že muž kritizuje ženu za přílišné lpění na tradiční péči o domácnost. Obranu dotyčné ženy vůči jeho emancipačním snahám druhá z terapeutek možná překvapivě interpretuje jako:

„...její genderově stereotypní chování je protestem vůči tomu manželovi. Takový ten paradox učení samostatnosti, kterou on jí bude řídit.“†

A citlivě tak poukazuje nejen na to, jaká mocenská dynamika v páru funguje, ale i to, jak lze feministicky „číst proti srsti“ a odhalovat skryté významy, čemuž právě napomáhá vnímání mocenských aspektů. Zároveň však obě terapeutky situaci tohoto páru posouvají i do sociální roviny přesahující bezprostředně privátní prostředí rodiny:

„...ta maminka je vědecká pracovnice, vzdělaná žena, která ale má zaměstnání méně placené než ten manžel... že pro tuhle ženu je představa, že by po tom rozchodu mohla mít nějaké nevyrovnaný finanční možnosti...“‡

V ukázkách tedy vidíme prostor pro analýzu moci jako dynamickou a proměnlivou praxi, která se simultánně uskutečňuje na více rovinách. Nestačí uvažovat pouze rovinu jednotlivce, protože potom ztrácíme perspektivu společenských struktur, která může individuální možnosti výrazně ovlivňovat. Analýza moci nám otevírá nový prostor, který lze v terapii prozkoumávat.

S dalším výrokiem se posouváme do roviny reflexe mocenských (ne)rovností mezi klienty a terapeuty. Terapeutka, pracující zejména s migranty a azylanty, uvádí:

„...ta moc, která je, prostě je, to je zbytečné si namlouvat, že není, tak já mám dojem, že jsem, že je mi přirozeností to nepoužívat s jedinou výjimkou, to je, že si píšu. Když sedíme, tak já si píšu... mám

* Praha, 23. 6.2008, terapeutka

† Praha, 14.7.2008, terapeutka

‡ Praha, 23.6.2008, terapeutka

*klientku, která mi opakovaně řekla, co si to píšete, tak tam si to prostě, tam vidím, že nechce a přišel mi tam nějak strach, oni leckteří mají za sebou pronásledování a co je psáno je nebezpečné, ta totalita tady taky byla, tak to já respektuju, to si fakt nepíšu.“**

Touto vnímavou reflexí terapeutka jednak umožňuje posílit terapeutický vztah otevřeným se vzdáním určité části svojí moci, ale zároveň celou situaci uchopuje tak, aby neuzavřela postoj klientky do psychopatologických nálepek. Reflektuje těžké životní zkušenosti této migrantky a její vyslovené obavy bere vážně a chápe je jako racionální reakci, čímž opět posiluje její kompetence i vzájemný terapeutický vztah. Stejná terapeutka v rozhovoru ještě více zdůrazňuje vliv vnějších okolností, a popisuje, jaký mohou mít vliv na psychologii:

„Jak jsem mluvila o tom zákoně z roku 2000, bylo vidět, jak to má obrovský vliv na tu konkrétní práci, když ty lidi najednou nemají vůbec žádnou perspektivu...“

„...Jakákoliv péče o duši, o sebe, všechno jde do pozadí. Já prostě patnáctého potřebuju zaplatit nájem a dítěti do školy zaplatit družinu, anebo dát mu na výlet, aby nebylo handicapovaný proti našim dětem. A v ten moment velmi často se stane, že ty lidi se omluví a přestanou chodit na terapii, protože jediný cíl je sehnat peníze.“

Nejen změna legislativy, ale i prosté každodenní starosti, mohou stát za tím, proč lidé přestávají v terapii spolupracovat. Jsme upozorňováni na to, že příčiny psychické nepohody nelze hledat pouze uvnitř člověka, v jeho osobnosti či prožívání, ale že mohou být i v podstatě logickou a očekávanou reakcí na to, co se děje kolem. Terapeut tak v některých případech může být užitečnější dokonce jako advokát obrany lidských práv. Nicméně zásadní je právě to, že dokáže vnímat psychický stav klientů v širším kontextu a hledá produktivní řešení jejich problémů.

Posledním výrokem, kterým se ještě pozastavím přímo u genderových aspektů, jsou společenská očekávání od žen a mužů. Jedná se o jeden z příkladů, kdy může být problematické podlehnout zjednodušujícím představám o odlišnostech mezi muži a ženami:

„...objevuju, že chlapi jsou stejně depresivní jako ženy, ale vypadají u toho jinak...“

Snaha najít odlišnosti a vyvozovat z rozdílného chování i rozdílné motivy a prožitky, může vést k tomu, že si nevšimneme významů, které mohou být společné. Genderové rozdílnosti v tomto pojetí nemají kořeny ve vnitřních charakteristikách žen či mužů, ale ve společenském náhledu, v jakémisi sdíleném stereotypu, který však v sobě má silně zakódovanou rovinu nerovností, což může mít reálné dopady na životy žen a mužů: v toleranci či odmítnutí jejich chování, ve způsobech poskytnutí

* Praha, 16.2.2009, terapeutka

podpory.

Kontextuální používání genderové analýzy může naše vnímání rozšířit. Nabízí možnost zkoušet zaujímání rozmanitých perspektiv, podrobit je kritickému hodnocení a vyvozovat originální postupy pro další práci s klienty.

V poslední části textu poukazují na příklady toho, kdy je poukázáno na to, že výlučně genderová perspektiva, může být příliš limitující. Ukázky z rozhovorů představují situace, kdy je terapie narušena jinými faktory, které mají v konkrétních případech větší vliv:

*„...zjistila, že je lesbička... najednou jsme vystoupili z toho genderově sexuálního kontextu... tak jsme nezvykle hodně času věnovali tomu, jak to my máme mezi sebou a samozřejmě budovat tu důvěru...“**

„...tak s věkem jsem měl problém, to mám hlavně problém, když komunikuju nebo když se dostanu do kontaktu s muži, kteří jsou násilní... tak ty jako toho, jak bych to řekl... oni to cítí jako výhodu určitou, že jsem mladší...“†

Vidíme, že gender nemusí být vždy určující charakteristikou nesoucí význam daného jednání, ale jeho vliv rozšiřují či upozadují další charakteristiky. Znovu můžeme pozorovat, že se nevyplácí pracovat pouze v genderovém – navíc často heteronormativním – rámci, ale zvažovat prolínání s dalšími charakteristikami tak, jak to akcentuje princip intersekcionality.

4. Závěr

Cílem textu bylo představit různé postoje, které v psychologii a terapii lze zaujmout s ohledem na zapojení genderové perspektivy. Některé, jak jsem naznačila, považuji za nepříliš užitečné, protože uzavírají určité roviny porozumění, které mohou psychologickou praxi ochuzovat. Naopak jsem se pokusila – na základě rozhovorů s terapeuty a psychology – představit způsoby, které gender pojímají jako aspekt neustálé interakce v rámci mocenských sociálních struktur i v kontextu dalších významných charakteristik, jako je věk či sexualita. Takové uvažování nás v první řadě učí „zůstat na pozoru“, být všímavými a zbavovat se příliš jednoznačných škatulek, které jsou na úkor vnímání jedinečnosti v psychologii.

* 21.4.2008, Praha, terapeut
† 29.2.2008, Brno, psycholog

Literatura

- Hare-Mustin, R. T., Marecek, J. (1988): The Meaning of Difference. Gender Theory, Postmodernism and Psychology. *American Psychologist*, 43, 455-464.
- Søndergaard, D. M. (2002): Poststructuralist approaches to empirical analysis. *Qualitative Studies in Education*. 15, 2, 187-204.
- West, C., Zimmerman, D. (1987): Doing gender. *Gender&Society*, 1, 125-151. (český překlad: West, C., Zimmerman, D. (2008). „Dělat gender“. *Sociální studia*, 5, 99-120).
- West, C., Fenstermaker, S. (1995): Doing difference. *Gender&Society*, 9, 8-37.

Kontakt

Mgr. Kateřina Machovcová
Katedra psychologie
Fakulta sociálních studií MU
Joštova 10, 602 00 Brno
E-mail: 14836@mail.muni.cz

*Sex medzi mužmi: medzi realitou a diskurzmi***Sex among men: between reality and discourses***Gabriel Bianchi**

Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie –
 Centrum excelentnosti pre výskum občianstva a participácie SAV, Bratislava
 & Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF, Nitra

Abstrakt: Autor prezentuje vybrané výsledky z kvalitatívnej štúdie sexuálneho správania, ktorú realizoval na Slovensku v rámci širšieho medzinárodného projektu na vzorke 21 mužov, ktorí majú sex s mužmi (MSM). Analýza hĺbkových interview ukázala, že konceptualizácia sexuality a sexu, rovnako ako formy sexuálneho správania sa a miera rizika pre sexuálne zdravie u týchto osôb vykazujú extrémne interindividuálne rozdiely. Osobitosti sexuálneho správania sú vo významnom vzťahu k subjektívnemu významu sexuality a osobnej histórii partnerských a sexuálnych vzťahov. Autor zistenia diskutuje aj s výsledkami svojej pilotnej štúdie diskurzívnych zdrojov intímneho občianstva, v ktorej sa ukázalo, že uspokojovanie intímnych potrieb homosexuálov je výrazne ovplyvnené diskrimináciou.

Kľúčové slová: MSM (muži, ktorí majú sex s mužmi), riziko, sexualita, diskurz

Abstract: Author presents selected findings from a qualitative study of sexual behaviour of 21 men having sex with men (MSM). Analysis of in-depth interviews shows extremely broad inter individual diversity in the conceptualizations of sexuality and sex, as well as in forms of sexual intercourse and in the risk involved. Specifics in sexual behaviour are strongly related to the subjective meaning of sexuality and sex, and to the personal history of one's partner- and sexual relationships. These findings are discussed with author's findings from a pilot study on discursive resources of intimacy in homosexuals which indicated a substantial influence of discrimination (homophobia) onto their satisfaction of intimate needs.

Key words: MSM (men who have sex with men), risk, sexuality, discourse

* Príspevok vznikol s čiastočnou podporou Centra excelentnosti pre výskum občianstva a participácie SAV, Bratislava a grantu VEGA číslo 2/0179/09

Motto

Taboos are constantly shifting, and thus new taboos are being defined.

Jan Hoet, MART Museum, Herford, Germany

Even though there are no taboos anymore,

there is still a need to look for and disclose new potential taboos.

Barbara Holub, Sezession, Vienna

1. Teória a metodológia

William Simon vo svojej takmer kultovej knihe *Postmodern Sexualities* konštatuje, že „*Veľa z problematiky rodu a sexuality, v ktorých v súčasnosti prebieha toľko zmien, môže viesť k takým ich formám, ktoré tu ešte nikdy neboli.*“ (Simon, 1996, str. 3) Napriek tomu, že výskum sexuality za ostatných dvadsať rokov výrazne pokročil a vstúpil – vďaka presadeniu sa kvalitatívneho výskumu – do nejednej donedávna uzamknutej komnaty ľudskej intimity, Simonove konštatovanie je stále platné a ako naznačili aj predbežné výsledky tejto štúdie, aj v takej relatívne frekventovanej forme sexuality, akou je sex medzi mužmi.

Keď som bol postavený pred úlohu zrealizovať výskum sexuálneho správania mužov, ktorí majú sex s mužmi (MSM) v rámci medzinárodného projektu SIALON, ktorý v siedmich krajinách strednej a južnej Európy hľadá charakteristiky zdravotného rizika v ich správaní, bol som viazaný iba rámcovým scenárom interview, ktoré som mal uskutočniť s dvadsiatimi mužmi (z nich polovica vo veku 18-24, druhá polovica vo veku nad 24 rokov a do 53 rokov), ktorí majú skúsenosť so sexom s iným mužom. Scenár mal dve časti – prvá sa zaujímala o rizikové sexuálne správanie participantov a druhá o ich správanie smerom k zdravotníckym zariadeniam (vo vzťahu k HIV a iným sexuálne prenosným infekciám). Rámcovo boli určené témy, ktoré bolo treba explorovať s participantmi. V prvej časti to bolo:

- Definícia bezpečnejšieho sexu a rizikového správania
- Stratégie redukcie rizika
- Správanie vo vzťahu k HIV statusu
- Dôvody zapojenia sa do rizikových sexuálnych praktík

Keďže sa v tomto príspevku venujem iba sexualite participantov, metodológiu druhej časti interview tu opomeniem.

Z metodologického hľadiska je však podstatné to, že sa ukázalo, že realizácia interview v pôvodne navrhutej štruktúre je prakticky nemožná a pre navodenie autentického raportu bolo potrebné postaviť interview do polohy biografického interview skúmajúceho osobnú sexuálnu históriu (vrátane histórie „prebúdzania“ sa sexuálnej orientácie participantov) a subjektívne významy ich sexuality. Až v tomto kontexte začali dávať zmysel tie časti interview, ktoré sa týkali jednotlivých konkrétnych foriem stratégie redukcie rizika pri sexe, alebo naopak, zapájania sa do rizikových sexuálnych aktivít, rovnako ako ich „definície“ bezpečnejšieho a rizikového sexu. Tým sa intuitívne naplnilo to, čo má William Simon (1996: 40) na mysli vo vzťahu k „ontológii“ sexualít. Používa koncept sexuálnych skriptov (scenárov), ktoré považuje za metaforu vytvárania správania v sociálnom živote; sexuálne skripty vystihujú napätie medzi permanenciou a zmenou a ich syntax sa realizuje v jazyku (rozumej diskurzoch; pozn. G.B.) a zdieľaných kódoch a prebieha na troch úrovniach: kultúrnej, interpersonálnej a intrapsychickej.

V prvej fáze som zrealizoval iba tematickú analýzu, v ktorej som sa opieral v prvom rade o generatívny potenciál interview skúmajúceho osobnú sexuálnu históriu. Základné tematické celky, ktoré emergovali z interview, boli: subjektívny význam sexu, osobná história sexuálnych vzťahov, navštevovanie gej miest a výber sexuálnych praktík. Z nich v tomto príspevku prezentujem výberovo prvé dva.

2. Zistenia

V oblasti osobnej histórie sexuálnych vzťahov emergovalo 8 kategórií – skriptov, pričom pri každom z nich možno uvažovať o odlišnej miere zdravotného rizika, ktoré zahŕňa jeho realizácia. V nasledujúcej časti je predstavených päť z ôsmich kategórií spolu s ilustráciami autentických citátov z interview:

1. Prechod od stabilného heterosexuálneho k stabilnému homosexuálnemu partnerstvu:

Asi v 13-14 rokoch si uvedomil, že sa mu páčia muži, že ho priťahujú. Ale od 16 rokov mal partnerku, s ktorou sexuálne žil poldruha roka. Teraz má prvého mužského partnera – stabilného. Keď spoznal svoju priateľku, povedal si: *“aha, aha páči sa mi baba, mám ju rád, záleží mi na nej, tak asi som si to vymyslel (s tými mužmi) a prestal som to riešiť, chodil som s ňou. Po roku ma to ale začalo nudiť, vrátil som sa k tomu, že tí muži by mohli byť zaujímavejší, že chcem mať tú skúsenosť s mužom, je to skúsenosť, ktorú by som v živote rád mal. ... Ja som asi gej, ale ľúbil som ju; ale nie telo, fyzicky ma nepriťahovala, ten sex bol skôr preto, že som ku nej niečo cítil. Ale keď som prestal k nej cítiť (prestal byť zaľúbený – asi po roku), začala ma už maličkosťami buzerovať, posledný polrok bolo už len „živorenie“.* Zdalo sa mu, že aj ona bola k nemu chladná.

Prompt: Poklesol Váš záujem o sex skôr ako vypršala zaľúbenosť? Alebo to išlo so zaľúbenosťou?

Odp.: *Ten sex bol iba „povinnosť“, ja som ho vôbec nepotreboval. Mal som ju rád kvôli iným veciam, povahe. ONA bola tá, čo chcela (sex). A ja „rob si so mnou čo chceš, mne je to jedno“.* (DO10)

2. Usilovanie sa o stabilného partnera, zatiaľ neúspešné, doteraz viacero - prevažne príležitostných - partnerov, hľadá svoj sexuálny životný štýl:

...to, že nemám partnerský vzťah, je do istej miery spôsobené aj spoločnosťou, ktorá homosexuálov už v ranej mladosti tak dusí, katolícka spoločnosť, som z východného Slovenska, že veci, ktoré si heterosexuálni muži/ženy odbijú v puberte, prvé lásky a vzťahy, tam si vybijú, čo ich zaujíma, prídu 20-25 roční a nájdu si trvalého partnera, to sa v mojom prípade a u podobných odohráva o 10-15-20 rokov neskôr...

Ja som mal prvý vážnejší vzťah, keď som mal 28 rokov, keď som sa reálne zamiloval – a až vtedy TO celé padlo. Bol som už v Bratislave, vďaka tomu som sa mohol dostatočne vyautovať. A keď je človek zase starý, tak je ťažké nájsť trvalejší vzťah, lebo človek je už pohodlný a nerád sa začína prispôbovať. Predtým som býval s kamarátmi, to by som už nedokázal. Býval by som už len s partnerom. Zrejme vzťah, ktorý začne v 25ke sa ľahšie udržiava. A prvé zamilovanie robiť v 30 rokoch nie je normálne podľa mňa. (NAD4)

3. Seriálna monogamia – niekoľko (prevažne) stabilných partnerov, rôzna dĺžka trvania vzťahu, v súčasnosti žije v stabilnom, trvajúcom vzťahu v spoločnej domácnosti; napriek tomu môže mať “mimopartnerský” sex postavený na zhode partnerov, alebo nepenetratívny mimopartnerský sex, ak je partner nedostupný:

... Čo sa týka toho „iného sexu“, to je trochu komplikovanejšie. To robíme s partnerom v niektorých baroch vo Viedni a v saune v Bratislave. Ideme tam spolu, ale sex nerobíme spolu. Ja robím orálny aj análny sex s kondómom.“(NAD5); (NAD6)

4. Prepínanie medzi stabilnými partnermi na niekoľko mesiacov (zväčša dvaja až traja) a množstvom (do 50, či takmer 300) príležitostných partnerov:

Prvý sex mal v 15 rokoch, so starším mužom, potom niekoľko rokov nemal žiaden styk. Ďalšieho partnera mal v dvadsiatke „...žial, nedokážem spočítať všetkých mojich partnerov, niečo cez 200, možno do 300. Vážnych partnerov som mal štyroch (dvakrát to trvalo cca 6 mesiacov, raz rok, raz tri roky)“. Počas prvých troch vzťahov nemal mimopartnerský sex, počas posledného vzťahu mal sex aj mimo vzťahu – vzťah bol totiž „na diaľku“ (partner žil v zahraničí). Vzdialenosť bola aj príčinou ukončenia vzťahu. (NAD11)

5. Mimoriadne komplexná sexuálna história, rôznorodé vzorce od heterosexuálnych tínedžerských lások, cez stabilné vzťahy so ženou, ku gejskej sexualite, často sex so ženatými mužmi (hetero- a bisexuálnymi), dva stabilné homosexuálne vzťahy:

„Pôvodne som spával so ženami, mal som trvalý vzťah, čakali sme dieťa, potom bolo obdobie free-sexu počas vysokoškolského štúdia, neskôr som žil sám a začal som s rôznymi MSM skúsenosťami – hlavne s heterosexuálnymi a bisexuálnymi mužmi. Mal som rok trvajúci (sexuálny) flirt so ženatým mužom, teraz mám 3 roky trvajúci vzťah s gejom. Väčšina mužov, s ktorými som spal, boli heterosexuáli.“ (NAD3)

V oblasti subjektívneho významu sexu emergovali štyri kategórie, ktoré sú zásadne odlišné od kategórií subjektívneho významu sexu, ktoré sme identifikovali v heterosexuálnej populácii (Supeková, Bianchi, 2000). Tri (spomedzi štyroch) kategórie subjektívneho významu sexu pre mužov, ktorí robia sex s mužmi, ktoré boli najfrekvencovanejšie, sú:

1. Mnohí gejovia sa usilujú o monogamný vzťah – podobne ako heterosexuáli (sex = súčasť partnerského vzťahu):

“Nepokúšali ma tie príležitostné veci. To si len druhí ľudia myslia, že homosexuáli musia chcieť byť promiskuitní. To je hlúposť- Je to rovnaké ako s heterosexuálmi. Sú takí, ktorí vyhľadávajú príležitostný sex, a sú takí ktorí chcú vzťah.” (NAD7)

2. Jeden participant opisoval svoju skúsenosť, keď sa dobrovoľne vystavil “fatálnemu“ riziku so svojím HIV pozitívnym partnerom. V jeho príbehu slúži sex ako nástroj na vyrovnanie, vytvorenie (morálnej) rovnováhy medzi dvoma milencami – vyrovnanie sa prostredníctvom zdravotného “handicapu”. Jeho príbeh ilustruje silné konceptuálne prepojenie medzi sexom a partnerským vzťahom, ale odlišné, než v heterosexuálnej norme:

„Po troch mesiacoch mi povedal, že je HIV+. Nechránený sex sme robili od začiatku. Neskôr chránený aj nechránený. Mal som sebazničujúce tendencie. Aj keď mi mozog vravel, aby som to nerobil, ale musel som sa s ním akosi vyrovať, podeliť sa o jeho situáciu, láska mi vravela, že by som sa nemal snažiť ovplyvňovať to, čo sa má stať. Počas troch rokov sme mali nechránený sex a keď vzťah skončil išiel som na test a bol som negatívny.” (NAD11)

3. Niektorí participanti však rozprávali o separácii (jednej časti) sexu od vzťahu. Je to markantné v rozprávaní o sexuálnych aktivitách súbežných s funkčným, trvalým partnerským vzťahom dvoch MSM:

„Ručná práca (vzájomná masturbácia) sa nepovažuje za sex, skôr za priateľské gesto.“ (NAD2)

“Ale my sme obaja takí, takže pre nás je to ok; ťažké bolo rozprávať sa o tom s partnerom, ale zvládli sme to... Žijeme v perfektnej symbióze. A tam, v tom bare, tam je len čistý sex. Žiadne emócie. Nechodíme tam preto, aby sme sa zamilovali. Máme sa navzájom. Je omnoho robiť tieto veci otvorene, neskrývať to ako mať tajné mimopartnerské vzťahy potichu. Žiaden z nás to nezneužíva.”

Prompt: Rozprávate sa o tom? Aké to bolo?

“Áno, Väčšinou ja som zvedavý. On je zväčša trochu nervózny – že prečo sa pýtam... Ale často on príde s tým mužom a potom sa spolu zhovárane. Spočiatku to bolo trochu bolestné, ale obaja sme cítili, že je to pre nás oboch dobré, potrebovali sme to. Dostávame takú rôznorodosť v sexe, po akej túžime. Nieкто je spokojný keď si to zažije trikrát za život, nieкто to robí často ..a nieкто žije iba so svojim partnerom. Možno by bolo krajšie bez toho, ale takíto sme.” (NAD6)

3. Diskusia

Prezentované zistenia nemajú v tejto fáze slúžiť ako „definitívne“ poznanie. Navyiac, ako som zdôraznil na začiatku, jedná sa o iba niektoré vybrané významové celky. Svojou autentickosťou však veľmi dobre ilustrujú, že konceptualizácia Williama Simona, ktorý pri výskume sexuality odporúča zaoberať sa sexuálnymi skriptami a ich syntaxom – kultúrnym, interpersonálnym aj intrapsychickým, je produktívna. Zastavím sa krátko pri druhej oblasti, z ktorej som prezentoval výsledky – subjektívnom význame sexu. Ak porovnáme uvedené tri významy sexu s tými, ktoré sme zistili v heterosexuálnej populácii (sex ako iba jedna zo súčastí intímneho partnerského vzťahu, sex ako seba-potvrdzovanie, sex ako rozkoš pre seba, sex ako rozkoš partnera; Supeková, Bianchi, 2000), ukáže sa, že sa iba čiastočne prekrývajú. V populácii MSM sa objavujú také významy, ktoré v heterosexuálnej populácii nepozorujeme (sex ako „morálne“ vyrovnanie zdravotného handicapu partnera), prípadne sa vyskytujú v kombinácii (paralelné akceptovanie oboma partnermi na jednej strane sexu ako súčasť intímneho partnerského vzťahu, a súběžne s tým (iný) sex ako rozkoš pre seba aj ako rozkoš pre partnera). Za najvýznamnejšie zistenie v tomto kontexte pokladáme „heteronormatívnu ašpiráciu“, ktorú vyjadruje prvá kategória významu sexu pre MSM - *mnohí gejovia sa usilujú o monogamný vzťah – podobne ako heterosexuáli*. Táto veľká rôznorodosť významov sexu zreteľne poukazuje na to, čo William Simon myslí pod tromi druhmi syntaxu sexuálnych skriptov. Tak, ako to ukázali realizované interviá, vo vytváraní konkrétnych významov sexu a konštruovaní sexuálnych vzťahov MSM sa vzájomne a súčasne prelínajú intrapsychické hodnotenia, interpersonálne negociácie a kultúrne fenomény. Aj keď nie je možné ich separovať v absolútnom zmysle, pre porozumenie a podporu optimalizácie kvality života osôb s „inou“ sexuálnou orientáciou je užitočné usilovať sa o zviditeľnenie jednotlivých úrovní, na ktorých sa diskurzy uplatňujú. Povzbudenie k takémuto strategickému narábaniu s diskurzmi nachádzame v mnohých prípadoch, napríklad v štúdií R. H. Jonesa (1999), ktorý poukázal na to, že pri

ovplyvňovaní interpersonálnych a intrapsychických skriptov pre bezpečnejší sex u čínskej populácie MSM je potrebné zväziť aj pôsobenie na úrovni kultúrnych skriptov – tých, ktoré sa podieľajú na vytváraní kultúrnej identity čínskych MSM. Identifikácia s globálnymi trendmi GLBT emancipácie konkuruje identifikácii s tradičnou čínskou kultúrou a tak môže vytvárať vnútornú konfliktnosť v kultúrnych skriptoch čínskych MSM.

Podobne naše zistenia z analyzovania diskurzívnych zdrojov intimity (to, ako vytvárajú subjektivitu, potenciál subjektu pre aktivitu, umiestnenie subjektu vzhľadom k zdrojom moci v spoločnosti atď.) u ľudí, ktorí si uvedomujú svoju inakosť na základe telesného handicapu, resp. chronického ochorenia, minoritnej etnicity alebo minoritnej sexuálnej orientácie (Bianchi, 2009), ukázali, že z hľadiska konštruovania ich identity svoju inakosť vnímajú veľmi výrazne a to prevažne (aj keď nie výlučne) v negatívnom zmysle. Z hľadiska vzťahu diskurzu, v ktorom tieto osoby konštruujú svoj životný naratív, k „veľkým diskurzom“, možno konštatovať, že sa vymedzujú najmä vo vzťahu k rôznym dimenziám morálneho diskurzu. Čo sa týka pozície subjektu v zmysle práv a povinností v spoločenskom priestore, dominuje u nich pocit diskriminácie. Pritom ich potenciál pre aktivitu je konštruovaný len epizodicky a nekonzistentne, podobne ako je slabý aj ich potenciál narábania s objektmi (napr. aktérmi v ich sociálnom prostredí, sociálnymi inštitútmi a pod.). Konštruovanie subjektivity participantov, ktorí patria k menšinám na základe telesného handicapu, resp. chronického ochorenia, minoritnej etnicity alebo minoritnej sexuálnej orientácie aktuálnymi diskurzmi je teda výrazné a nezanedbateľné. Cieľom tejto prezentácie bolo najmä upozorniť na potrebu komplexného uchopovania zdanlivo úzkej problematiky „sexuálneho rizika“ – napríklad úzko medicínsky chápanej prevencie šírenia HIV/AIDS. Odpovede na to, prečo sa niektorí ľudia správajú tak, že si spôsobujú výrazné zdravotné riziko, nie sú iba v ich vnútorných a interpersonálnych komunikáciách, ale rovnako v kultúre, resp. kultúrach, v ktorých existujú a ktoré intenzívne reflektujú všetky politické a globálne trendy.

Literatúra

- Bianchi, G. (2009): Inakosť vo verejnom priestore - potreby a konflikty. In *Psychológia zdravia v praxi* : [zborník z 3. celoslovenskej konferencie sekcie PZ SPS pri SAV]. Spracovateľ Dušan Selko. Bratislava, Národný ústav srdcových chorôb, a.s. Bratislava vo Vydavateľstve MAURO Slovakia s.r.o, s. 83-91.
- Jones, R. H. (1999): Mediated Action and Sexual Risk: Searching for Culture in Discourses of Homosexuality and AIDS prevention in China. *Culture, Health and Sexuality*, 1, 161-180.
- Simon, W. (1996): *Postmodern Sexualities*. London, Routledge.
- Supeková, M., Bianchi, G. (2000): Sexuálna výchova a spokojnosť sexuálne aktívnejších mladých ľudí (kvalitatívny prístup). *Československá psychologie* 46, 56-76.

Kontakt

Doc. PhDr. Gabriel Bianchi, CSc.

Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie

Centrum excelentnosti pre výskum občianstva a participácie SAV

Klemensova 19

813 64 Bratislava 1

E-mail: bianchi@savba.sk

Styly dialogického jednání: návrh konceptuálního rámce****Styles of dialogical acting: A proposal of a conceptual frame*****Vladimír Chrz**

Psychologický ústav AV ČR, Praha

Abstrakt: V příspěvku je navržen konceptuální rámec pro porozumění dialogickému jednání s vnitřním partnerem. Dialogické jednání je uchopeno z hlediska Jungova pojetí individuace, aktivní imaginace a transcendentní funkce. V této disciplíně zkoušející dlouhodobě procházejí určitým typem (experimentálních) podmínek, ve kterých je (v situaci tzv. „veřejné samoty“) umožněn a podporován specifický druh („ztělesněné“, „zjednávané“, dramaticky sehrávané) aktivní imaginace. Takto dochází k postupnému rozvoji a utváření transcendentní funkce jakožto funkce prostředkující mezi protikladnými pozicemi. Příspěvek pojednává o čtyřech dimenzích, v jejichž rámci lze uvažovat o rozvoji a utváření transcendentní funkce (a tedy také o stylech dialogického jednání) jimiž jsou: 1) rovina ztvárnění, 2) orientace přesahu, 3) prostředkující relace, 4) režim věrohodnosti.

Klíčová slova: Dialogické jednání, individuace, aktivní imaginace, transcendentní funkce

Abstract: In this article we propose a conceptual frame for understanding dialogical Acting with the Inner Partner. Dialogical acting is viewed through the Jung's conceptions of individuation, active imagination and transcendent function. In the discipline of Acting with the Inner Partner the participants over time experience specific types of (experimental) conditions which enable and support the participants (in a situation called "public loneliness") in a specific type of (embodied, dramatically enacted) active imagination. The paper discusses four dimensions which make possible to think about development and formation of the transcendent function (and also about styles of dialogical acting). These dimensions are: 1) level of enactment, 2) orientation of transcendence 3) mediating relation 4) regime of veracity.

Key words: dialogical acting, individuation, active imagination, transcendent function

*

Vznik tohoto příspěvku byl podpořen grantem GA AV ČR IAA701840901.

1. Výzkumný kontext

Tento příspěvek je součástí projektu, jehož cílem je zkoumání dialogického jednání. O východiscích a povaze této disciplíny bylo ve sbornících předcházejících ročníků této konference opakovaně pojednáno (Slavíková, 2009; Suda, 2009), pro podrobnější informaci je možné odkázat k publikacím členů Katedry autorské tvorby a pedagogiky DAMU (Vyskočil a kol., 2005). Dialogické jednání má povahu přirozeného experimentu. Zkoušející zde dlouhodobě a za relativně kontrolovaných podmínek procházejí určitou mezní situací („veřejná samota“), ve které je umožněn, podporován a reflektován specifický druh jednání. Tato experimentální situace představuje unikátní možnost dlouhodobě zkoumat utváření a vývoj dialogických interakcí prostřednictvím řady různých metod (viz dále).

Jedním z dílčích témat tohoto výzkumu je problematika rozmanitosti a osobitosti způsobů dialogického jednání, pro kterou byl v průběhu výzkumu přijat pojem styl. V tomto příspěvku je pojednáno o konceptuálním rámci, který umožňuje porozumět problematice stylů dialogického jednání. Je zde předložena především deduktivní, možno říci teoreticky spekulativní část zkoumání. Je však třeba říci, že tato fáze, ve které byl přijat určitý teoretický rámec, následovala po delší fázi intenzivního sběru a analýzy dat. Autor této studie si po dobu 3,5 roku pravidelné účasti na dialogickém jednání (2-6 hodin týdně) zachycoval zkušenost jak se svými vlastními pokusy, tak také s pokusy druhých. Toto bylo doplněno sledováním videozáznamů, písemných reflexí zkoušejících a intenzivními rozhovory s účastníky dialogického jednání, včetně vedoucích a asistentů.

Ivan Vyskočil opakovaně říká, že výzkum dialogického jednání je třeba začít pojmenováním a porozuměním určitým podstatným, **klíčovým momentům**. Přičemž svým poukazováním na určité situace dialogického jednání naznačuje, že se jedná o **takové momenty**, kdy takřkajíc „**na něco přišla odpověď z druhé strany**“. S využitím výrazů obvykle používaných při komentování dialogického jednání je možné mluvit o takových momentech, kdy jsme vyšli ze sebe tak, že jsme byli schopni se zaslechnout a odpovědět si. Kdy jsme evokovali, provokovali, ptali se, a přišla na to odpověď. A kdy jsme toto „nevyráběli“, ale nechali se být, jednat, a to tělově. Kdy jsou tu tedy dva póly v určitém napětí a mezi nimi probíhá interakce, integrace, dávání do vztahu, které je současně také určitou diferenciací, artikulací, zpřesňováním, a tím také vyjevováním, dáváním významu. Kdy důvěřujeme tomu, že na naše akce přijde spontánně odpověď takřkajíc „z druhé strany“ jakožto doplnění, korekce, kontrast či protiklad.

2. Konceptuální rámec pro dialogické jednání: individuace, aktivní imaginace, transcendentní funkce

Základním prvkem dialogického jednání je odpověď spontánně a autonomně přicházející z „druhé strany“, korigující určitý postoj jakožto doplnění či protiklad. Tato formulace významně koresponduje

s pojetím Carla Gustava Junga, který se ve svém díle vyjadřuje často velmi podobnými slovy (Jung, 1997, 1998, 2003). Klíčovými pojmy Jungova pojetí, které výrazně korespondují s východisky i praxí dialogického jednání, jsou: proces individuace, aktivní imaginace a transcendentní funkce.

Proces, ve kterém postupně přichází ke slovu naše „druhá strana“ a ve kterém dosahujeme úplnosti, Jung nazývá **individuací**. Výsledkem tohoto procesu je přenesení centra od ega k „bytostnému“, což neznamená ztrátu ega, spíše pohyb od strnulého ega identifikovaného s maskou „persony“ (jak se chceme navenek jevit druhým) k pružnějšímu egu schopnému sdílení, participace, tj. skutečného vztahu k „druhému“ v širokém slova smyslu (tj. „druhému“ vnitřnímu i vnějšímu). Podle Junga, má-li člověk dosáhnout zralosti, musí být osobnost brána vážně jako celek, proto je třeba se „vypořádat s protikladnými pozicemi“, se svojí „druhou stranou“. Toho člověk může dosahovat v procesu aktivní imaginace, který spočívá v tom, že se dokáže „nechat být“ a vyvolat spontánní odpověď „z druhé strany“, z protějšku jednajícího já, což vzhledem k počáteční omezenosti znamená: z nevědomí (Jung, 2007, 2008).

Podstatou **aktivní imaginace** je postoj, který lze charakterizovat prostřednictvím výrazů jako „nechat se dít“ či „konání nekonáním“. Je to způsob, jakým jednající já může postupně navázat vztah se vším tím, co přesahuje jeho omezenost, a přece zároveň patří k celku osobnosti (Jung, 2007, 2008). Takto může celek osobnosti přicházet ke slovu a obohacovat tak sféru lidského jednání, vědomí a prožívání. Zde je možné vidět výraznou korespondenci Jungovy metody s Vyskočilovým dialogickým jednáním. A to i přesto, že se tu jedná o jiný „systém činnosti“, o jinou oblast praxe, tj. o psychoterapii. Jung (1997) však chápe využití aktivní imaginace jako cosi mezního, není to typický terapeutický postup. Je to cosi, co se nachází někde na hranici terapie, aniž by to byla typická terapie, a co se zároveň vyskytuje někde na pomezí umění (jako je psaní, malování, dramatická hra či tanec), aniž by to však bylo umění. Něco, v čem je obsažen na jedné straně svod jednostranného estetizování (že se z toho takříkajíc „bude dělat umění“), na druhé straně svod jednostranného akcentu na výklad a intelektuální pochopení (že se z toho takříkajíc „bude dělat věda“).

V procesu individuace se jedná o pohyb od systému „ego – persona“ k širšímu systému, který lze schematicky znázornit jako „persona – ego – komplexové – bytostné“. Toto je v dialogickém jednání realizováno prostřednictvím relativního vyloučení kontaktu a komunikace se sledujícími účastníky. Ve výše uvedeném schématu je dále naznačeno, že cesta k „bytostnému“ vede skrze „komplexové“. Podstatnou charakteristikou dialogického jednání je, že se v „komplexovém“ ani „nehraje“, ale ani ho „nepřeskakuje“. K úskalím řady přístupů patří buď to, že takříkajíc „přeskakují či překračují stín komplexového“, tj. v návalu pozitivivity anulují to, co bývá označováno jako „stín“, „nicota“ či „propast“, a nebo naopak z výkladu a analýzy komplexů učiní cíl celé záležitosti. Naproti tomu dialogické jednání „stín“, „nic“ či „propast“ „zapojí do díla“, aniž by se v této negativitě muselo „přehrabovat“. V jednom z ústně tradovaných Jungových výroků je řečeno: zaplat'pánbůh, že máme

komplexy, protože ty jsou zdrojem naší dynamiky, skrze ně se dostáváme k „bytostnému“, tj. k celku osobnosti.

Jung (1997) předpokládá, že vztahování se k „druhé straně“ je dílem určité funkce, kterou označuje výrazem transcendentní. Smyslem **transcendentní funkce** je „vypořádání s protikladnou pozicí“. Transcendentní funkce může být v návaznosti na Junga charakterizována jako: 1) funkce prostředkující mezi protikladnými pozicemi, 2) funkce vztahu k „druhé straně“ či „druhému“ v širokém slova smyslu, 3) funkce pohybu k úplnosti (de-totalizace či re-totalizace), 4) funkce překračování omezeného, otevírání uzavřenosti (de-naturalizace či re-naturalizace). Slovy používanými v dialogickém jednání: transcendentní funkce je funkcí vycházení ze sebe a přicházení k sobě. Souhrnně lze říci: V aktivní imaginaci je při díle transcendentní funkce realizující proces individuace.

Podle Junga je na cestě k celosti třeba opustit „hrdinský“ postoj ega a jeho přimknutost k oblasti „persony“ (což je v dialogickém jednání zajištěno určitým způsobem a mírou „ne-kontaktu“ s účastníky, oním „děláním, jako by tam nebyli“). Jestliže člověk toto udělá, potom se proti egu vynořuje „nával afektu“, který však nelze řešit estetizováním ani intelektualizováním, nýbrž právě transcendentní funkcí, která je „celistvým děním“, tj. procesem směřujícím k celistvosti či úplnosti, což vždy znamená ono výše uvedené „vypořádání se s protikladnou pozicí“ (Jung, 2007). Tento „nával afektu“, o kterém mluví Jung, dobře vystihuje mezní situaci dialogického jednání, zvláště jeho první fáze, kdy je jednající já zbaveno svých obvyklých opor a jistot a musí si postupně hledat jiné vnitřní i vnější zdroje.

Aktivní imaginace vykonávající transcendentní funkci je širší pojem než dialogické jednání. Podle Junga může u různých lidí, podle jejich založení či situace, proces individuace, tj. „diferenciace a integrace polarit“ probíhat na různých úrovních: někteří se vypořádávají s protikladnými pozicemi tím, že věnují pozornost dění na rovině vnitřních obrazů, jiní tyto obrazy ztvárňují výtvarně, jiní se vyjadřují psaním, jiní se vypořádávají s protikladnými pozicemi dramatickou hrou či tancem. Jung (1997) říká, že „druhou stranu“ (a také imaginaci, ve které je vyjádřena) je třeba brát vážně, udělit jí určitý „kredit“ (což znamená, že část tohoto „kreditu“, onoho „brání vážně“, musíme odebrat „personě“) a otevřít tak možnosti kooperace, partnerství, účasti.

Při popisu toho, jak může probíhat proces aktivní imaginace jako transcendentní funkce, Jung (1997) varuje před jalovým verbalismem a intelektualismem a říká, že někdy je nutno se spokojit s „pocitem beze slov, který je však plný tušení a má větší cenu než důvtipný žvást“. Jung preferoval takové způsoby aktivní imaginace, které jsou takřkajíc „ztělesněné“, tj. které jsou „dílem“ (opusem) ve vnějším světě. Za takovou „ztělesněnou“ aktivní imaginaci považoval například „opus“ některých středověkých alchymistů („Psychologie a alchymie“, Jung, 1999). Podobně také dialogické jednání patří ve škále různých forem aktivní imaginace k onomu „ztělesněnému“, ve vnější aktivitě realizovanému pólu.

Jung říká, že transcendentní funkce znamená: „budiž slyšena i druhá strana“. Jde o to, zachytit druhý hlas a odpovědět na něj, a to tak, jako by se jednalo o „dialog mezi dvěma rovnoprávnými osobami“. Rozlišit či přizpůsobit protikladná stanoviska, což často znamená, vydržet konflikt. Jung v této souvislosti říká, že „připustit argument druhého ... je základní podmínkou každého lidského společenství“, a upřesňuje, že tím myslí jak „druhého vnitřního“, tak také „druhého vnějšího“. Říká, že „schopnost vnitřního dialogu je měřítkem vnější objektivity“ (Jung, 1997). Objektivita byla původně chápána jako „nestrannost při soudu“, tj. ono výše zmíněné: „budiž slyšena i druhá strana“. Tento předpoklad Jungovy teorie a praxe zcela koresponduje s východisky a postupy dialogického jednání.

Jung (1997) dále říká: „konfrontování pozic znamená napětí nabitě energií, které vytváří něco živého, něco třetího ... je to pohyb vpřed z uváznutí mezi protiklady, živý plod, který přináší nový stupeň bytí, novou situaci“. Transcendentní funkce se tedy podstatným způsobem týká protikladů, jejich artikulace, zpřesňování, diferenciací a integrace, především ale protikladů jako dynamiky přesahu. Závěrečnou fázi svého díla věnoval Jung tématu „sjednocení protikladů“. „Tajemství sjednocení“ (Mysterium Coniunctionis, Jung, 1965) však nespočívá v nějaké prosté integraci, spíše v určité „dynamické souhře“, o které mluví v souvislosti s dialogickým jednáním Vyskočil, a před ním velcí dialektici západu i východu, jako například Herakleitos či Lao Tse. Podle Junga v aktivní imaginaci jakožto transcendentní funkci jde „o umíněné a do jednostrannosti zbloudilé vědomí konfrontované s obrazem instinktivní celosti a svobody. Je to na jedné straně pohled antropoida a archaického člověka s jeho údajně neporušeným světem pudů a na druhé straně namnoze zneuznaný duchovní svět jeho představ, který vystupuje z temnot, kompenzuje a koriguje naši jednostrannost a ukazuje nám, jak jsme se vzdálili od svého základního plánu a psychicky se zmrzčili“ (Jung, 1997).

Při konfrontaci s „druhou stranou“, tj. při rozlišování mezi egem a postavami nevědomí, je třeba nevědomé pochody jednak vyvolat, tj. „nechat je být“ (vyvolat je do bytí), zároveň však také na to, co je vyvoláno, aktivně odpovědět (to je např. problém Goethova Fausta, který na počátku prvního dílu vyvolává „ducha země“, když se však tento objeví, Faust je bezradný a zdrcený). Tj. nejen vyvolat, ale také činně ztvárnit. Zároveň Jung (1998) říká, že imaginace, fantazie, které člověk (z „druhé strany“) vyvolá (ať již na rovině vnitřní, nebo vnější) by měly být zpracovány nejen intelektuálně, ale také náležitě emocionálně prožity. Podle Junga, vidět a prožívat je třeba nejen umělecky, ale především lidsky, čímž naráží na knihu „Die andere Seite“ („Druhá strana“, česky „Země snivců“) Alfreda Kubina, se kterým si o této stránce aktivní imaginace vyměnil několik dopisů (Jung, 1996). Opět se zde Jungovo pojetí ocitá v jádru problematiky dialogického jednání, které se podobně odehrává v napětí a souhře činnosti a trpnosti, či jednání, prožívání a reflexe.

Jung chápe „hru aktivní imaginace“ jako „osvobození libida“ uvězněného v nevědomí, tj. libida (velmi široce chápané „touhy“ či psychické energie), které jednající já nemá původně k dispozici. Říká, že zatímco strnulé ego se svojí jednostranností se vyznačuje šedostí a sterilitou, „v nevědomí se to zelená a kvete“ (Jung, 1998). Aktivní imaginace je tedy korekcí falešného,

jednostranného a sterilního postoje vědomí. Tam, kde je podstatná část života uvězněna v nevědomí, tam se toto uvězněné libido může chovat destruktivně. Jak bylo řečeno výše, cesta k bytostnému vede přes „komplexové“, nebo jak Jung také říká „inferiorní“. Jung (1998) předpokládá, že „existují duševní cíle, které leží mimo cíle vědomí“. Cíl individuace není cílem vědomí samého. Ale ani „nevědomí samotného“. Aktivní imaginace spočívá v souhře vědomého a méně vědomého postoje, tj. jednajícího já a „druhé strany“.

Podle Junga (1998) vědomý postoj toto sám nemůže řešit, protože mu k tomu chybí určité funkce, které nemá. Aktivní imaginace je způsob, jakým člověk může, jak Jung říká, „asimilovat“ tyto funkce. Zde je možné vidět určitý „kruh“, který je charakteristický nejen pro dialogické jednání, ale pro aktivní imaginaci obecně. Člověk potřebuje určité funkce, aby se mohl vztahovat ke „druhé straně“ aktivní imaginací, zároveň však tyto funkce musí získat (asimilovat) „na druhé straně“, ke které se tedy musí nejprve vztáhnout aktivní imaginací. To, co je (prostřednictvím aktivní imaginace) asimilováno z nevědomí, se může stát určitou dílčí složkou funkce „vztahu mezi já a nevědomím“, tj. transcendentní funkce.

Jung (1997, 1998, 1999) ukazuje, že v procesu aktivní imaginace jde do jisté míry o to, přenechat nevědomí vedení. To znamená určitým způsobem se poddat tomu, co jsme považovali za svojí slabost. Řečeno jazykem dialogického jednání: vzít různé potíže do hry. Zároveň však Jung (1998) říká, že přijmout tyto věci (byť v oblasti imaginativní hry), tj. „přenechat jim slovo“, není slabostí, ale obtížným výkonem, ve kterém nejde jen o trpné zakoušení, ale také o aktivní participaci. Jde tedy o dvojakost různého druhu: trpnost i činnost. A také: brát druhou stranu vážně, udělit jí „kredit“ něčeho skutečného, a přitom setrvávat v oblasti imaginativní hry.

Jestliže se člověk prostřednictvím aktivní imaginace jakožto transcendentní funkce průběžně konfrontuje se svojí „druhou stranou“, potom může docházet k omezení destruktivního vlivu nevědomí. Tj. to, co bylo původně „uvězněno na druhé straně“, se může snáze ocitnout na straně jednajícího já, nebo k tomu toto já může získat snadnější přístup. Naproti tomu pokus o vtažení „pokladů druhé strany“ do oblasti ega, jakési jeho nenáležitě „nafukování“, nazývá Jung „inflací“, což je jeden z velkých svodů aktivní imaginace jakožto transcendentní funkce. Jestliže tedy v procesu aktivní imaginace postupně dochází k integraci toho, co bylo původně odštěpeno na „druhé straně“, potom může docházet k hlubší proměně osobnosti a jejích postojů a k pohybu k celosti, úplnosti, tj. k tomu, co Jung (2003) nazývá „das Selbst“, („úplné bytostné já“). Tím, že se nevědomé funkce a archetypální polarity asimilují do vědomí, může se u člověka konstituovat rozvinutější a bohatší transcendentní funkce, tj. funkce vztahu k „druhému“ v tom nejširším a nejhlubším slova smyslu.

S využitím výše uvedených pojmů je možné rozvoj a utváření kompetence dialogického jednání (psychosomatické kondice) chápat jako průběžné procházení určitým typem (experimentálních) podmínek, ve kterých je (v situaci „veřejné samoty“) umožněn a podporován specifický druh („ztělesněné“, „zjednávané“, dramaticky sehrávané) aktivní imaginace, čímž dochází

k postupnému rozvoji a utváření transcendentní funkce jakožto funkce prostředkující mezi protikladnými pozicemi.

3. Prostor stylů dialogického jednání

Uvedený teoretický koncept umožňuje: a) chápat vývoj a utváření kondice dialogického jednání jako rozvoj a utváření transcendentní funkce, b) chápat styl dialogického jednání jako charakteristický způsob, jakým je u dané osoby transcendentní funkce rozvinuta a realizována. V tomto příspěvku se krátce zaměřím na pojem styl.

Zkoumání rozmanitosti a osobitosti toho, jak lidé dialogicky jednají, prošlo v tomto výzkumu určitým vývojem. Tento vývoj je možné naznačit prostřednictvím citace z textu, který byl psán autorem tohoto příspěvku a adresován dalším členům výzkumného týmu v rámci vzájemného informování o jednotlivých krocích učiněných ve výzkumu. Část tohoto textu zní následovně:

Zkoušel jsem si při dialogickém zachycovat různé charakteristické i typické způsoby, jakými lidé dialogicky jednají. Zpočátku mi z toho vycházelo pár „škatulek“, se kterými jsem však nebyl moc spokojen. Právě proto, že to byly spíše „škatulky“, tj. kategorie pro zařazování, a zdálo se mi, že to nejde k jádru, ke kterému (aspoň potenciálně) míří pojem styl. Také mi vadilo, že ty kategorie byly na různých, nesrovnatelných úrovních. V první fázi jsem si např. pojmenovával určité druhy jakýchsi „náhražek“ skutečného dialogického jednání (jako např.: „vymyšlení předem“, nebo „expresivní výlev“, nebo: „neztělesněné slovní repliky“, nebo: „pseudo-dialog pro obecenstvo“, atd.).

Pak jsem se posunul k pokusu pojmenovávat různé typy toho, „kdy je to ono“, tj. toho, co jsem chápal jako „skutečně dialogické“. Tj. všiml jsem si, jaké interakce tam převažují a dával jsem tomu názvy jako např.: „slovní hříčky“, nebo „akce – reflektující komentář“, nebo: „dialog ztělesněných pozic, charakterů, pravých protikladů“, nebo: „mimetické hry“, nebo „vstřícná interaktivnost“, nebo: „dialogické reagování“, nebo: „projekt - co by se dalo udělat“, atd.

S touhle fází jsem ale nebyl spokojen, jednak proto, že se mi zdálo, že to nemíří ke stylům v tom smyslu, jak mi o ně jde, a jednak se mi zdálo, že se tu mísí několik ne úplně srovnatelných úrovní rozlišování. Jednak otázka, „nakolik“ je to dialogické, s otázkou, „jak“ je to dialogické – protože o tu by především mělo při zkoumání stylů kráčet. Především mi ale vadily ony ne úplně srovnatelné úrovně, tj. někdy šlo o to, takřikajíc „čím“ se dialogicky jedná, či na jaké rovině, tj. jestli spíše slovy, představami, či spíše tělem atd.

Jindy šlo spíše o povahu tohoto jednání, tj. jestli tam převažuje spontaneita, nebo snad jakési automatické reagování, nebo vstřícné provokování, nebo jde o jakýsi koncipující projekt. Pak šlo také o jakési typy komunikačních interakcí, tj. např. „bavič“ či „poučující-chytrák“. A ještě jindy to šlo spíše po obsahu toho, o čem se jednalo, než po stylu, tj. šlo o jakési pojmenování charakterů, které byly v interakci (např. „rozčilený – chlácholící“ nebo: „nadšený – uzemněný“). Někdy ty

identifikované styly spočívaly také v tom, že jednající přenášejí na plac dialogického jednání určité „systémy činnosti“, ve kterých fungují jinde, tj. např. „divadlo“, nebo „terapie“ nebo i „výzkum“.

A ještě na jiné úrovni jsem se pohyboval, když jsem určité styly pojmenovával podle toho, jaké struktury osobnosti jsou tu v převažující interakci, tj. např. jsem si určité styly interakcí pojmenoval jako: „ego zvládající, či bojující s komplexy“, nebo: „ego – persona“, nebo: ego – bytostné“ atd. V každém případě: pořad to nebylo ono.

Ptal jsem se tedy, čeho si vlastně všimat, když chci identifikovat cosi takového jako styl, tj. určitou kvalitu postihující rozmanitost a osobitost dialogického jednání. Což je vlastně obecnější otázka po jednotkách analýzy či interpretace dialogického jednání. A vyšlo mi z toho, že by mělo jít především o to, jaké povahy jsou určité momenty, které jsem si definoval jako takové momenty, kdy „něco na něco odpovídá“, tj. kdy „na něco přišla odpověď“ z druhé strany“ (viz výše). Tedy ještě jednou: ptal jsem se, jaké povahy jsou tyto momenty, jaký je styl těchto momentů.

Táto fáze vyústila v potřebu definovat si pojem styl. Zdenek Neubauer (2001) chápe styl jako charakteristický „způsob konání“, obvykle tvůrčího, kterýžto způsob se zračí ve vzhledu (činnosti či díla), blíží se tomu, čemu se říká „habitus“ (tj. zavedený, obvyklý způsob), zároveň také souvisí s pojmem „sloh“ (tj. jak je to složeno dohromady, kompozice, struktura). Je to způsob vyjadřování, od slova „stylus“, což byl psací nástroj, kterým se rylo do voskové destičky, tedy původně „způsob psaní“. Zde je možné vidět souvislost se slovem „charakter“ (původně vyryté znaménko) a také s „typem“ (od slova ráz). Takto styl podstatně souvisí také s expresí (od slova tlačit, tisknout).

Styl souvisí s jedinečností, je to osobitý, charakteristický způsob. Styl zároveň znamená (jak naznačuje souvislost se „slohem“) určitý tvar, gestalt, konfiguraci. Jeho výrazem je zjev, tj. zpravidla cosi „estetického“. Je zároveň způsobem, jak je něco ztvárněno, uděláno (souvisí s „poetikou“ díla). Styl lze chápat jako způsob exprese, tj. pohybu „z nitra ven“ („sebe-vyjádření niternosti“). Takto je styl možné chápat jako výraz přirozenosti, na druhé straně však styl souvisí se stylizací, která je pohybem proti obvyklému, samozřejmému, tj. „přirozenému“ (opus contra naturam, denaturalizace). Styl lze chápat jako způsob, jakým je něčemu vtištěna osobnost či duše, je způsobem personifikování či animování. V této souvislosti je styl možné chápat jako „výraz bytostného“, tj. cosi existujícího v rámci dynamiky „persona – ego – komplexové – bytostné“, je to způsob vycházení ze sebe a přicházení k sobě. Z výše řečeného plyne, že styl může být také uniformou tj. jungovskými řečeno „personou“. A přesto, jak je naznačeno výše, že styl je výrazem jedinečnosti a osobitosti, je zároveň něčím obecným a universálním, ať již je toto odvozeno od žánru daného kulturou, nebo od universálnosti archetypů. Tedy styl může být chápán jako:

- 1) osobitost, jedinečnost
- 2) tvar, gestalt, konfigurace
- 3) „estetika“ zjevu

- 4) „poetika“ ztvárnění
- 5) způsob exprese, vyjádření
- 6) výraz dialektiky „naturalizace – denaturalizace“
- 7) způsob animování, personifikování
- 8) výraz dynamiky „bytostného“
- 9) uniforma, „persona“
- 10) žánr, obecnost

Výše uvedené vymezení naznačuje důvod, proč pro uchopení rozmanitosti a osobitosti dialogického jednání je pojem styl vhodnější, než například pojem druh či typ. Tedy právě proto, že v dialogickém jednání (chápaném z hlediska „aktivní imaginace jakožto transcendentní funkce“) jde o individuaci, tj. o realizaci jedinečnosti osoby, na druhé straně však také o určitou obecnost, ať už je dána žánrem kultury či universálností archetypálních struktur. A také proto, že se tu jedná o určitý gestalt či konfiguraci, o určitou „estetiku“ zjevu a „poetiku“ ztvárnění. O způsob exprese, tj. o „sebevyjádření niternosti“, o výraz „přirozenosti“ i o „opus contra naturam“, o způsob oživení a oduševnění, tj. animování, o utváření charakterů, tj. personifikování. O pohyb od uniformy směrem k bytostnému.

S využitím takto definovaného pojmu styl a výše uvedeného konceptuálního rámce je nyní možné ve zbývající části tohoto příspěvku krátce pojednat o stylech dialogického jednání. Tyto styly lze chápat jako charakteristické způsoby, jakými u dané osoby dochází k výše zmíněným „klíčovým momentům“, kdy je „při díle“ aktivní imaginace jako transcendentní funkce. To by tedy znamenalo, že styl dialogického jednání lze chápat jako specifický případ obecnějšího pojmu styl aktivní imaginace. Jak již bylo naznačeno, styl dialogického jednání je možné vymezit jako charakteristický, tj. osobitý, zvláštní způsob, jakým je u dané osoby utvářena, rozvinuta a realizována transcendentní funkce jakožto funkce prostředkující mezi protikladnými pozicemi. Tato funkce je v každém momentu vývoje funkcí vztahu ke „druhé straně“, zároveň je však tvořena tím, co se dané osobě již podařilo z „druhé strany“ asimilovat (viz výše zmíněný „kruh“).

Tento styl je podstatně dán také tím, jak se daná osoba pohybuje od ega k „bytostnému“, jinak řečeno, jak si stojí v rámci schématu „persona – ego – komplexové – bytostné“. Protože „druhá strana“, tj. sféra „bytostného“, má archetypální strukturu (které lze rozumět z hlediska několika základních polarit, viz Jung, 2003, Hillman, 2006), potom vlastnosti určitým způsobem realizované transcendentní funkce (utvářející styl dialogického jednání) by měly být (vedle jedinečných vlastností osobnostního rozvoje) dány touto universální strukturou archetypálních polarit, jinak řečeno: měly by být zvláštní a osobitou variací na tuto archetypální strukturu.

Z hlediska těchto předpokladů je možné pokusit se zmapovat prostor stylů dialogického jednání, či obecněji, prostor stylů aktivní imaginace jako transcendentní funkce. Jedná se o předběžný

náčrt, rozvržený zčásti na základě výše zmíněných empirických dat, z podstatné části však deduktivně, tj. na základě výše pojednaného teoretického rámce. O rozvoji a utváření transcendentní funkce (a tedy také o stylech dialogického jednání) lze uvažovat z hlediska čtyřech dimenzí, jimiž jsou: 1) rovina ztvárnění, 2) orientace přesahu, 3) prostředkující relace, 4) režim věrohodnosti.

3.1 Rovina ztvárnění

Dialogické jednání probíhá na určité specifické rovině (či rovinách) ztvárnění z řady možných způsobů aktivní imaginace. Již bylo řečeno, že podle Junga i jeho pokračovatelů může transcendentní funkce operovat na různých úrovních, jako jsou vnitřní obrazy, výtvarné ztvárnění, psaní, dramatická hra, tanec ad. Vzhledem k těmto uvedeným formám odpovídá dialogické jednání především dramatické hře. Kromě toho však v samotném dialogickém jednání existuje určitá škála možných rovin ztvárnění, z nichž některé byly zmíněny výše, tj. např. „slovní hříčky (či repliky)“, „koncipující projekt“, „mimetická hra“ či „dialog ztělesněných pozic-charakterů“.

U každé z těchto forem dialogického jednání se zmíněné klíčové momenty, kdy na něco přichází odpověď z „druhé strany“, dějí na jiné rovině. V prvních uvedených případech se jedná především o slovní výměny a myšlenkovou činnost, v případě „mimetické hry“ jednající na určitá svá gesta odpovídá jakýmsi fantazijním rozpoznáním jejich podoby (jako je tomu ve hře „co by to bylo, kdyby to bylo“), a v posledním uvedeném případě se výzvy i odpovědi z podstatné části rodí z těla. Jeden z podstatných rozdílů mezi těmito rovinami je možné označit jako „míru ztělesnění“.

Ve filosofii a psychologii existuje tradice uspořádání různých rovin ztvárnění podle archetypální polarity „Apollinské – Dionýské“. Schopenhauer (1998) rozlišil řadu uměleckých ztvárnění podle toho, jak mají blízko buď k pudovému, tělesnému pólu, nebo k pólu představ. Tomuto rozlišení druhů ztvárnění mezi „hlavou a tělem“ dal podobu Nietzsche (1992) svým pojetím Apollinských a Dionýských druhů umění. Ve svých „Psychologických typech“ (1971) ztotožnil Jung tuto polaritu s introverzí a extroverzí. To však není jediný způsob, jak chápat tuto dimenzi. Jinou, možno říci tradičnější možnost chápání představuje vertikální rozměr „duch (intelekt) – duše (obraznost) – tělo (jednání)“. Představitelé „archetypové psychologie“ (Hillman, 2007, Miller, 1978), navazující vedle Junga na dílo francouzského islamisty Henryho Corbina (1969), chápou tuto dimenzi „ztělesnění“ z hlediska pojetí „činného intelektu (ducha)“, který se postupně ztělesňuje v řadě sestupných úrovní, tj. nejprve v rovině obraznosti, a poté v rovině fyzická, tj. tělesného jednání. Ale ať již se jedná o polaritu mezi „vůlí a představou“, mezi „Dionýským a Apollinským“, mezi „extroverzí a introverzí“ či „tělem a myslí“, jde o velmi podstatnou dimenzi pomyslného prostoru, v němž lze znázornit rozmanitost a osobitost stylů dialogického jednání (a aktivní imaginace obecně).

V dialogickém jednání transcendentní funkce (zprostředkovávající mezi polaritami) operuje na této dimenzi „mysl – tělo“ či „vnitřní – vnější“. Výše bylo řečeno, že vlastnosti, kvality stylů (které se

pokoušejí uchopit tyto dimenze) mohou být chápány jako způsoby utváření transcendentní funkce (možno říci, jakési „směry“, v nichž je tato funkce rozvinuta), tj. způsoby, jakými je realizována dynamická souhra určitých základních archetypálních polarit. To (v případě dimenze „rovina ztvárnění“) znamená, že součástí stylu dialogického jednání (či aktivní imaginace) je jedinečný způsob konfigurace v rámci archetypální polarit „duch (mysl) – tělo“.

3.2 Orientace přesahu

Transcendentní funkce je v dialogickém jednání (či obecněji v aktivní imaginaci) funkcí pohybu k úplnosti, funkcí překračování omezeného, otevírání uzavřenosti, tj. funkcí přesahu. Tento přesah (vycházení ze sebe a přicházení k sobě) však může být různě orientován. Co je to orientace přesahu, je možné přiblížit na dvojím pojetí přesahu, které představuje na jedné straně Viktor Frankl, na druhé straně transpersonální psychologie. Zatímco Frankl (1994) mluví o přesahu jako o vycházení ze sebe k výzvám, které před člověka klade situace či život, transpersonální psychologové (Wilber, 1977) hovoří o přesahu jako o vycházení z omezeného ega směrem k sobě samému jakožto hlubšímu a širšímu (což je obsahem pojmu „rozšířené stavy vědomí“).

V dialogickém jednání je transcendentní funkce různým způsobem časoprostorově orientována, jinak řečeno, je tu určitý „čas a prostor pro přesah“. Je to čas a prostor počínajících a končících figur, tj. „figur přiváděných ke svým koncům, a skrze konce k novým počátkům“. Také z hlediska této dimenze se jedná o otázku, co se děje v „klíčových momentech“. V tomto případě jde o to, jakým způsobem je dynamika protikladných pozic či překračování omezeného ztvárněna z hlediska času a prostoru: tj. z hlediska počátků a konců, z hlediska vertikality a horizontality, z hlediska kontinuity a diskontinuity, z hlediska dosahování žádoucího a jeho limitů, či z hlediska tempa, rytmu a časové struktury.

Jako možnost porozumění různým orientacím přesahu se nabízí Hillmanovo (2006) pojetí (časoprostorové) konfigurace utvářené v napětí archetypálních polarit „Puer – Senex“. Zatímco přesah ve stylu Puera představuje nadšený, netrpělivý vzmach, pro který je charakteristická bezčasá vertikála, tj. „věčnost tady a teď“, přesah ve stylu Senexe představuje trpělivé dosahování v čase, tj. časově strukturovanou horizontálu. Na jedné straně ničím neomezená lehkost počátků, na druhé straně tíže a omezenost konců. Na jedné straně kontinuita volně plynoucí touhy, na druhé straně diskontinuita, nedosažitelnost, propast. Přesah skrze počátky a přesah skrze konce. S tím koresponduje pojetí Williama Jamese (1930), který popsal dva druhy zkušenosti přesahu a ilustroval je na životě a díle Whitmana a Tolstého. Na jedné straně přesah jako jakési „překypění pozitivního“, na druhé straně přesah skrze projití negativitou, nicotou, propastí. V souvislosti s transcendentní funkcí mluví v podobném duchu Joseph (1997) o přesahu jakožto setkání s presencí, tj. s „přemírou bytí“ na jedné straně, a o přesahu jako setkání s absencí, tj. „projití nicotou“.

Dialogické jednání v sobě obsahuje oba tyto póly přesahu, tj. jak „přemíru bytí“, tak také „projití nicotou“, jak počátky, tak také konce, jak kontinuitu, tak také diskontinuitu, jak vertikální vzmach, tak také horizontální strukturaci v čase. Hillman (2006) ukazuje, že k procesu dosahování zralosti patří integrace Puera a Senexe. Nikoliv jako kompenzace jednoho druhým, ale jako dynamická souhra v napětí protikladů. Transcendentní funkce operuje v rámci dimenze Puer – Senex, tj. prostředkuje mezi počátky a konci (což je mimo jiné podstatou narativity, tj. konstrukce tvořené „počátkem – prostředkem – a koncem“), a také mezi dalšími aspekty této polarit.

Opět se zde tedy určitý aspekt transcendentní funkce utváří na základě archetypálních polarit, které je třeba integrovat do podoby dynamické souhry. A opět je součástí stylu dialogického jednání jedinečný způsob konfigurace v rámci těchto archetypálních polarit.

3.3 Prostředkující relace

Transcendentní funkce vždy představuje nějakou podobu prostředkování, ať již se jedná o prostředkování mezi protikladnými pozicemi, či mezi počátky a konci, o pohyb k úplnosti či přesahování omezeného. V klíčových momentech dialogického jednání je odpověď „druhé strany“ vždy nějakým způsobem zprostředkována. Jak již bylo řečeno výše, samotný vědomý postoj není schopen toto prostředkování protikladů řešit, protože mu k tomu chybí určité funkce. To znamená, jak již bylo rovněž naznačeno, že aby se člověk mohl začít vztahovat ke „druhé straně“ aktivní imaginací (vnitřním dialogem), musí nejprve asimilovat potřebou funkci (tj. prostředkující relaci), a to tím, že se vztáhne ke „druhé straně“ aktivní imaginací (vnitřním dialogem).

Ivan Vyskočil často říká, že člověk je tvor „dvojaký“ (slovy Fryntova překladu Morgensternovy básně možno říci „Dvoun“). Jak bylo možné vidět u předcházejících dvou dimenzí, v dialogickém jednání (a v aktivní imaginaci obecně) člověk ztělesňuje či zosobňuje polaritu různého druhu, mezi nimi také polaritu sexuální. A právě tato polarita hraje podle Junga velmi důležitou a nezastupitelnou funkci vztahu k nevědomí, či obecněji ke „druhé straně“. Jung (1997, 1998, 2003) rozlišuje dva druhy prostředkujících funkcí a nazývá je Anima a Animus. Předpokládá, že funkci „vztahu mezi já a nevědomím“ plní kotrasexuální archetyp, tj. „cosi ženského v nitru muže“ a „cosi mužského v nitru ženy“. Tyto archetypy, nejsou-li diferencovány a integrovány, mohou být zdrojem mnoha potíží, kdy v podobě projekcí narušují vztahy k druhým lidem. Naproti tomu, jsou-li integrovány, nebo, jak Jung říká, asimilovány, mohou se stát funkcí „vztahu mezi já a nevědomím“, tj. zmíněnou funkcí vztahu ke „druhé straně“, včetně vztahů k druhým.

Takovéto schematické chápání (vztahem muže ke „druhé straně“ je jeho Anima apod.) doznalo v dalším vývoji jungovské teorie určitých změn (Bachelard, 1971, Hillman, 1985). To znamená, že spíše lze předpokládat, že prostředkující relace není tvořena jen schématem jediného pólu z dvojice kotrasexuálních archetypů, nýbrž určitou dynamickou souhrou různých podob těchto

polarit. Právě v takovémto subtilnějším a méně schematickeém smyslu lze porozumět dynamice klíčových momentů dialogického jednání. V těchto momentech jsou v různé míře a různým způsobem „při díle“ Anima a Animus jakožto zmíněná dynamická souhra.

Zjednodušeně řečeno: za „dílo Animy“ lze považovat emocionální oživení, konkrétní vztah, určité „estetizování“, resonanci či tzv. „mimetický tanec“. Naproti tomu pro „dílo Anima“ jsou charakteristické racionální argumenty, obecnost (v protikladu ke konkrétnosti Animy), slovní hříčky, intelektuální konstrukce, vykládání či překládání. Tam, kde se Animus vztahuje ke „druhé straně“ tím, že vykládá či překládá, tam Anima rezonuje či „tančí“ (výrazem „mimetický tanec“, tj. „tanec podob“, označuje Hillman takovou konfiguraci, kdy na obraz se odpovídá obrazem, na gesto gestem, na historku historkou apod.). Tradičním vyjádřením díla Anima a Animy je archetypální dvojice Kejklíř a Tanečnice (či na numinóznější rovině Hermes a Sofia).

Zvláště na počátku dialogického jednání člověk pracuje s tím, čím disponuje na vědomějším pólu své osobnosti, tj. v systému „ego – persona“. Tj. ve svých interakcích se pohybuje takřkajíc na své „první straně“, tj. v tom, co je součástí jeho přirozené výbavy a sociálního přizpůsobení. Aktivní imaginace je však „opus contra naturam“, ve kterém je třeba sáhnout na „druhou stranu“. Jako příklad lze uvést účastnici dialogického jednání, kterou Ivan Vyskočil, ve snaze posunout jí dál, označuje ve svém komentáři jako „oběť svého temperamentu“. Tato zkoušející si velmi dobře a suverénně vystačí s interakcemi typu „tanečnice“, tj. se svojí přirozenou (či kultivovanou) výbavou. Vyskočil ve svém komentáři této účastnici doporučuje „zkoumavý postoj“, což lze chápat jako prostředkující relaci, kterou je třeba asimilovat jako jeden z „pokladů druhé strany“, a tím obohatit a rozvinout svůj způsob vztahování, jinak řečeno, svojí transcendentní funkci.

Opět je tedy možné říci, že transcendentní funkci (v jejím aspektu prostředkující relace) spoluutváří „souhrající protiklady“ určité archetypální polarity. A opět je součástí stylu dialogického jednání jedinečný způsob konfigurace této polarity.

3.4 Režim věrohodnosti

V dialogickém jednání je třeba důvěřovat něčemu tak nesamozřejmému, jako je vnitřní dialog, jako je mnohost obsažená v jedné osobě, jako je spontánní jednání vycházející z těla, jako je fantazie, hra či paradoxní logika souhrajících protikladů. Podle Junga (1997) má-li být transcendentní funkce účinná, musí být aktivní imaginaci udělen určitý „kredit“, určitá důvěra. Slovo režim znamená doslova „způsob vlády“. Režim věrohodnosti souvisí s následujícími otázkami: Z čeho bere svojí moc, své působení to, že je něco hodné důvěry, tj. důvěryhodné, přesvědčivé, pravdivé či „skutečné“? Či s využitím výše uvedených výrazů: Z hlediska čeho působí, na čem je založena denaturalizace či detotalizace, v nichž spočívá aktivní imaginace jako transcendentní funkce?

Aktivní imaginace (ve všech svých různým způsobem ztvárněných podobách tj. od spekulace a vnitřních obrazů až po tanec či dramatickou hru) potřebuje určitou důvěru ve fantazii jakožto „smysl pro možné“. Bez tohoto „kreditu“ by nebylo možné cokoliv imaginativně přesahovat, ať již ve smyslu vztahu ke druhé straně, prostředkování protikladů či překračování omezeného. Zde se nacházíme v oblasti „jako by“, či „bylo nebylo“, kde v aktu podobném fenomenologické „epoché“ se zdržujeme soudu o tom, co je skutečné a co nikoliv.

Samotné dialogické jednání představuje určitý režim věrohodnosti, podobně jako jiné „systémy činnosti“, jako např. určitý druh psychoterapie, divadlo či počítačová hra. S tímto režimem věrohodnosti se v počáteční fázi nějakým způsobem potýká většina účastníků. Jak již bylo řečeno, není vůbec samozřejmé důvěřovat něčemu takovému, jako jsou vnitřní partneři, tělesná spontaneita či fantazijní hra. V dialogickém jednání existuje dále určitá škála režimů věrohodnosti v rámci dynamiky systému „persona – ego – bytostné“. To znamená, že zatímco v počátečních fázích převládají režimy založené na systému „ego – persona“, tj. jak se záměrně jednající já chce jevit vnějšímu okolí, postupně se tyto režimy posouvají směrem k dynamice založené na ose „ego – bytostné“. Kromě toho zde najdeme také pestrou rozmanitost žánrů coby režimů věrohodnosti či přesvědčivosti, které lze pojmenovat analogicky s kulturními žánry, tj. např. „realismus“, „parodie“, „ironie“, „absurdita“, „fantasy“ ad.

Také v dimenzi režimů věrohodnosti lze vidět určité protikladné póly, které však, vzhledem k povaze této dimenze, nemají podobu symetrického páru. Protiklad či kontradikci této dimenze lze vidět již na základních termínech: jedná se o přesah, tj. o transcendenci, ke které dochází prostřednictvím imaginace (byť velmi široce chápané, tj. i jejího „ztělesněného“ pólu). Na jedné straně imaginace jako „smysl pro možné“ přesahuje cokoliv pevně daného, omezeného či uzavřeného. Na druhé straně je tu však něco, na co bude imaginativní hra vždy nevyhnutelně narážet. K těmto hraničním transcendentním imaginativní hru patří například tělesnost, hmotná skutečnost, dále řád lidských vztahů, a také řád duchovní.

Z tohoto hlediska lze uvažovat o dvou pólech, v jejichž napětí či souhře se odehrává aktivní imaginace, a tedy také dialogické jednání. První pól představuje řád imaginativní hry přesahující omezenost daného či uzavřeného. Druhý pól představuje řád skutečnosti přesahující imanenci imaginativní hry. Škálu či varietu režimů věrohodnosti dialogického jednání lze umístit mezi tyto dva póly, které jsou nutným důsledkem toho, že se jedná o „přesah skrze imaginaci“ (byť ztělesněnou). Již bylo zmíněno, že tyto póly nemají povahu (více méně) symetrického páru, tak jako předcházející archetypální polaritu. Je tomu tak proto, že v této dimenzi, respektive na jednom jejím pólu, se jedná o přesah ve smyslu radikální transcendence (radikální od lat. *radix*, kořen, tj. spíše než k „metafyzickému“ poukazuje tento výraz ke „gruntovnímu“) přesahující imanenci imaginativního řádu, tj. také imanenci archetypální imaginace jako takové.

Na imanentní straně této polaroty můžeme vidět archetypálního Kejklíře či Tanečnici jakožto personifikaci imaginace v obou jejích aspektech. Je však možné vidět nějaký archetyp také na oné druhé straně, představující radikální transcendenci přesahující imanenci imaginativní hry? Pravověrný jungián by zde mohl vidět některý ze symbolů „bytostného já“. Jinou možnost představuje navázání na filosofa Ladislava Hejdánka (1996), který hovoří o Exodu jako o „nearchetypickém archetypu“, tj. archetypu „vycházení z omezeného“. Skutečná aktivní imaginace je vycházením z omezeného, řečeno slovy Jamese Hillmana (1989), „skutečná imaginace je obrazoborecká“.

Tedy i zde se určitý rozměr transcendentní funkce rozprostírá v napětí protikladných pólů, v jejichž souhře může spočívat imaginativní přesah. Díky této souhře je možné říci, že „skutečná imaginace je obrazoborecká“. Dialogické jednání má v sobě potenciál být takovou „obrazoboreckou imaginací“. To jest imaginací, která je denaturalizující (demaskující samozřejmosti) a detotalizující a retotalizující (prolamující omezenost a uzavřenost směrem k hlubšímu a širšímu celku a otevřenosti bytí ve světě). A také u této dimenze je možné říci, že součástí stylu dialogického jednání (jakožto jeho režim přesvědčivosti) je určitý jedinečný způsob konfigurace v rámci naznačené polaroty.

4. Perspektiva dalšího zkoumání

Předložená konstrukce je dílem interakce živé empirie a teoretických konceptů. To, co je „zakotveno“ ve zkušenosti a jejích datech, je obrazně řečeno „zavěšeno na věšák“ konceptů a teorií. V kvalitativním výzkumu obvykle konstruujeme výkladová schémata, která jsou jak „zakotvená“, tak „zavěšená“. Přičemž „zavěšování“ nemusí být o nic méně dobrodružné, otevřené a objevné než „zakotvování“. Oba tyto póly představují určité úskalí: na jedné straně úskalí, že zůstaneme na rovině dat bez potřebných „srozumitelných souvislostí“, na druhé straně úskalí, že bez dostatečného respektu ke specifčnosti získané zkušenosti a dat budeme pouze ilustrovat své „utkvělé ideje“ v podobě konceptů a teorií (Chrz, 2009). To znamená, že konstrukce vytvářející „srozumitelné souvislosti“ je třeba vždy znovu vztahovat ke zkušenosti, k jejím datům, a takříkajíc „zkoušet co to dá“, jinak řečeno, ověřovat je. Ověřovat, znamená v kontextu tohoto typu výzkumu zkoušet a zjišťovat, čemu nám zkonstruované „srozumitelné souvislosti“ umožňují porozumět. Co z těchto souvislostí plyne. Co nám tyto souvislosti otevírají.

Co může ve výzkumu plynout z toho, že porozumíme dialogickému jednání jako specifickému druhu aktivní imaginace, ve kterém je „při díle“ transcendentní funkce realizující proces individuace? Omezím se zde jen na několik bodů. První věc, která z takového porozumění plyne, se týká možností analýzy a interpretace dialogického jednání. Ve výzkumu dialogického jednání existuje nemalý technický problém, týkající se toho, „za co“ zkoumaná data uchopit, tj. problém určitých jednotek analýzy obdobných např. jednotkám analýzy textu. To je také pravděpodobně důvod, proč se doposud

ukazovalo jako snazší a realizovatelnější analyzovat písemné reflexe dialogicky jednajících, než reálně probíhající či na video nahrané dialogické jednání.

Jestliže tedy chápeme klíčové momenty dialogického jednání jako takové momenty, kdy je „při díle“ transcendentní funkce (ať již jako vztah k „druhé straně“, prostředkování protikladů či překračování omezeného), potom se analýza může zaměřovat na kvality těchto momentů. Při tom je možné si klást např. následující otázky: Na jaké rovině jsou ztvárněny výzvy a odpovědi? Jak je dynamika protikladných pozic či překračování omezeného ztvárněna z hlediska času a prostoru počínajících a končících figur? Jaké prostředkující relace jsou zde „při díle“? V jakém režimu věrohodnosti? Tyto otázky nemíří pouze ke stylům, ale také k problematice vývoje a utváření kondice dialogického jednání.

Jiným důsledkem předloženého pojetí by mohlo být zaměření na určitý širší kontext dialogického jednání. Lze-li předpokládat, že v dialogickém jednání máme možnost sledovat „při díle“ transcendentní funkci realizující proces individuace, potom by se zkoumání mělo ve větší míře zaměřit také na korespondence dialogického jednání s psanými reflexemi, které lze chápat jako „pokračování dialogického jednání jinými prostředky“. Právě takové zkoumání by totiž mohlo podstatným způsobem položit otázku, nakolik jde v dialogickém jednání o proces individuace ve výše naznačeném smyslu. Či jinak řečeno, u jak velké části zkoušejících se o něco takového jedná. S tím souvisí další otázka, a totiž, nakolik budou výše uvedené předpoklady „vyvráceny“, jestliže se ukáže, že o něco takového běží pouze u nevelké části zkoušejících. Což poukazuje ke zcela zásadní otázce, zda výzkum má zjišťovat pouze to, „jak to obvykle chodí“, a nebo také jak to chodí spíše výjimečně, nicméně „jak by to mohlo být“. Na tuto otázku neexistuje jednoduchá odpověď, vzhledem k tomu, že humanitní a sociální vědy jsou pluralitní, tj. mají různé předpoklady a cíle. Z výzkumu dialogického jednání mně vyplynul následující předpoklad: Nejenže je oprávněné zkoumat neobvyklé případy a neobvyklé momenty, ale je oprávněné zkoumat i to, co sice ještě není, ale mohlo by být.

Literatura

Bachelard, G. (1971): *On Poetic Imagination and Reverie: Selections from the Works of Gaston Bachelard*. Indianapolis, Bobbs-Merrill..

Corbin, H. (1969): *Alone with the Alone: Creative Imagination in the Sufism of Ibn 'Arabi*. Princeton, N.J., Princeton University Press.

Frankl, V. (1994): *Člověk hledá smysl. Úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.

Hejdlánek, L. (1996): *Úzkost jako archaický relikt. Psychoterapie I – sborník přednášek*. Triton, Praha.

Hillman, J. (1985): *Anima: The Anatomy of a Personified Notion*. Dallas, Spring Publications.

Hillman, J. (1989): *A Blue Fire: Selected Writings*. New York, Harper & Row.

Hillman, J. (2006): *Senex and Puer*. Dallas, Spring Publications.

Hillman, J. (2007): *Mythical figures*. Dallas, Spring Publications.

- Chrz, V. (2009): Co děláme, když interpretujeme. In: M. Šucha, M. Charvát, V. Řehan (Eds.), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VIII*. Olomouc, Universita Palackého, 13-25.
- James, W. (1930): *Druhy náboženské zkušenosti*. Praha, Melantrich.
- Joseph, S. M. (1997): Presence and absence through the mirror of transference: a model of the transcendent function. *Journal of Analytical Psychology*, 42, 139-156.
- Jung, C. G. (1956): *Mysterium Coniunctionis: An Inquiry into the Separation and Synthesis of Psychic Opposites in Alchemy*. London, Routledge.
- Jung, C. G. (1971): *Psychological Types*. Princeton, New Jersey, Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1996): *Sto dopisů*. Praha, Sagitarius.
- Jung, C. G. (1997): *Transcendentní funkce. Výbor z díla II. – Archetypy a nevědomí*. Brno, Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Jung, C. G. (1998): *Vztahy mezi já a nevědomím. Výbor z díla III. – Osobnost a přenos*. Brno, Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Jung, C. G. (1999): *Výbor z díla V. - Snové symboly individuálního procesu*. Brno, Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Jung, C. G. (2003): *Aion. Příspěvky k symbolice bytostného Já*. Brno, Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Miller, D. L. (1978): Hades and Dionysos: The Poetry of Soul. *Journal of the American Academy of Religion*, 46, 3, 331-335.
- Nietzsche, F. (2008): *Zrození tragédie*. Praha, Vyšehrad.
- Neubauer, Z. (2001): *Smysl a svět*. Praha, Vize 97.
- Schopenhauer, A. (1998): *Svět jako vůle a představa*. Pelhřimov, Nová tiskárna Pelhřimov.
- Slavíková, E. (2009): Dialogické jednání s vnitřním partnerem. In: M. Šucha, M. Charvát, V. Řehan (Eds.), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VIII*. Olomouc, Universita Palackého, 91-99.
- Suda, S. (2009): Dialogické jednání – kasuistika klienta dětské psychiatrie. In: M. Šucha, M. Charvát, V. Řehan (Eds.), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VIII*. Olomouc, Universita Palackého, 101-110.
- Vyskočil, I. a kol. (2005): *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno, Jamu.
- Wilber, K. (1977): *The Spectrum of Consciousness*. Wheaton, Quest.

Kontakt

Doc. PhDr. Vladimír Chrz, CSc.

Psychologický ústav AV ČR

Politických vězňů 7, 110 00 Praha 1

E-mail: chrz@praha.psu.cas.cz

Klíčové momenty dialogického jednání (jejich identifikace a reflexe)****Key moments of Acting with the Inner Partner (their identification and reflection)*****Michal Čunderle & Jan Zich**

Katedra autorské tvorby a pedagogiky, Ústav pro výzkum a studium autorského herectví
Divadelní fakulta Akademie múzických umění v Praze

Abstrakt: Každý výstup dialogického jednání je experiment. Po ukončení výstupu (cca 3 min.) následuje reflexe asistenta. Jejím smyslem je nedirektivně upozornit na klíčové momenty výstupu, pokud jde o naplnění základních principů dialogického jednání a dispozice aktéra. Reflexe má však za cíl také aktéra povzbudit a motivovat jej k dalšímu, pokud možno přesnějšímu pokusu, a to tak, aby se pořád jednalo o jeho vlastní, osobitou cestu. Identifikace a způsob reflexe klíčových momentů jsou dány především zkušeností, talentem, vzděláním a empatií asistenta. Náš příspěvek se pokouší přiblížit některé typické klíčové momenty dialogického jednání.

Klíčová slova: dialog, vnitřní partner, klíčové momenty, identifikace, reflexe, aktér, asistent

Abstract: Every Acting with the Inner Partner trial (rehearsal, attempt) is a process of experimentation. Each trial (approx. 3 minutes) is followed by reflections from the teacher(s) leading the class. The purpose of the reflection is to highlight “key moments” of the student’s work on stage, especially in terms of principles fundamental to Acting with the Inner Partner as well as the particularities of the actor’s (student’s) disposition. These reflections also aim to inspire and motivate the student for the next trial, so future explorations are more and more intelligible, yet still in line with the student’s individual path. The way teachers give these reflections and the identification of key moments of students’ rehearsing depend on a teacher’s experience, talent, education and empathy. Our contribution attempts to outline typical “key moments” of Acting with the Inner Partner.

Key words: dialogue, inner partner, key moments, identification, reflection, actor, teacher

* Příspěvek vznikl v rámci projektu GAAV, IAA701840901 Dialogické jednání v individuálním, skupinovém a kulturním kontextu (řešitel Michal Čunderle, spoluřešitel Vladimír Chrz).

1. Úvod

Dialogické jednání s vnitřním partnerem (dále jen DJ) bylo na předešlých ročnících konference Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku prezentováno již vícekrát. S odkazem na příspěvky našich kolegů (Slavíková, 2007, 2009; Vyskočilová, 2007, aj.) a na další publikace (Vyskočil, 2005; příslušná bibliografie k tématu na <http://www.ivanvyskocil.cz>) nemusíme disciplínu samu podrobněji představovat a můžeme se bez dalšího věnovat vytčenému tématu.

2. Asistent a reflexe

Identifikaci a reflexi klíčových momentů DJ při učení má v popisu práce ten, kdo hodinu vede. U začátečníků a u nejpokročilejších, tedy asistentů a doktorandů, je to prof. Ivan Vyskočil, u ostatních skupin, kterých je početně samozřejmě více, jsou to asistenti. Momentálně jich na katedře aktivně působí přibližně desítka, nejzkušenější z nich se asistování věnují 12-15 let, poslední dobou se prakticky v každém akademickém roce zkusmo zaučují další. Asistenti jsou různého vzdělání, různých zkušeností, různé praxe, různé osobnostní výbavy. Jsou to například absolventi dramaturgie, scénografie, herectví, teatrologie, medicíny, politologie aj. V půli devadesátých let, kdy s výchovou asistentů Ivan Vyskočil začínal, to byli takřka výhradně mladí mužové (studenti či čerství absolventi praktických oborů z DAMU), dnes je poměr mezi muži a ženami vyrovnaný a pokryto je rovněž širší věkové spektrum (přibližně 25-60) let i spektrum oborové.

Asistent se dostává ke slovu zejména po skončení výstupu zkoušejícího, a to na dobu přibližně 1 – 4 minuty. Rozsah jeho promluvy není co do času přesně vymezen, sám výstup naopak trvá exaktní čas, obvykle tři, popř. dvě minuty. Během jednoho setkání si student zkouší přibližně dvakrát třikrát. Chodí se minimálně jednou týdně, ale ten, koho dialogické jednání „chytí“, chodívá častěji; k dispozici je desítka skupin. Aby mohlo dojít k pochopení disciplíny a k nabývání základní kondice, je třeba vytrvat 2 – 4 roky (Vyskočil, 2000: 7). Studenti katedry navštěvují kromě dialogického jednání i jiné psychosomatické disciplíny (výchova k hlasu, řeči, pohybu, herecká propedeutika, autorské čtení). To, čemu se v nich učí, co objevují a na co si přicházejí, nějakým způsobem poznávají a v lepším případě i zúročují také v dialogickém jednání. „Přespolní studenti“ (z jiných kateder či fakult) jsou o tuto plnost a o toto propojování ochuzeni.

Smyslem asistentovy reflexe je nedirektivně upozornit na klíčové momenty výstupu, pokud jde o naplnění základních principů DJ a dispozice aktéra. Reflexe má také za cíl aktéra povzbudit a motivovat jej k dalšímu, pokud možno přesnějšimu pokusu, a to tak, aby se pořád jednalo o jeho vlastní, osobitou cestu. Zejména pro první semestry je typické, že frekventant příliš spěchá. Asistent ho ponouká k optimální intenzitě hlasového výrazu a tělového zapojení, což obvykle vede k většímu soustředění, a tedy zpomalení. Asistent má upozorňovat rovněž na nové momenty ve zkoušení a

podporovat jejich rozehrávání. Identifikace a způsob reflexe klíčových momentů jsou dány především zkušeností, talentem, vzděláním a empatií asistenta. DJ nemá vypracováno žádnou didaktiku či metodiku (prof. Vyskočil jakoukoli metodičnost přímo odmítá), asistent se své kondice dobírá podobně jako ten, kdo si zkouší na place. Asistovat se zaučuje za dohledu a spolupráce někoho zkušenějšího (často se asistuje ve dvojici) a postupně přichází na to, čeho a jak je zapotřebí si všimat, na co a jak studenty upozorňovat a jaký způsob je pro toto upozorňování jemu osobně vlastní (v ideálním případě). Jedná se samozřejmě o proces, každý z asistentů by mohl vyprávět o tom, jak jako asistent začínal, jak se jako asistent uvědomoval a jak si nacházel, ale ještě spíš jak si nachází svůj styl. Na okraj poznamenáváme, že asistent je také hlavním podněcovatelem a „zachycovatelem“ atmosféry, která ve skupině vládne, což je pro samo zkoušení kardinálně důležitá věc. Asistent se většinou i nadále ocitá v roli aktéra, protože si chodí zkoušet do hodiny, kterou vede Ivan Vyskočil. Tato pravidelná výměna rolí může pozitivně ovlivnit asistentovo pochopení, když si zkouší druhý, zabraňuje asistentovi v ustrnutí v roli vědouceho vedoucího. Tím, jak je asistent nucen vysvětlovat ostatním, co na place viděl a oč běží, projasňuje si také svůj pohled na DJ.

Asistentova reflexe obvykle neslouží k tomu, aby během setkání rozproudila debatu. Neumožňuje to čas a rozbíjelo by to soustředění, kterého je zapotřebí k jednotlivým pokusům. Zkoušející však mají možnost (v případě katederních studentů i povinnost) vyjadřovat se písemnými reflexemi (viz příspěvek Martiny Musilové v tomto sborníku). Může jít o jistý druh autopedagogiky – student si sám sobě může být asistentem. Reflexemi se rovněž naplňuje zpětná vazba vůči asistentovi i ostatním. K otázkám, diskusím a vyjasňování mimo samotnou hodinu dochází samozřejmě často.

3. Klíčové momenty

Řekněme, že za klíčové momenty považujeme ty, kdy „je to ono“, kdy je to trefené, kdy to funguje. V konkrétní situaci během zkoušení tyto momenty pozná bezpečně skoro každý. Jak ten, kdo je zrovna na place, tak ten, kdo přihlíží. Když se někomu daří, tak to ví; stejně jako ten, kdo ho při tom sleduje. Úměrně s „dařením se“ na place stoupá i pozornost či zaujetí ostatních přítomných – princip spojených nádob. Začátečníci samozřejmě více tápou a nějaký čas může trvat, nežli dialogické jednání začnou odlišovat od předvádění konverzace, hereckých etud, exhibování, infantilního hraní, automatického (vyprávěného) textu, psychoterapeutických zповědí, apod. Poměrně brzy se však zorientují a ti zkušenější dovedou klíčový okamžik nejen rozpoznat, ale i popsat, vysvětlit, „rozklíčovat“. A ti ještě zkušenější či nadanější či pozornější dovedou rozpoznat i místo, kdy k naplnění dialogického nedošlo, ale mohlo dojít a dokážou i říci proč.

Co se tím, „kdy je to ono“, tedy myslí? Klíčovým momentem pro uskutečnění základního principu DJ je ten, kdy něco evidentně končí (tělově-gestická fráze, nejenom řečová). V tento okamžik je potřeba vydržet ve vodivém napětí, abychom se dočkali odpovědi z druhé strany, od vnitřního

partnera, od protipólu, z jiného tělového tonu. Komunikace dvou protipólů předpokládá identické vodivé napětí. Jde o to, tento okamžik neprošvihnout, zaznamenat a nechat si čas na vznik proti-odpovědi. Oba protipóly mají charakter dvou samostatných subjektů, to znamená, že jeden o druhém neví, jakou reakci u něj vyvolá (jaké odpovědi/otázky se od něj dočká), nezná průběh následujícího dění, „stačí“ být zvědavý.

4. Postup

Jak patrně, definovat klíčový moment (klíčové momenty) DJ v obecné rovině není jednoduché. Ostatně samo DJ bývá nejednou označováno jako záhadné a bez osobní zkušenosti nesdělitelné, nepředatelné, nepopsatelné. Ano, je pravda, že hovořit o něm k „nezasvěceným“ je nesnadné. Je to zejména proto, že dialogické je plné paradoxů. Sotva řeknete jednu věc, napadne vás, že musíte do výkladu zahrnout i její opak. Tím se vaše vysvětlování samozřejmě ocitá v pasti. Svízel spočívá také v tom, že jakmile začnete mluvit, lidem pohybujícím se v divadle, dramatické výchově, dramaterapii, psychoterapii a dalších blízkých oborech naskakují asociace a dialogické jednání si zařazují k metodám a technikám pre/herceckého tréninku, k improvizaci, arteterapiím, gestaltistům, rogersovcům, apod. Nicméně domníváme se, že DJ je transparentní, věcná, samostatná disciplína s několika málo, ale jasnými pravidly, disciplína, která je skutečně nejsnáze uchopitelná a pochopitelná na základě vlastní zkušenosti. Tuto její výsadu, ale i „zakletí“ lze však jistě alespoň dílčím způsobem překročit. Naši vstupní studii se tedy pokoušíme poukázat na klíčové momenty DJ i pro ty, kteří se s disciplínou osobně nesetkali. Zvolili jsme následující postup.

Prošli jsme databázi videozáznamů DJ, která se zpracovává a uchovává v laboratoři při Ústavu pro výzkum a studium autorského herectví. Hledali jsme záznam, který by byl vhodný pro konkrétní přiblížení DJ a zároveň by nabízel možné přesahy. Hledali jsme tedy něco dostatečně reprezentativního, srozumitelného a v základních parametrech názorného a návodného. Proto jsme se cíleně zaměřili na zkušenější studenty, u nichž je předpoklad vyššího vědomí a soustředění i větší energetické investice, tzn. expresivnějšího jednání. Rovněž jsme chtěli eliminovat záznamy, které dokladují, kudy cesta nevede. (Takové pokusy a jejich záznamy jsou samozřejmě cenné pro samotný proces učení.) Konečně dalším kritériem bylo, abychom historii frekventantových pokusů dobře znali.

Prizmatem těchto nároků se vygenerovalo několik záznamů, z nichž jsme se pro tuto příležitost přiklonili k pokusu našeho kolegy (jedná se o třiminutový záznam z 25. 11. 2008, který byl rovněž promítnut na letošním ročníku konference v Brně). Ten patří mezi nejzkušenější asistenty, původním vzděláním je přírodovědec, poté dramaturg, překladatel a pedagog DAMU. V civilním životě se projevuje spíše jako pečlivý introvert a intelektuál, přičemž při pokusech DJ se začala postupně vyjevovat a zapojovat také jeho extrovertní výbava a zřetelná tělová aktivita. To jej dovádí až k expresivně groteskním projevům a situacím.

Pokus zpřítomňujeme formou scénáře (vlevo obraz, vpravo zvuk), který nám připadá vhodný hlavně pro maximální sdělnost, přehlednost, neutralitu – je prost interpretacních svodů. Komentář k němu připojujeme vzápětí.

5. Scénář

1.

Aktér vstává ze židle a přirozeným, volným krokem přichází na plac, k protější stěně do pravého rohu. Mluví „na půl pusy“, „nanečisto“.

Abych nezdržoval /.../ já nebudu zdržovat, to já pudu –

2.

Zastaví se, otáčí se vlevo směrem k oknu.

– já přece nikdy jsem nezdržoval.

3.

Impulem k pohybu (chůzi) je vyslovení slova „šel“. Malými pravidelnými krůčky jde směrem k oknu. Jeho pohyb se výrazně stylizuje: chůze je váhavá, ruce drží podél těla, hrbí záda, hlavu mírně předklání – celkově je „schoulený“.

Vždycky jsem šel, když mně řekli, abych šel. Někam. A tak jsem tam šel vždycky. Vždycky, vždycky. Na vojnu třeba jsem šel. A jel.

4.

Aktér se zastaví se, změní se mu tělový tonus, otočí se, aktivují se mu ruce. Otáčí se zpět. K otočce dojde třikrát po sobě (co věta, to otočka), vždy s mírně gradovanou intenzitou. Reakce vrcholí vztyčeným ukazovákem (upozorňovací gesto ve smyslu „dávejte pozor“). Jde o první dialogické projevy vnitřního partnera.

A nemusel jsem.
Moh jsem zůstat doma.
Eště nejmíň rok jsem moh zůstat doma. A já jsem šel.
No.

5.

Ukazováček jako reziduum z předchozí reakce zůstal, zároveň je však impulsem a důkazem další asociace (jde do školy).

A když mně řekli, pudeš do školy, tak jsem šel.

Aktér jde od okna zpět na původní místo

(východisko či rozcestí). Jde stejným způsobem, jako když odtud vyřázel k oknu – malými pravidelnými krůčky.

6.

Zastaví se na původním místě (ve škole). Mluví stylizovaně, jako žáček.

Korekce výpovědi – upřesnění ze strany vnitřního partnera.

Zdůraznění korekce, tentokrát se obrací přímo k přítomným. Vztyčený ukazovák.

Znovu korekce výpovědi směrem k přítomným. Vztyčený ukazovák.

Dobrý den, jjjá kdybyste se mě zeptali, jak se jmenuju a jestli jdu k vám do školy, tak já bych vám řek, jako když mně bylo těch šest,

– mně eště nebylo šest –

– mně eště nebylo šest –

že jdu k vám do školy, protože maminka řekla, že mám jít k vám do školy. Tak kdybyste se mě zeptali, tak já,

– já jsem šel pozdějc trošku, vo čtrnáct dní –

a tak já bych šel k vám do školy.

7.

Otáčí se k oknu. Gestem zpřítomňuje vnější situaci: stolec; ponuka, aby se zapsal; imperativní gesto k zařazení.

A to voni se mě ale nezeptali, voni mě prostě, tam byl takovej stoleček a já jsem tam přišel a voni říkali, ty se, tady se napiš a běž.

8.

Vzniklou situaci suverénně přijímá, což se projevuje na vzpřímeném postoji, uvolněné rázné chůzi, otevřeném gestu rozpažených rukou (vertikálně taktuje) a znělém hlase.

A já jsem šel a neměl jsem tužku. A ostatní děti měly, protože já jsem tam přišel právě těch čtrnáct dní potom. Ale vlastně brzo. Protože to jsem ještě klidně rok moh bejt doma. No.

9.

Vrací se do submisivního (schouleného) postoje a chůze, mluví ztišeně, skllesle. Výraz: udělám, co se mi řekne.

Za učitelku mluví dominantně, rozkazovačně. K holce se mu nechce, provede malý úkrok vzad. Jedná se však jen o krátké zaváhání.

Protože já vždycky, když mně řeknou, abych někam šel, tak já tam jdu. A tak jsem přišel do té třídy, a už tam nebylo místo vedle žádného kluka.

A paní učitelka říká, běž a tamhle si sedni, k Ilonce.
A to byla holka.

10.

Jde opět k oknu.
Opět se obrací na diváky.

No, tak já jsem šel, sednul jsem si k Ilonce – a to byla holka.

A vona byla taková umytá, taková – měla dlouhý vlásy, měla gumu, měla tužku a jednu mně pučila.

6. Komentář

Dominantní pro tento výstup je chůze; jako reálná chůze v různém provedení a jako zdroj asociací. Frekventant opouští židli, vstupuje na plac a při tom se pojmenovává jako ten, kdo vždycky uposlechl příkazu a šel, kam se mu řeklo. K této asociaci „došel“ zcela jednoduše – nevydržel čekat, zda se zvedne někdo jiný, a tak se z pocitu odpovědnosti zvedl sám a tento pocit za pochodu verbalizuje. Nejedná se o stížnost či svěřování, ale o potřebu transparentně pojmenovat situaci, v níž se jako aktér ocitá, s tím, že zjevně neví, zda je možné pokračovat tímto směrem dál. Chytá se toho prvního, co ho popadlo, pokouší se tento impuls zpracovat a rozvinout a čeká, kam jej dovede. Jakmile dojde na „místo činu“ (na exponovaný plac, kde se jedná), zastaví se. Znovu se vydá „do světa“, jakmile uslyší slovo „šel“. Do té doby spíše abstraktnější asociaci začne rozvíjet jednoduchou tělovou aktivitou a zároveň s ní (z ní) asociaci zkonkrétňuje, zaostřuje. Nejprve si vzpomene na svou vojenskou službu, poté si evokuje školní docházku. Když mluví o vojně, je vidět, že není plně rozhodnutý, zda u tématu zůstane anebo je opustí. Zato však objevuje způsob vyprávění – svou vzpomínku zpřesňuje („*A nemusel jsem. Moh jsem zůstat doma. Eště nejmíň rok jsem moh zůstat doma.*“). Tyto korekce jej zjevně animují. Dál jde za tématem, dál mu jde vstříc. Je opatrný, ale ve střehu, jako na číhané. Školní asociaci přijímá raději. Záhy ji začne rozehrávat a náčrtem (nikoli realisticky, jen tak nahozeně) se zpřítomňuje jako malý školák. Znovu dochází k oblíbené korekci („*Mně eště nebylo šest.*“), která má

tentokrát formu decentního furiantského vychloubání. Aktér je rád, že tenkrát (a taky teď) zvládl něco, co vzhledem k dispozicím (věku) zvládnout nemusel. Původní automatické podléhání imperativu se přetavuje v pocit úspěchu. Zároveň si při tomto upřesnění aktér uvědomí, že pravým adresátem těchto korekcí jsou diváci, proto totéž zopakuje v přímém kontaktu s nimi. Otevření situace jej animuje ještě více a ponoukne jej k tomu, že další úsek (č. 7–8) rozehrává již naplno, plnější hlasovou intenzitou, rozmáchejšími gesty, velkými kroky. Ostražitost se uvolňuje v suverénní, naplno projevované jednání. Jakmile se tato aktivita vybije, aktér se znovu vrací ke klidné, plaché, submisivní chůzi i hlasu. Nikoli z úleku, jak byl nečekaně „hlučný“ a „akční“, ale s vědomím toho, že je potřeba navodit jako reakci klidnější polohu. Novým impulsem pro opětovné zvýšení tělově-hlasové intenzity se stává zpřítomnění učitelky a zjevně vyjadřovaná nechuť přisednout si k holce.

Z hlediska DJ je příkladný zejména začátek. Zkoušející se pokorně drží opravdu prvního impulsu, který se může jevit jako banální, triviální, zatraceníhodný. (Typický začátečník by něčemu tak nicotnému, jako je chůze, nejspíš vůbec nevěnoval pozornost, resp. záhy by téma opustil s tím, že není dostatečně nosné, atraktivní, bohaté.) Náš aktér neví, co je možno z tohoto impulsu vytěžit, nicméně se jej okamžitě chytne a pokouší se důsledně prozkoumat jeho potencialitu. Opět příkladné je, jak je frekventantovo asociování spjata s tělem, jak z tělové aktivity vychází. Frekventant rovněž velice rychle nachází způsob, jak s tématem zacházet – volí postupné rozvíjení fabule s tím, že expresivnější momenty rozehrává. Svého vnitřního partnera objevuje v reakcích, kterými vyprávění upřesňuje, záhy dokonce s porušením situace veřejné samoty, s otevřením „čtvrté stěny“ – obrací se k divákům (a vzápětí se do situace veřejné samoty opět vrací). Pozvolné rozvíjení fabulační linky zapřičiňuje velice kontinuální, kompaktní charakter výstupu – nejsou zde téměř žádná ztrátová místa. Frekventant není uspěchaný a je pozorný k tomu, co se děje. Snad k jedinému přehlédnutí (uspěchání či nevydržení v napětí, jak jsme o něm hovořili výše) dojde na konci č. 7, když hlasem učitelky takřka zvolá: „Běž.“ V tu chvíli má pravici vztyčenou nad hlavou a jeho suverénní, rozhodný, dominantní postoj je silně kontrastní vůči jinak většinovému postoji, přístupu, chůzi. Je otázka, jak by se DJ dál vyvíjelo, kdyby v této pozici („Běž.“) setrval nepatrně déle, aby mohlo dojít ke kontrastnější přeměně tělového napětí. Frekventant si totiž nedal dostatek času na to, aby toto gesto přesněji rozpoznal a reagoval na ně. (Teď by se například mohl dostavit někdo příkře submisivní anebo by mohlo dojít k věcné korekci, kterou frekventant jinak během výstupu rád pěstuje.) Další otázkou rovněž je, jak by toto DJ vypadalo, kdyby se vnitřní partner neprojevoval „jen“ jako korektor vyprávění, anebo kdyby se naopak jako korektor prosazoval silněji. Například by mohlo dojít k posílení dynamiky projevu, k dynamičtějším střídání protikladných poloh. Konečně možnou otázkou je, co by se stalo, kdyby se namísto vybavování jednotlivých mikrosituací věnoval vytěžování jen jedné z nich.

7. Závěr

Tento příspěvek je pouze letmou ukázkou z podstatnější studie připravované v rámci grantu GAAV. Jejím cílem je pokud možno generálně prostudovat video/audiozáznamy studentů DJ (pořizované cca od r. 1998) a na jejich základě se pokusit konkrétně pojmenovat klíčové momenty. Prozatím jsme se rozhodli pro minimální vstupní vhléd, kterým si chceme nejprve ověřit, jakým způsobem se videozáznamy dají popsat, analyzovat a prostředkovat někomu, kdo s DJ nemá aktivní zkušenost. Současně bychom tímto „teoretickým rozbořením“ chtěli přispět k definování společné terminologie (v rámci pracoviště, disciplíny, oboru) pro jednoznačnější komunikaci a vyjasňování. Předpokládáme, že připravované zpracování pokryje reprezentativní a širší typologické spektrum zkoušejících, resp. zkoušených. Z jejich komparace budou pravděpodobně patrnější obecné (společné) principy disciplíny a rovněž náš komentář bude srozumitelnější.

Literatura

- Slavíková, E. (2007): Dialogické jednání – stále otevřená otázka. In: Gajdošíková, H. (Ed.), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku V*. Praha, Univerzita Karlova, s. 84–88.
- Slavíková, E. (2009): Dialogické jednání s vnitřním partnerem. In: Šucha, M., Charvát, M., Řehan, V. (Ed.), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VIII*. Olomouc, Universita Palackého 2009, s. 91–99.
- Vyskočil, I. (2005): *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno, JAMU.
- Vyskočil, I. (2000): Úvodem. In: Slavíková, E., Vyskočilová, E. (Ed.), *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Praha, AMU, s. 4-8.
- Vyskočilová, E. (2007): Zaujatost diváka jako ukazatel efektivity dialogického jednání. In: Gajdošíková, H. (Ed.), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku V*. Praha, Univerzita Karlova, s. 124-129.

<http://www.ivanvyskocil.cz>

Kontakt

Mgr. MgA. Michal Čunderle, Ph.D.

Verdunská 17

160 00 Praha 6

E-mail:

michal.cunderle@seznam.cz

Mgr. Jan Zich

Bažantní 756

165 00 Praha 6

E-mail: jgagarin@volny.cz

Pokorné paradoxy: vývojové momenty dialogického jednání (kazuistika) ****The meek paradoxes: developmental moments of Acting with the Inner Partner
(a case study)*****Eva Slavíková**

Katedra autorské tvorby a pedagogiky, Ústav pro výzkum a studium autorského herectví
Divadelní fakulta Akademie múzických umění v Praze

Abstrakt: *Dialogickým jednáním s vnitřním partnerem procházejí kromě studentů katedry autorské tvorby a pedagogiky DAMU také frekventanti různého zaměření a odlišných profesí. Předložená kazuistika zachycuje vývojové momenty dané disciplíny ve speciálním případě profesionální herečky, kdy ke slovu přicházejí mimo jiné i otázky, jak dialogické jednání vycházející z principu hry (ve fenomenologickém slova smyslu) a jedinečnosti koresponduje, nebo je v kontradikci s původním klasickým činoherním vzděláním a zkušeností.*

Klíčová slova: *dialog, jednání, vývojové momenty, hra, herectví*

Abstract: *Acting with the Inner Partner is a discipline studied by students at The Department of the Authorial Creativity and Education of the Theatre Faculty of the Academy of Performing Arts in Prague, as well as by individuals of varied interests and professions. The case study presented in this paper focuses on the developmental moments of a professional actress in her study of this discipline. The main questions discussed in the paper include how “Acting with the Inner Partner”–based on a play principles (in the phenomenological sense) and uniqueness–correspond to and/or contradict the original classical theatrical education and professional experience of the actress.*

Key words: *dialogue, acting, developmental moments, play, acting*

* **Pozn.:** Příspěvek vznikl v rámci projektu GAAV, IAA701840901 Dialogické jednání v individuálním, skupinovém a kulturním kontextu (řešitel Michal Čunderle, spoluřešitel Vladimír Chrz).

1. Úvod

Katedra autorské tvorby a pedagogiky DAMU přijímá ke studiu kromě jiných i uchazeče netradičního zaměření či nekonvenčního nadání, tedy jistým způsobem nestandardní. Totéž jako o katedře se dá říci o dialogickém jednání s vnitřním partnerem (viz autorizované heslo www.ivanvyskocil.cz), které je disciplinou integrující, určuje daný studijní obor, navštěvují ho ale také posluchači jiných fakult, lidé různého profesního zaměření i věku, cizinci, pro které existuje nabídka v angličtině. Za jednu ze specifických, svébytných skupin, jež se s dialogickým jednáním setkávají, považují studenty, kteří se připravují na profesionální hereckou dráhu. Zatímco pro většinu ostatních je veřejný prostor existenciální výzvou, místem prvních pokusů v přítomnosti druhých, budoucí herci bojují s opačnými nároky – jak nehrát, být pravdivý.

2. Z divadla do školy

Příkladem výsostně individuálním, nestandardním jak svým životním příběhem, tak studiem je Jaroslava Pokorná. Poprvé studovala na DAMU v letech 1964-68 na katedře činoherního herectví u Karla Palouše a Libuše Havelkové. Studia zakončila diplomovou prací na téma „Herectví prožívání a představování“. Následujících třicet let působila v Realistickém divadle, které bylo v devadesátých letech přejmenováno na divadlo Labyrint a ukončilo svou činnost v roce 1998. Hostovala pak v příbramském a kladenském divadle, v Divadle v Řeznické, v Divadle Husa na provázku, v Dejvickém divadle. Od roku 2000 je stálou členkou Divadla v Dlouhé. Kromě K. Palouše spolupracovala s dalšími uznávanými režiséry: L. Pistoriem, H. Burešovou, V. Morávkem, J. Nebeským, M. Krobotem. Objevuje se i ve filmu, např. Smradi, Nuda v Brně, Městečko.

Na katedru autorské tvorby a pedagogiky k prof. Ivanu Vyskočilovi se přihlásila v roce 1995, jak sama říká, ve stavu „*totální sebeztrátý*“. Důvod, pro který šla Pokorná studovat, označuje jako cestu z bludiště, tázání na to, kudy dál. Uvádí, že přístup, se kterým se na katedře setkávala, vnímala z pozice člověka, který „*autorství sebe sama ztratil do té míry, že dlouho nechápal, o co jde*“. Leitmotivy Pokorné jsou: herečka trénovaná na výsledek a uznání, permanentní úzkost z neobstání, dovednost výroby představení. Naproti tomu katedra nabízí studium herectví jako proces sebepoznávání, znovu-nalézání vztahu k sobě, k druhému, ke světu. Vyskočilova nabídka v jejím případě zněla: „Nepojímejte se jako nedopatření, oběť, ale jako možnost.“ (Pokorná, 2008)

3. Dialogické jednání – z písemných záznamů (Pokorná, 1995-2009)

Pravidelnou součástí studia dialogického jednání jsou písemné reflexe (viz příspěvek Martiny Musilové v tomto sborníku). U Jaroslavy Pokorné došlo podle mého názoru k jednomu

z nejvýraznějších vývojových posunů v rámci dialogického jednání, k vyrovnané hrové a hravé kondici, i když ona sama dodnes zůstává poněkud skeptická.

Z jejích reflexí vyplývá, že je uhranuta možností nechat se být, neorganizovat, neplánovat, nerežirovat, neplnit, být sama sebou, nechtít být jako někdo druhý. „*V dětství nám přece často říkali, udělej to jako..., proč nejsi jako...! Přetrvává v nás zkušenost, že být sám sebou, je něco trestuhodného*“, vysvětluje.

Změny ve svém dialogickém jednání vidí takto: „*V prvních dvou semestrech to bylo o hledání možností, třetí semestr je stresující záležitost. Mám chuť jít za školu. Nedůvěra v to, že by něco mohlo přijít samo, bez mého přičinění, aniž bych to organizovala. V pátém semestru jsem začala tušit, co znamená: zkoušet si, nechat se existovat, všímat si, naslouchat si, ptát se a odpovídat si. V šestém semestru je pro mě nejdůležitější objev, že skutečně něco může fungovat samo! Bezmoc existuje již pouze jako výraz nesoustředěnosti. Zatím nevím, jak dialogicky jednat pomocí slov a neupadnout do konverzace nebo negace. Důležitý a pro mě zcela nový životní pocit je uvěřit tomu, že jestliže se zkoncentruji a vnímám se, dostaví se cosi bez mého volního úsilí. Teoreticky to chápu, prakticky jsem vedle.*“

Za největší počáteční brzdy Pokorná považuje:

- Autocenzuru; uvolněné dialogy, jaké člověk leckdy vede o samotě v koupelně (tzv. koupelňové dialogy, například od kterých Vyskočil své dialogické jednání odvíjí) jsou pro ni příliš intimní záležitostí.

- Monologičnost: „*Utíkám k monologu, protože nežiji v souladu s vlastní osobou, je mi nepříjemná, nadává si. Zapomněla jsem v dospělém věku na existenci hry, jde o účelové konání s ohledem na výsledek. Beru život jako plnění povinností, i hraní беру jako vážnou zodpovědnou činnost se strachem, abych obstála. Pobyť na jevišti je pro mě často utrpením.*“

- Netrpělivost: „*Ztrácím nervy, neumím si počkat, nedůvěřuji tomu, že 'ono samo začne', organizuji se, vyrábím a existuji, čímž to 'ono' zaháním do kouta.*“

Ve svých písemných výpovědích dále přibližuje, o co na „place“ „usiluje“, s čím „vědomě“ zachází, jakou používá „strategii“: „*Pomocí 'figlů' rozháním a vybruslím z vyčkávací fáze trapnosti.*“ Ví, že je třeba se „*soustředit, necenzurovat, všechno na sebe říct, zacházet s přítomností.*“ „*Když je nejhůře, je možné zrekapitulovat situaci a tím se zbavit vymyšlení, co dál, odbíhání od tématu, přeskakování a nedokončování.*“ Jednou z nejvyšších met je „*vyladit vztah ke svému druhému pólu a ke hře jako takové. Zvýraznit ty dva hlasy, dvě figury, dva rytmy. Pustit se ze řetězu.*“

V posledních reflexích ještě uvádí, že si začala uvědomovat zapomenuté nebo nikdy nepoužívané části svého těla a duše. Hledá souvislosti mezi dialogickým jednáním a jednáním v životě. Když se stává

asistentem dialogického jednání, píše nadále v podobně nevěřícím duchu: „*Je pro mne nesnadné být asistentem, protože té věci rozumím čím dál míň.*“ ... „*Asi po deseti letech dialogického jednání jsem si uvědomila, že používám pojmu hra, ale nevím, co to je.*“

4. Autorské čtení

Na základní zkušenost s dialogickým jednáním navazují na katedře další discipliny – autorské čtení a, jako svým způsobem završující, autorská prezentace. Jak dialogické jednání, tak autorské čtení jsou podle Vyskočila výchovou k autorství. Veřejné hlasité čtení vlastního textu je jeho autorizací, verifikací, dramatickou událostí.

Vyskočil tady vede paralelu s dialogickým jednáním. Autor svému čtení v přítomnosti druhých naslouchá, sleduje je. Zaujímá ke svému textu stanovisko, přijímá jej jako někdo druhý. Navozuje s textem, se sebou i s druhými zpětnou vazbu, vytváří „organicky artikulované a strukturované dění autorského čtení“. Díky tomu všemu si dotyčný uvědomuje v dalších souvislostech a možnostech, co napsal (Vyskočil, 2006).

Jaroslava Pokorná si v případě autorského čtení byla jista, že mu není a nikdy nebude schopna dostát. Pracovitost, zvědavost a zaujatost ji však dovedly až k vydání knihy vlastních textů Maminka není doma. Evokuje v nich dětské vzpomínky z 50. let, ale i období normalizace i polistopadový vývoj. Je schopna nadhledu, ironie a sebeironie. V textech se odráží jak herecká zkušenost se smyslem pro dramatickou situaci, tak témata hlubší, osobní, ve kterých se vyrovnává s rozpolceným intelektuálním otcem i tragickou ztrátou maminky v době raného dospívání.

Hereckou profesi i dialogické jednání Pokorná několikrát explicitně tematizuje, např.:

„Aby mně představení lépe utíkalo, představuji si věci, které s úlohou nesouvisí. Třeba, že došpacíruju přes celé jeviště až ke kolegyni a přinutím ji válet sudy. Ono to pak vypadá, že si něco myslím, ačkoli jsou to jenom ptákoviny.“ (Pokorná, 2006, str. 39)

Jindy se zkušenost s dialogickým jednáním „jen“ nenápadně zúročuje, např. v prolínajícím se dialogu matky s dcerou, bez uvozovacích vět, vypravěčova subjektu:

V kolik jsi přišla?

Kolik mohlo bejt? Něco po půlnoci.

Pět ráno bylo.

Tolik? A já byla ráda, že tak hezky spíš.

Mami, vždyť jsi jak malá holka, neschovávej se pod peřinu a řekni mi, kde jsi byla celou noc.

Tančila jsem v gay klubu. (Pokorná, 2006, str. 41)

5. Od studentky k docentce

Po druhém absolutoriu DAMU Pokorná začala na katedře učit. Nejen dialogické jednání, ale také hereckou propedeutiku, která z dialogického vychází. Jednalo se a jedná se o navýsost experimentální pedagogickou praxi. Když se (úspěšně) ucházela o docenturu, předseda komise i oponenti shodně vyzdvihli její předchozí odvalu a kvalitu odhodlání znovu studovat, hluboký zájem, vervu a zvědavost, se kterou studiu dostála, a zmiňované pedagogické hledání. Slovenský herec a režisér, prof. Martin Porubjak tehdy v roli oponenta řekl: „Jaroslava Pokorná absolvovala opačnou kariéru, než je u nás zvykem, ne od alternativy do kamenných divadel, ale z kamenného divadla domů k alternativnímu. /.../ Přiznám se, že jsem dosud netušil o takovém typu opačné kariéry Jaroslavy Pokorné a když jsem se o něm v úvodu její habilitační práce dozvěděl, bylo mi konečně jasné, jakým způsobem dospěla k úžasnému hereckému výkonu, jakým mě fascinovala v Divadle v Dlouhé v postavě Hedviky v Ibsenově Divoké kachně režiséra Nebeského.“

Postavě Hedviky je 14 let. Jaroslava Pokorná byla v době, kdy tuto roli získala, zralá herečka. Není to jediný paradox Pokorné. Její cesta je paradoxy vlastně nabitá. Kritici si především všímají toho, že u Pokorné nejde o karikaturu či parodii postavy, hru na dítě, ale o sebe-empatii, rozpomínání „na své dívčí“, to dětské v nás. Právě v postavě Hedviky Ekdalové Jaroslavy Pokorné, v setkání nevinného mládí a zralé zkušenosti tkví primární dramatičnost. Ten kdo ztrácí zrak, ač jde o dítě, vidí dál a víc než zaslepení dospělí. Hra navíc svou výpravou zjevně odkazuje k nedospělým 70. létům socialistického realismu minulého století a tedy slepotě, dětinskosti a nezodpovědnosti nás v tomto období (Čunderle, 2006).

6. Dialogické jednání – videozáznam (24. 2. 2009)

Video-ukázka, kterou jsem se pokusila na konferenci přiblížit, se mohla netrénovanému pozorovateli jevit téměř anti-ukázkou z pohledu eventuálně očekávaného jednání v dramatické situaci. Dostáváme se tím k pravé podstatě dialogického jednání. Co to znamená soustředění, vnímání, všímání si, přijímání nabídek, impulsů, na které si musíme počkat. Nebýt pasivní, být tělově zapojení, zvědaví, zaujatí (viz příspěvek Michala Čunderle a Jana Zicha v tomto sborníku). Na videozáznamu s Jaroslavou Pokornou se střídají pokusy, kudy do jednání vstoupit, aniž by propadla pocitu, že něco musí. Jde o trpělivé hledání pravé, pravdivé možnosti, toho, co si člověk v prázdném prostoru může nabídnout. Vychází z chůze, její proměnlivosti, gest, výrazu. Pracuje s hlasem, zaujímá postoj, zkouší verbalizovat situaci. Vztahuje se k prostoru, k tomu, co říká a jak to říká. Poslouchá se, snaží se, aby se slyšela. Pokud situaci nerozumí, zkouší ji zopakovat. Zaujímá k sobě vztah jako k druhému. Ptá se a odpovídá si. Využívá refrénu. Je trpělivá, nespěchá, setrvává plně v přítomnosti. Pro větší porozumění

uvádím Vyskočilovo svědectví pokusu.

Vyskočilovy připomínky k videozáznamu (upravený přepis):

„Jaruška si na to dá čas, na to, když ví, že to ještě nemá. Dá si gesto a teď se neptá na to, co dál, to, co dál, vyvstane. Ptá se, co v tom je, co mi z toho vyleze, je na to zvědavá. Ta artikulace byla velice zajímavá. Nemyslet dál, jinak to řeknu předčasně, jinak si to zkazím, zkazím tu stavbu.

V momentě, kdy se nechám přeladit a z toho, když jsem přeladěný, teprve řeknu, teprve udělám, tak vím. Jsem překvapený, jak vím to, o co jde. Jakmile to řeknu dřív, tak to řeknu z „hlavičky“, to překvapení není. Nedochozí k setkání s tím jiným.

Jarka si s tím nevěděla moc rady na začátku, ono se jí to ztratilo. To bylo zajímavé, tam s tou rukou, jak to hledá, jako proutkař, aby věděla, kde je ten moment, který vysílá nějaký signál, který je možné přijmout.

Počkat si na to. Vědět, že to tělové, to přeladění je (pokud se to už nerozeběhne samo, jsou takové chvíle, kdy je zbytečné jaksi čekat moc, to by se mohlo jenom tím čekáním zmást), ale v momentě, kdy je na spadnutí, ale ještě pořád jenom na okraji, musím počkat, až se to převáží. Anebo do toho nějak strčit, ale já nevím jak.

To bylo velmi zajímavé i z hlediska času. Ten čas je potřeba jako takový přijmout, nechtít ho ušetřit, nebo udělat jiný.“

7. Závěr

Směřování Jaroslavy Pokorné jsem si soukromě nazvala „Cestou tam a zase zpátky“, cestou k podstatě, jádru, prazkušnosti a nové vykročení. Od klasického hereckého vzdělání a úspěšně zavedené třicetileté praxe se z pocitu vyhoření „sebeztráty“ Pokorná uchyluje zpět do školy tentokrát na speciálněji pojaté studium u Ivana Vyskočila a kol. Dochází ke kopernikovskému obratu od výroby, jistoty, k tomu počkat si, nechávat věci vznikat, dát si čas. Vedle systematického studia především dialogického jednání s maximální touhou dotknout se toho „nic“, „ničeho“ se Pokorná po nesnadných začátcích rozvíjí i v dalších disciplínách. Dopracuje se dokonce vlastní knihy. S novým zaujetím a zvědavostí přechází k alternativní scéně, profiluje se jako nekompromisně nekomerční herečka a za roli Hedviky získává prestižní cenu kritiků, cenu Alfréda Radoka. Ze studentky se stává pedagožkou, habilituje se na docentku. Videozáznamy dialogického jednání z poslední doby a Vyskočilovy komentáře k nim vypovídají o tom, že ačkoli si to Pokorná ještě sama příliš nemyslí, na „place“ se umí nechat být.

Literatura

- Čunderle, M. (2006): *Kachna* (Nebeského Ibsen v Dlouhé). SAD 1/2006, str. 18-22
- Pokorná, J. (2008): *Herecká propedeutika a dialogické jednání*. Praha, AMU (habilitační práce).
- Pokorná, J. (1995-2009): Reflexe archivované na katedře autorské tvorby a pedagogiky.
- Pokorná, J. (2006): *Maminka není doma*. Praha, Brkola
- Vyskočil, I. (2006): Předmluva. In: Pokorná, J.: *Maminka není doma*. Praha, Brkola, str. 5-7

Kontakt

MUDr. Eva Slavíková

Ústav pro výzkum a studium autorského herectví

DAMU

Karlova 26, 11665 Praha 1

E-mail: eva.slavikova@damu.cz

Sebereflexe jako způsob náhledu na vlastní individualitu***Self-reflection as a method of insight into individuality*****Pavla Andrysová (roz. Valachová), Vlastimil Švec**

Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Abstrakt: *V rámci projektu GA ČR (406/06/1571) „Kognitivní a dynamické aspekty herecké (hráčské) osobnosti učitele“ jsme, mimo jiné, zkoumali sebereflexi studentů jako způsob náhledu na vlastní individualitu v procesu psychosomatické přípravy na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně, ve studijním oboru bakalářského studia Sociální pedagogika. Psychosomatická příprava byla zaměřena na poznávání možností („mohoucnosti“, resp. kondice) studenta v komunikaci s druhými (kolegy, budoucími klienty apod.). Jednalo se např. o rozvoj schopností sociálně komunikovat; uvědomění si dialogičnosti svého prožívání; schopnost zaujmout druhé, poutavě vyprávět; uvědomění si a pochopení vlastního výrazu aj.*

Smyslem psychosomatické přípravy bylo nejenom sledovat nárůst psychosomatické kondice studentů zvnějšku (vysokoškolským učitelem), ale také studentský náhled na rozvoj své individuality vlivem této přípravy. Prostředkem tohoto náhledu se staly studentské sebereflexe. Analýza jejich obsahu byla základem našeho kvalitativního zkoumání náhledu studentů na sebe sama.

Dospěli jsme ke čtyřem základním dimenzím tohoto náhledu: 1. kognitivní dimenze – uvědomění si vlastního projevu (jak působím na druhé), 2. afektivní dimenze – co při tom prožívám, 3. psychosomatická dimenze – poznání, že na druhé působím celým svým tělem, 4. hodnoticí (resp. metakognitivní) dimenze – plánování procesu změny (nárůstu) pedagogické kondice.

Klíčová slova: *sebereflexe, psychosomatická příprava, psychosomatická kondice*

Abstract: *As a part of the project GA CR (406/06/1571) „The Cognitive and Dynamic Aspects of the Play-acting Personality of Teachers“, we examined, among other issues, self-reflection of students as a method of insight in individuality in the process of psychosomatic preparation at the Faculty of Humanities, TBU in Zlin, in the bachelor’s field of study of Social Pedagogy. The psychosomatic preparation concentrated on recognizing student’s possibilities („potency“ or condition) in communication with others (colleagues, future clients etc.), e.g. development of their abilities to*

communicate socially, realization of dialogicality of self-experiencing; ability to hold others' interest, to narrate in an interesting way, realization and understanding of self-expression etc.

The purpose of the psychosomatic preparation was not only to follow the growth of student's psychosomatic condition by other people (university lecturers), but also to gain knowledge about the students' view on the development of his or her individuality due to the preparation. Students' self-reflections became a device of obtaining such a view. The analysis of students' self-reflections was a basis for qualitative research of students' view upon themselves.

We identified four basic dimensions of the students' view: 1. cognitive dimension – realization of self-performance (how I affect others), 2. affective dimension – what I am experiencing during this process, 3. psychosomatic dimension – realization that I am influencing others with the whole of my body, 4. evaluating (or metacognitive) dimension – planning of the process of change (growth) of pedagogical condition.

Key words: *self-reflection, psychosomatic preparation, psychosomatic condition*

1. Úvod

Smyslem psychosomaticky orientované přípravy realizované na UTB v rámci studijního oboru Sociální pedagogika, která zahrnovala následující témata – rozvoj schopnosti sociálně komunikovat; uvědomění si dialogičnosti svého prožívání; schopnost zaujmout druhé, poutavě vyprávět; uvědomění si a pochopení vlastního výrazu; rozvoj tvořivosti a představitivosti; schopnost reagovat v nových situacích; schopnost autenticky jednat – bylo nejen sledovat nárůst psychosomatické (pedagogické) kondice studentů zvnějšku (vysokoškolským učitelem), ale také studentský náhled na rozvoj své vlastní individuality vlivem této přípravy. Prostředkem tohoto náhledu se staly studentské sebereflexe.

Inspirací pro takto pojatou přípravu sociálních pedagogů bylo získání zkušeností z Katedry autorské tvorby a pedagogiky pražské DAMU. Potažmo koncepce, u jejíhož zrodu stál prof. Ivan Vyskočil. Pojmem psychosomatické disciplíny označujeme takové přístupy, kterými člověk zhodnocuje svou existenci jako jednota tělesného a duševního. Každá disciplína, která je uložena pouze jedné z obou složek, aby ji cvičila jako nějaký nástroj za určitým účelem, za psychosomatickou považována není. Psychosomatickou disciplínou je tak přednes textu, je jí dialogické jednání, je jí tvorba hlasu (Hančil, 2005, s. 36).

Jedním z požadavků na studenty v průběhu absolvování výcviku s prvky psychosomatiky, bylo vedení deníků sebereflexe. Tyto záznamy měly zpravidla formu osobního záznamu či výpovědi o aktuálním stavu, o tom jak student hodiny výcviku s prvky psychosomatiky prožíval, co nového si osvojil, uvědomil, jaké vidí další možnosti svého rozvoje atd.

Sebereflexe studentů je součástí poznávání a učení, je to východisko autoregulace činností studenta. Písemně vyjádřená sebereflexe je „paměť“ toho, co student zkoušel, co při tom prožíval a co z toho poznání vyvozuje. Není to však pouhé ponoření se „do sebe“, pouhá introspekce, ale také pohled do budoucnosti, uvědomění si toho, jak mohu na své mohoucnosti, resp. kondici dále pracovat. K písemným reflexím se může student vracet, porovnávat svůj posun, ale i dosud nevyužité rezervy v autentickém tvořivém jednání s druhými. Pro vysokoškolské učitele, kteří vedou výuku psychosomatických disciplín, jsou tyto sebereflexe zpětnou vazbou pro další směřování se studenty k jejich psychosomatické kondici (Švec, 2007).

Tyto záznamy, které si studenti vedli po celou dobu psychosomatické přípravy, jsme podrobili obsahové analýze. Ta se stala jedním z ukazatelů nárůstu jejich pedagogické kondice.

2. Analýza sebereflektivních deníků

Obsahová analýza sebereflektivních deníků byla základem kvalitativního zkoumání náhledu studentů na sebe sama. Domníváme se, že tato analýza průběžných sebereflexí studenta nám pomohla

poodhalit, jak se kondice vyvíjela a to od samého začátku seznamování se s psychosomatickými disciplínami až po poslední hodiny.

3. Vývoj sebereflexe u studentů v průběhu psychosomatické přípravy

Při psaní sebereflexí se ukázala zajímavá skutečnost. Studenti jsou často zvyklí na hodnocení práce a osobnostních kvalit svých učitelů, kolegů, avšak skutečnost, že stejným způsobem je potřeba se dívat i na sebe je pro mnohé studenty v devatenácti letech objevným zjištěním. Navíc řada studentů staví sebe sama do pasivní úlohy příjemce informací, který na výsledku edukace nemá žádný podíl – zejména pokud se jedná o neúspěch (Valachová, 2009).

4. Výsledky obsahové analýzy sebereflexe

Pro obsahovou analýzu jsme zvolili čtyři typy aspektů, které se v denících studentů zdály stěžejní, a to *aspekt kognitivní*, tedy to, co si studenti uvědomují, co zvládli, v čem se zlepšují, v čem by se chtěli zdokonalit; dále *aspekt afektivní*, tj. to, co studenti v průběhu výcviku prožívali; *aspekt psychosomatický*, úzce zaměřený na účinnost psychosomatické přípravy; a *aspekt hodnoticí*, tedy celkové hodnocení hodin psychosomatické přípravy, plánování procesu změny.

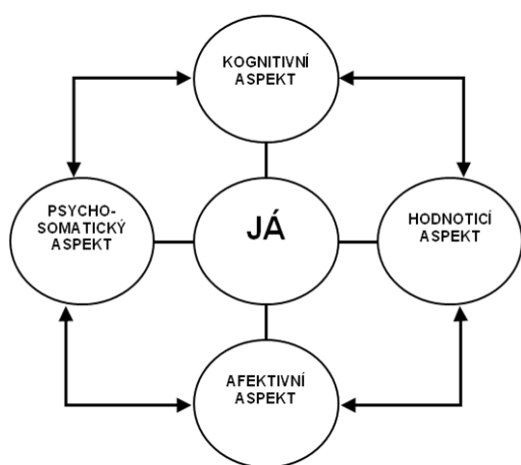
Obr. 1 Aspekty obsahové analýzy sebereflexe

Názvy aspektů	Konkretizace aspektů	Příklady sebereflektivních otázek
1. Kognitivní aspekt	Metakognitivní proces, jehož základem je uvědomění toho co a jak dělám	<ul style="list-style-type: none"> • Co jsem zvládl(a)? • Co mi ještě nejde? • V čem se posouvám, zlepšuji? • Co chci ještě zlepšit? (perspektivní hodnocení)
2. Afektivní aspekt	Prožívání	<ul style="list-style-type: none"> • Co jsem prožíval(a)?
3. Psychosomatický aspekt	Uvědomění si prvků psychosomatiky	<ul style="list-style-type: none"> • Co z psychosomatické přípravy si uvědomuji v situacích jednání (vystupování)?
4. Hodnoticí aspekt	Hodnocení psychosomatické přípravy, plánování procesu změny	<ul style="list-style-type: none"> • Co z psychosomatické přípravy mě nejvíce obohatilo? • Co mně to dalo?

5. Vztah jednotlivých aspektů obsahové analýzy

V průběhu obsahové analýzy seberefektivních deníků studentů se ukázal těsný vztah jednotlivých aspektů, což je pochopitelné vzhledem k osobnostní dimenzi všech uvedených položek. Někdy bylo poměrně problematické zařadit výrok pouze k jednomu z aspektů právě kvůli úzké souvislosti s dalšími strukturami. Tyto úzké vazby jednotlivých aspektů jsme se pokusili vyjádřit graficky následujícím způsobem.

Obr. 2



Výsledkem psychosomatické přípravy se stává pedagogická (psychosomatická) *kondice* studenta.

Pedagogickou kondici v přípravě sociálních pedagogů chápeme jako pohotovost, vyladěnost studenta na celostní vnímání sociální situace, je to schopnost adekvátně reagovat na její konkrétní požadavky s využitím všech dosavadních zkušeností teoretických i praktických, ale současně schopnost jejich transformace pro danou situaci, která je svým způsobem vždy jedinečná a neopakovatelná, je to schopnost vidět a řešit situace v existujícím kontextu.

6. Shrnutí závěrů, které z obsahové analýzy vyplynuly (Valachová, 2009)

6.1 Kognitivní aspekt

U studentů díky aktivitám, kterými procházeli v průběhu psychosomatické přípravy, došlo k lepšímu *uvědomění si významu vlastního projevu*, který do té doby brali často jako něco daného, na čem nelze pracovat. Tato skutečnost pro ně byla *motivací pro zlepšení vlastního projevu* – prostřednictvím vlastní aktivní činnosti – ovšem za předpokladu pozitivního vztahu k sobě sama. V průběhu psychosomatického výcviku se totiž ukázalo, že pokud studenti nepřistupují k práci na sobě pozitivně

motivování, nedokáží se uvolnit a dostatečně otevřít aktivitám a ani impulsům, kterým se jim dostává jednak z vnějšku, ale současně i od nich samotných.

Obr. 3

		Kondice
		Lepší sebepoznání
		Pochopení integrity
		tělesného a duševního
		Sebedůvěra ve vlastní
		schopnosti
Uvědomění si významu	Motivace pro zlepšení	
vlastního projevu	vlastního projevu za	
	předpokladu pozitivního	
	vztahu k sobě sama	

Největším přínosem v této oblasti – tedy to, co lze nazvat *kondicí* – je lepší sebepoznání a současně lepší uvědomění si integrity tělesného a duševního. Studenti si uvědomují, že je potřeba věci procítnout, což vede k větší autentičnosti a celkovému zlepšení jejich projevu. Dále je to pochopení skutečnosti, že je potřeba na sobě neustále pracovat, ale současně se mít rád, umět se pochválit. Pozitivně hodnotí rovněž získání či udržení si nadhledu při jednání v situacích, uvědomění si svých komunikačních kladů a záporů; pochopení dialogičnosti vlastního jednání a prožívání jako významného předpokladu pro příznivé řešení konfliktních situací. V neposlední řadě se zde promítá zlepšení dovednosti jednat spontánně, nepřipravovat si věci, jednání, výroky předem, ale reagovat teď a tady s využitím dosavadně nabytých vědomostí, dovedností a zkušeností za jejich tvořivé restrukturalizace. Ze zvládnutých aktivit a činností v rámci takto orientované přípravy vychází větší sebevědomí a sebedůvěra ve vlastní schopnosti → pedagogická kondice.

6.2 Afektivní aspekt

Souhrnně lze tuto dimenzi (aspekt) popsat takto: na začátku psychosomatického výcviku u většiny studentů převládala *nervozita, nepříjemné pocity* v souvislosti s vystupováním před ostatními a z toho vyplývající *snaha uklidnit se*.

Po překonání této etapy se objevují výroky typu: cítil(a) jsem se dobře; odhodil(a) jsem ostych, cítil(a) jsem se uvolněně, byl(a) jsem se sebou spokojený/á. Což lze chápat jako schopnost uvolnit se a dokonce zažívat potěchu z vlastního vystupování před ostatními.

Vrcholem této pocitové oblasti a rovněž to, co lze nazvat v tomto případě pedagogickou kondicí jsou výroky typu: začal(a) jsem si své vystupování užívat (nelze samozřejmě nalézt u všech studentů). Významné výroky, které se objevují v této kategorii, se týkají procítění a tedy *uvědomění si vlastní*

tělovosti – prolíná celou kategorií. Rovněž nelze vést ostrou hranici mezi afektivní a kognitivní stránkou.

Obr. 4

		Kondice
Nervozita Nepříjemný pocit	Odhození ostychu Příjemný pocit	Užívání si svého vystoupení
Snaha uklidnit se	Uvolněnost Potěšení z jednání	Vnitřní procítění

6.3 Psychosomatický aspekt

Ukázalo se, že studenti díky této přípravě o sobě a o svém projevu začínají opravdu přemýšlet. Stávají se skutečnými aktéry svého jednání. Je potřeba opět zdůraznit vědomí jednoty tělesného a duševního a s tím související schopnost dekodovat tělové zprávy a signály, které jsou k nám vysílány – pro budoucí praxi studentů se jedná o nenahraditelnou schopnost.

Opět se zde ukazuje, že dobře vedený, ukázněný dialog, který si studenti uvědomují, přispívá pozitivně k řešení konfliktních situací. V ideálním případě studenti přestávají být při svém vystupování křečoviti a nebojí se momentální improvizace, více si uvědomují svou tělesnou stránku jako přirozenou součást sebe sama, nebojí se tolik ztrapnění před ostatními, dokonce jsou schopni vlastní trapnost brát jako impuls k další aktivitě. Ve svém projevu jsou mnohem tvořivější a originálnější pedagogická kondice.

6.4 Hodnoticí aspekt

Studenti kladně hodnotí zejména aktivní zapojení se do činností, přičemž měli možnost jednat sami za sebe – neimitovat, nehrát a rovněž se prostřednictvím těchto činností potažmo jednáním v situacích a po nich následujícími sebereflexemi měli možnost lépe poznat. Uvědomili si význam a důležitost vlastního projevu, toho jak působí na druhé jakožto podstatného komunikačního, jednajícího prostředku. Pozitivně hodnotí rozvinutí schopnosti zaujmout druhé svým projevem, vystoupením – objevuje se zde paralela s profesí sociálního pedagoga. *Tento výcvik studenti vnímají jako začátek práce na sobě.*

Souhrnně bychom *pedagogickou kondicí* mohli označit všechno to, čím studenti v dané situaci disponují, to, co se projeví navenek, co jsou schopni ze své výbavy použít. S vědomím toho, že získanou kondici je potřeba dále rozvíjet a udržovat.

7. Závěr

Jako cenné vnímáme vědomí skutečnosti, že soubor vědomostí a dovedností, kterými má být vybaven každý student či absolvent, který si zvolil práci sociálního pedagoga, nelze získat pouhou návštěvou přednášek a studiem odborné literatury. Pokud máme být schopni reagovat a řešit nejrůznější situace, vyžaduje to rovněž *aktivní zapojení celé osobnosti*, což vyžaduje dobrou znalost sebe sama. To také vnímáme jako základní předpoklad pro práci v pomáhajících profesích. Ukázalo se totiž, že schopnost adekvátně reagovat, řešit situace – tedy jednat – není jen otázkou znalostí, ale spíše pedagogické kondice.

Literatura

- Hančil, J. (2005): Otevřený svět dialogického jednání. In: Vyskočil, I. a kol. (Eds.), *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno, JAMU.
- Švec, V. (2007): Psychosomatické základy ve studiu sociálních pedagogů. In: *Sociální pedagogika v současné společnosti*. Zlín: UTB.
- Valachová, P. (2009): Možnosti rozvoje pedagogické kondice v pregraduální přípravě sociálních pedagogů. In: Cornák, L, Pohánka, M., Popelková, M. (Eds.). *Zborník príspevkov Nitra 2009*. Nitra, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Kontakt

Mgr. Pavla Andrysová (roz. Valachová), Ph.D. & Prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.

Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

nám. T. G. Masaryka 1279, 760 01 Zlín

E-mail: andrysova@fhs.utb.cz, svec@fhs.utb.cz

*Postoje mužů k otázkám rodičovství ve světle kvalitativních dat**Attitudes of young adult men toward family life in a qualitative research perspective***Adéla Kubičková & Hana Konečná**

Katedra klinických oborů, Zdravotně sociální fakulta

Jihočeská univerzita, České Budějovice

Abstrakt: *Téma otcovství, mužství všeobecně, se za posledních několik let dočkalo diskuze na poli rodinné politiky, v akademických i laických kruzích. Přesto je obtížné najít odborné texty, jež se zabývají postoji samotných mužů k otázkám rodičovství. Možnou příčinu lze hledat v určité genderové předpojatosti, která zájem o rodičovské otázky přisuzuje většinou ženám. Cílem výzkumné činnosti bylo mapování postojů dospělých mužů k vybraným zdravotně sociálním aspektům rodičovství (prevence v oblasti reprodukčního zdraví, plánování rodičovství, řešení poruch plodnosti). K mapování postojů mužů byly voleny kvalitativní výzkumné postupy. Pro sběr dat se 120 muži ve věku 25 až 50 let byl použit polostrukturovaný rozhovor, data byla analyzována pomocí metody zakotvené teorie. Z pilotních výsledků výzkumu vyplývá, že muži sami se zatím nenaučili zájem o aktivní rodičovství projevat, což se odráží i problematičtým získáváním respondentů a sběrem výzkumných dat. Muži rodičovství plánují společně s partnerkami. Představy o aktivním rodičovství mnohých mužů se setkávají s obavami, jak očekávanou roli naplnit. V některých oblastech chybí jejich informovanost, v jiných otázkách rodičovství stojí muži stranou pozornosti. V současnosti významnou roli v plánování rodičovství hraje hormonální antikoncepce, jejíž užívání se stalo doménou žen.*

Klíčová slova: *otcovství, plánování rodičovství, zakotvená teorie*

Abstract: *In recent years there has been an increasing interest in fatherhood, as well as in masculinity in Czech society. Fatherhood has become a central issue of public and political debate and the focus of growing academic literature. However, it is difficult to find literature sources discussing the attitudes of young adult men themselves towards family life. The reason for this situation could be found in gender stereotypes which have attracted far more attention to motherhood in relation to questions about family life. The presented study is focused on the monitoring of young adult men's attitudes to questions of health and social aspects of parenthood. Qualitative research methodology was used to monitor the attitudes of adult men. Semi-structure interviews were used to collect data from 120 men ranging between 25 to 50 years of age. Men*

themselves are not willing to speak about their feelings in questions about fatherhood which is manifested in the difficulty of the process of finding respondents and in the data collection. Although men themselves feel the necessity of being involved in child care, there are barriers which make it difficult to adopt a new fathers' role. The first research findings show that men view negotiation within the couple as an important condition for the beginning of reproduction. The imagination of their father's role meets with worries to carry out new active model of fatherhood. They are ill-informed about several topics as family services have usually focused on women. Nowadays, an important topic of family planning is represented by hormonal anti-conception which has become the domain of women.

Key words: *fatherhood, family planning, grounded theory*

1. Úvod

Je efektivní snažit se o reformu porozvodové péče, pokud chybí odpovědnost a dohoda partnerů již při plánování rodičovství? Mapováním představ mužů bychom chtěly stanovit základní principy pro konstruktivnější práci profesionálů s muži jako otci, ať již potencionálními nebo těmi, kteří své otcovství již naplňují. Domníváme se, že předpokladem úspěšné práce s touto skupinou mužů je přístup založený přímo na jejich potřebách a přáních (Burgess, Ruxton, 1996). Studium mužů, jako rodičů, jsme se zabývaly již v našich předchozích pracích. Výzkum byl podpořen grantem GAČR č.406/07/0274, s názvem *"Psychosociální aspekty biologického, nebiologického a "náhradního" rodičovství a dobrovolné a nedobrovolné bezdětnosti"* a grantem GAJU č. 012/2008/H, s názvem *„Rodičovská práva mužů“*.

I když přibývá snah státu, akademických pracovníků i neziskových organizací k podpoře aktivního otcovství, kterými společnost reaguje na potřebu vyvážit rodičovské a pracovní role žen i mužů, je toto téma v akademických pracích stále neprozkoumané. V dostupných tuzemských pracích převládá trend zpracovávat téma rodičovství mužů z pohledu těch, kteří již děti mají (Maříková, Radimská, 2003; Sedláček, Plesková, 2008).

Pozornost předkládané studie je směřována jak na výpovědi mladých mužů, kteří si svou otcovskou roli teprve představují, tak na muže, kteří ji již prožívají. Tento přístup, tedy zahrnutí postojů bezdětných mladých mužů, je důležitý pro podporu uceleného a funkčního konceptu odpovědného rodičovství (Marsiglio, Hutchinson, 2004).

2. Metodologie

Nástrojem sběru dat v kvalitativním výzkumu se pro nás stal polostrukturovaný hloubkový rozhovor. Je vhodný pro práci s cílovými skupinami, které nevykazují žádné anomálie ve svém chování, avšak současně s nimi není vždy lehké komunikovat (Miovský, 2006).

Sběr prezentovaných dat polostrukturovanými rozhovory probíhal od podzimu 2007 do prosince 2009 se 120 dospělými muži žijícími na území České republiky. Část výzkumných dat byla sesbírána autorkami příspěvku.

Velkým zdrojem výzkumných dat se staly rozhovory prováděné studentkami Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity v rámci zadaných seminárních prací ve vyučovaných předmětech *Výchova k reprodukčnímu zdraví a Sexuální výchova a plánování rodičovství*. V rámci výuky byl studentkám vymezen obsah základních témat, na která se dotazovaly – asociace s pojmem plánování rodičovství, význam rodičovství v životě člověka, otcovská role v rodině, antikoncepční strategie, řešení poruch plodnosti.

K vytvoření kritického rámce jsme použili obsah pojmu plánované rodičovství, které může mít pozitivní nebo negativní charakter. Pozitivní plánované rodičovství znamená cílenou snahu o otěhotnění. Negativní plánované rodičovství znamená snahu a opatření vedoucí k zábraně nežádoucího otěhotnění (Pařízek, www.porodnice.cz/co-je-planovane-rodicovstvi).

Tematickými okruhy v rozhovorech se tak staly asociace s pojmem plánování rodičovství, antikoncepční strategie, význam rodičovství v životě člověka, výchovné strategie, řešení poruch plodnosti, sexuální výchova, reprodukční zdraví.

Výběr respondentů se řídil kombinací účelového výběru a prostého náhodného výběru. Kontakt s respondenty proběhl na základě osobních kontaktů, ohraničující byl věk respondentů. Výchozí se pro nás stal předpoklad, že polostrukturované rozhovory s muži na téma, na které nejsou zvyklí otevřeně hovořit (Burgessová, 2004), přinesou větší úspěšnost ve výtěžnosti dat, pokud respondent bude znát osobu výzkumníka, nebo mu setkání s výzkumníkem dojedná jeho blízká osoba. Významným ukazatelem pro sběr dat byla ochota a souhlas respondenta poskytnout rozhovor. V našem souboru se ostych objevoval jak ze strany respondentů, tak tazatelů.

Respondent (věk 34 let) : *„No není mi to moc příjemné. Na takové otázky nerad odpovídám. No dobrá, tak se teda ptejte, doufám, že se u toho nebudu smát a stydět se. Protože jsem ženě a ještě k tomu cizí a mladé, takto neodpovídal.“*

Tazatelka: *„Nejprve jsem se toho popravdě řečeno děsila a musím říct, že mě strašilo i ve snech, jak já budu vést rozhovor s nějakým mužem zrovna na toto téma.“*

Již v předešlých pracích se ukázalo přínosné získané výpovědi třídit podle vybraných kvótních znaků, na základě kterých by se daly vytvořit kontrolní skupiny mužů. Jelikož jsou však získaná data stále zpracovávána, nelze definitivní výsledky meziskupinového hodnocení prezentovat. Sociodemografickou analýzou výzkumného souboru se budeme snažit skupiny porovnávat s ohledem na věkové skupiny a bezdětnost/rodičovství, neboť ukazatele, jako je věk či případné rodičovství, máme uvedené u všech získaných respondentů.

Zvolenou metodou pro analýzu dat je metoda zakotvené teorie – „Grounded Theory“. Analýza v zakotvené teorii využívá tří hlavních typů kódování: otevřeného kódování, axiálního kódování a selektivního kódování. Kódování představuje operace, které data rozebírají, konceptualizují a opět skládají novými způsoby (Strauss, Corbinová, 1999).

Předkládaná studie přináší pilotní výsledky, které v současnosti procházejí právě tímto prvním stupněm kódování. Z přeepsaných rozhovorů jsou nejprve výpovědi respondentů rozčleněny podle témat, tak jak jsme je vydefinovaly na základě pojmu plánování rodičovství. Postupně jsou výpovědi porovnávány s dalšími výpověďmi a podobným jevům jsou přidělena stejná jména. Prvním analyzovaným tématem byly asociace respondentů k pojmu plánování rodičovství. Jako příklad uvádíme vznik kategorie „*partnerské konstelace*“, která nejlépe vystihuje podstatu uvedených výpovědí („U nás se to řídilo hlavně podle *možností partnerky; poznal jsem tu pravou; je to mezi*

dvěma osobama pořídit si potomka *a nějakějma společnejma silama* toho dosáhnout.“). Kategorie v sobě obsahuje subkategorie výroků poukazujících na *přítomnost partnera*, nebo na cestu, *jak si ho vybrat, dohodu partnerů, touhu po dítěti*.

S ohledem na zachování validity dat se snažíme o triangulaci výzkumných technik (Čermák, Štěpaníková, 1997; 1998) prostřednictvím odborných konzultací, pozorováním a sekundární analýzou dat. Ke zvýšení validity jsme se také snažily přispět sběrem dat různými tazateli / tazatelkami. Také data jsou zpracovávána dvěma autorkami.

3. Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek zahrnuje muže svobodné, ženaté, bezdětné, s různým stupněm vzdělání, vyrůstající v úplných i neúplných rodinách, respondenti nevykazují významné známky sociální či psychické patologie. V našem příspěvku se zaměřujeme na představy mužů ve věku 20 až 50 let, tedy časné a střední dospělosti. Časná dospělost je ohraničena zhruba 20. a 30. rokem života. Je to období, kdy dochází k dosažení osobní zralosti. Člověk by měl najít dlouhodobé cíle a začít životní dráhu v samostatném životě. Realizace se většinou odehrává v následujícím vývojovém období střední dospělosti (Langmeier, Krejčířová, 2007).

Lze předpokládat, že skupina mužů ve věku časně a střední dospělosti řeší jeden ze svých vývojových úkolů – rodičovství – mnohem intenzivněji, než muži v jakémkoli jiném vývojovém období (Karsten, 2004).

4. Výsledky

V této části textu uvádíme pilotní výsledky ze získaných rozhovorů s dospělými muži na téma plánování rodičovství. „**Tučným** písmem v uvozovkách“ uvádíme kategorie, podtrženým písmem subkategorie, které vznikly k zatím nejpropracovanějším tématům, asociace k pojmu plánování rodičovství a antikoncepční strategie. *Kurzívou* jsou napsány reprezentující odpovědi respondentů k jednotlivým kategoriím a subkategoriím. Výpovědi jsme jazykově neupravovaly, ponechaly jsme hovorové výrazy.

Muži spontánně v souvislosti s pojmem uvádějí „**Podmínky pro založení rodiny**“. Zásadním předpokladem pro rodičovství je vytvoření zázemí materiálního, které je spojené s odpovídajícím bydlením, finančním zajištěním a stabilním zaměstnáním.

„Dostudovali jsme, nastoupili do zaměstnání, začali společně bydlet, zařizovat, ...tak jak to bývá.“ 35 let

*„Já jako muž jsem měl představu, že postavím dům, zasadím strom a zplodím syna. Dům jsem postavil, strom zasadil a po roce a půl našeho manželství se nám narodil chlapec.“
47 let*

Zázemí hodnotové však hraje stejně významnou roli, podle respondentů zahrnuje takové hodnoty jako osobnostní zralost či zdravý životní styl.

„S přítelkyní jsme se dohodli na dodržování určité životosprávy. Do našeho života běžně patří sport i zdravá strava.“ 36 let
„Budeme na něj připravení, a to jak materiálně, finančně ale hlavně abychom na něj byli dostatečně psychicky vyzrálí.“ 26 let

Podobné výsledky přináší také studie Haškové, která se zabývala reprodukčními preferencemi mladých lidí. (Hašková, 2006).

Na rozdíl od generace dnešních čtyřicátníků jsou současní mladí muži vystavováni většímu tlaku společnosti k zajištění materiálních podmínek, chybí jim sociální jistoty.

„V dřívější době bylo dle mého názoru zakládání rodiny snadnější. Mladí lidé nemuseli mít základní kapitál, přesto mohli rodinu založit. Nastavení systému sociálních jistot bylo lepší než dnes.“ 39let
„Už jsem párkrát dítě plánoval, nejdřív jsem to chtěl stihnout do 25, a teď jsem si to prodloužil do 30 let, tak snad už se mi to podaří. Ale opravdu velkou roli v tom hrají finance, chtěl bych svému dítěti dopřát jistou a zajištěnou budoucnost.“ 28 let

V literatuře je pod pojmem plánované rodičovství většinou uveden výčet metod bránění početí. Podle výpovědí mužů je však zřejmé, že muži si pojem plánování rodičovství spojují spíše s jeho pozitivním významem. Základním požadavkem pro plánování rodičovství je „**Vyjednávání o rodičovství**“, ze kterého muž nechce být vyřazen.

„Dva jsou spolu a rozhodnou se spolu mít dítě, začnou na tom pracovat. Nic proti, naopak vše pro!“ 26 let
„Plánované rodičovství pro mě znamená, že si partner s partnerkou naplánují, že chtějí dítě. Hlavní je, že se na tom dohodnou oba partneři.“ 31 let

Strategie vyjednávání o rodičovství se často řídí vztahem k partnerce, jejím věkem a sociální situací. Lze říci, že pro vyjednávání jsou důležité partnerské konstelace.

Z celkového počtu respondentů muži hovořili o záporném významu plánování rodičovství, tedy bránění rodičovství, jen ojediněle.

„To první, co mě určitě napadne je ochrana před nechtěným těhotenstvím, takže asi jako každého antikoncepce.“ 42 let

Ve výpovědích lze pozorovat narůstající tendenci mladých mužů zapojovat se do rodinného života. Dnes je pečovatelská role generací mladých dospělých mužů poměrně kladně přijímána. I nadále je však podmíněná nastavením vhodných ekonomických podmínek, které by musela zajišťovat partnerka.

„Kdyby ta manželka měla vybudovaný lepší místo a i penězně, kdyby dokázala živit rodinu, z toho pohledu by mě to vůbec nevadilo. Vůbec by mi nevadilo, kdyby manželka táhla rodinu a já se staral o děti.“ 30 let

Jak lze z některých výpovědí vyčíst, dříve by byla role muže – pečovatele nepředstavitelná.

„Dřív bych si to vůbec nedokázal připustit. Kdyby to bylo za komunistů, tak bych řekl, že by to byla ostuda. Ani bych to nechtěl, po tom prvním dítěti jsem chtěl dokázat, že se o tu rodinu dokážu postarat.“ 40 let

Je obtížné skloubit uplatnění na trhu práce s rodinným životem; s dětmi. Jako podmínku pro rozvinutí tohoto pozitivního trendu je třeba podporovat veřejnou diskusi o toleranci, hodnotovém posunu a postupné generační proměně modelů mužství (Šmídová, 2006).

Na základě výpovědí respondentů se domníváme, že již dochází k postupné generační proměně. Pro muže je sice stále důležitá schopnost zabezpečit rodinu, jako nutnou hodnotu pro její založení a následné fungování, muži jsou však ochotni tuto roli sdílet se svými partnerkami.

Respondenti bránění počtů asociovali s plánováním rodičovství spíše ojediněle, jak jsme již zmiňovali u předešlého tématu „asociace k plánování rodičovství“. Bezesporu se jedná o významnou oblast plánování rodičovství. Po položení otázky přímo se týkající antikoncepčních strategií muži otevřeně hovořili i na toto téma a příkládají jim velký význam.

„Třeba tak, že antikoncepce je druhý nejlepší vynález lidstva po kolu. Jen si vezměte, jak se tím změnila společnost. V podstatě to je příčina toho, že si konečně začínají být ženy rovnoprávné s muži.“ 45let

Tuto oblast považujeme za zvláště přínosnou. Zatímco plánování rodičovství pozitivního charakteru se odehrává na poli hodnotové orientace, negativní plánování rodičovství je prostředkem pro realizaci plánování rodičovství. Respondenti hodnotí „**Míru partnerské odpovědnosti**“ v otázkách řešení antikoncepční strategie.

Respondenti zmiňovali důležitost podílet se na odpovědnosti za neplánované početí. Muži ve věku střední dospělosti upřednostňují spíše důvěru ve své schopnosti a volí ochranu ze strany muže.

„Ne, nechtěl jsem, aby něco brala. Jsem holt ze starý školy. Přijde mi to zbytečný, aby se něčím cpala.“ 47 let

Větší odpovědnost za plánování rodičovství mají mladí muži ve vztahu k náhodným vztahům. Obavou je nechtěné otěhotnění, ale i sexuálně přenosné choroby.

„V dnešní době je to „o hubu“ mít nechráněný styk. Nejen proto, že by partnerka hned otěhotněla. Všude se mluví o AIDS a různých jiných chorobách a asi nejen mluví, ale mezi lidma i jsou.“ 38let

Mnoho mladých mužů antikoncepční strategie volí na základě partnerské vyjednávání. Při dlouhodobých vztazích většinou muži antikoncepční strategie vyjednají a v případě užívání hormonální antikoncepce nechávají dále odpovědnost na svých partnerkách.

„Starat by se asi o antikoncepci měli určitě oba, ale záleží, v jaké životní situaci se nacházejí. Jestli spolu začali chodit nebo jestli spolu již dlouhodobě žijí. Já se musím přiznat, že když manželka užívá hormonální antikoncepci, tak se o antikoncepci nestarám. Věřím jí, je velmi zodpovědná žena.“ 38 let

Jiné metody bránění početí, než je hormonální antikoncepce, nejsou u mladých mužů tak oblíbené. Jejich užívání je většinou spojené s náhodnými vztahy, kde se raději spoléhají na sebe nebo zdravotním rizikem partnerky v dlouhodobých vztazích.

„Kondom mi nevyhovuje. Partnerka bohužel ze zdravotních důvodů nemůže pilulky, tak volíme přerušovaný styk.“ 36 let

Méně mužů se k bránění početí vyjádřilo jako k výhradní ženské záležitosti.

„Vždycky jsem nějak počítal s tím, že něco bere. Vždyť to bylo hlavně v jejím zájmu něco brát, aby do toho nevlítla. Jsem pořád zastávce toho, ať to bere holka a chlapi se věnují jiným záležitostem.“ 36 let

Je nápadné, že muži používání antikoncepčních metod automaticky nezahrnují do způsobů plánování rodičovství. Mohlo to svědčit o tom, že díky zvyšování oblíbenosti užívání hormonální antikoncepce, jsou muži z praktického plánování rodičovství vyřazováni. Na druhé straně je hodnota vyjednávání o antikoncepčních metodách u respondentů poměrně vysoká.

Sheldon (2006) poukazuje na nerovnováhu odpovědnosti mužů a žen k reprodukčnímu rozhodování. Provokativně hovoří o ženské odpovědnosti a mužské svobodě v otázkách reprodukce. Stejně jako další zahraniční autoři (Marsiglio, Hutchinson et al., 2002; Sokačová, 2006), přisuzuje vedení mužů k odpovědnosti již v době plánování rodičovství za důležité pro jejich odpovědnost k reprodukčnímu zdraví i v pozdějších rodičovských vztazích.

5. Závěr

Mladí muži, jako potencionální otcové, kladou důraz na fyzickou, mentální i materiální připravenost na rodičovství. Řeší, zda jsou ochotni čelit změnám v životním stylu a ve vztahu, zda jsou emocionálně schopni poskytnout prostředí potřebné pro růst zdravého dítěte. Upřednostňují partnerské vyjednávání o otázkách rodičovství již v době jeho plánování. Také Šmídová (2008: 3) poukazuje na výzkumné texty, které naznačují, že dochází k příznivému posunu postojů i jednání.

Muži zakládající rodiny v 80. a časných 90. letech měli k plánování rodičovství odlišný přístup. Manželství a rodičovství přicházelo plynuleji, muži nepřemýšleli o kvalitě materiálního zázemí, opírali se o státem poskytované sociální jistoty, přijímali roli živitele na základě společenského očekávání.

Role mužů v otázkách antikoncepčních strategií se liší na celé škále míry odpovědnosti k bránění početí. Mladí muži upřednostňují hormonální antikoncepci. V dlouhodobějších vztazích antikoncepční strategie dojednávají, užívání pak nechávají na odpovědnosti žen. Užívání dalších metod je méně obvyklé, kondom je používán hlavně v případě náhodných styků. Generace dnešních čtyřicátníků se při bránění početí spíše „spoléhala a spoléhá sama na sebe“.

Generační rozdíl v uplatňovaných strategiích plánovaného rodičovství je zřejmý již po pilotní analýze rozhovorů. Další analytické kroky studie proto budou zaměřeny na kategorizaci výpovědí respondentů na základě věku.

Zdá se, že odpovědnost mužů k rodičovství se zvyšuje. Pro objektivní posouzení tohoto tvrzení musíme ve své studii překročit kritické diskursy otcovství a pohlížet na muže jako na sociální aktéry, s vlastní sociální realitou, kteří konstruují svou verzi otcovské role a zároveň s ní i svou osobní identitu (Dudová, 2006: 9).

Literatura

- Burgess, A., Ruxton, S. (1996): *Men and their children: Proposals for public policy*. London, Institute for public policy research.
- Burgessová, A. (2004): *Návrat otcovství*. Brno, Jota.
- Čermák, I., Štěpaníková, I. (1997): Validita dat v kvalitativním psychologickém výzkumu. *Československá psychologie* 6 (41), 503-512.
- Čermák, I., Štěpaníková, I. (1998): Metody kontroly validity dat v kvalitativním psychologickém výzkumu. *Československá psychologie* 1 (42), 50-62.
- Dudová, R. (2006): Rozporuplné diskursy otcovství. In: *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 2, 6-10.
- Hašková, H. (2006): Reprodukční preference a bezdětnost v české společnosti ve světle kvantitativních dat.
[Vyhledáno dne 14. 12. 2007 na <http://www.soc.cas.cz/info/cz/25017/Kvantitativni-vyzkum.html>].
- Karsten, H. (2006): *Ženy-muži: genderové role, jejich původ a vývoj*. Praha, Portál.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2007): *Vývojová psychologie*. Praha, Grada.
- Maříková, H., Radimská, R. (2003): Podpora využívání rodičovské dovolené muži. [Vyhledáno 8. 12. 2009 na <http://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/ministri-pri-uradu-vlady/michael-kocab/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/rodicovska-dovolena.pdf>].
- Marsiglio, W., Hutchinson, S. et al. (2002): Envisioning fatherhood: A sociolegal perspective on young adult men without kids. In: *Family Relations* 49, 133-142. [Vyhledáno dne 1. 12. 2009 na <http://www.jstor.org/stable/585809>].
- Marsiglio, W., Hutchinson, S. (2004): *Sex, Men and Babies: Stories of Awareness and Responsibility*. New York City Press, New York.
- Miovský, M. (2006): *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada, Praha.
- Pařízek, A.: *Co je plánované rodičovství*. [Vyhledáno dne 27. 11. 2009 na <http://www.porodnice.cz/co-je-planovane-rodicovstvi>].
- Sedláček, L., Plesková, L. (Eds.) (2008): *Aktivní otcovství: tátové na mateřské*. Brno, Nesehnutí.
- Sheldon, S. (2006): Reproductive Choice: Men's Freedom and Women's Responsibility. Book section in: Bois-Pedain, A. and Spencer, J. (Eds.), *Freedom and Responsibility in Reproductive Choice*. London, Hart, 175 - 195.

Sokačová, L. (2003): Úvod: proč se zajímat o reprodukční práva. In: *Reprodukční práva mužů a žen*. Praha, Gender Studies o.p.s., 2-3.

[online verze dostupná z <http://www.femisnismus.cz/download/reproprava.pdf>].

Strauss, A., Corbinová, J. (1999): *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky zakotvené teorie*. Boskovice, Albert.

Šmídová, I. (2006): *Nový muž, nový otec*. [Vyhledáno dne 03. 12. 2009 na <<http://www.literarninoviny.cz/index.php?p=clanek&id=1363>>].

Šmídová, I. (Ed.) (2008): *Pečovatelská otcovství: Zkušenost a genderové vztahy*. Brno, knihovnicka.cz.

Kontakt

Mgr. Adéla Kubičková & Doc. PhDr. Hana Konečná, Ph.D.

Katedra klinických oborů, Zdravotně sociální fakulta

& Nemocnice Č. Budějovice, a.s.,

B. Němcové 54, 370 87 České Budějovice

E-mail: ada.kubic@seznam.cz, materskanadeje@volny.cz

*Rodová rovnosť v prostredí stredných odborných škôl z pohľadu projektu CREdu**

Gender equality in specialized high schools: the CREdu project

Adriana Jesenková

Katedra aplikovanej etiky, Filozofická fakulta Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach,
Občianske združenie ESFEM v Prešove

Natália Sedlák Vendelová

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia
Filozofická fakulta Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach,
Občianske združenie ESFEM v Prešove

***Abstrakt:** Náš projekt je zameraný na rozšírenie poznatkov o rodovej nerovnosti v prostredí stredného odborného školstva na Slovensku, identifikáciu možných oblastí intervencie s cieľom prehlbenia rodovej rovnosti vo vzdelávaní, rovnosti príležitostí žien a mužov v tomto prostredí a rodovej desegregácie povolání, ako aj posilnenie inštitucionálneho zabezpečenia rodovej rovnosti vo výchove a vzdelávaní a rodového výskumu na Slovensku. Príspevok sa venuje najmä obsahovej analýze aktuálnej legislatívy, príležitostiam a ohrozeniam, ktoré z nej pre rodovú rovnosť vyplývajú. Predstavuje niektoré predbežné výsledky výskumu a informuje tiež o reprezentatívnom výskume postojov učiteliek a učiteľov stredných odborných škôl.*

***Kľúčové slová:** rod, (ne)rovnosť, vzdelávanie, (de)segregácia, legislatíva*

***Abstract:** Our project is aimed at the following: expanding knowledge about gender (in)equality in the context of specialized high schools in Slovakia; identification of possible fields of intervention with the aim to enhance gender equality in education; supporting equality of opportunities in educational context; and. gender de-segregation of labour, as well as strengthening the institutional provision of gender equality both in education/teaching and the gender research in the Slovak republic. The paper especially focuses on content analysis of the contemporary legislation, opportunities and threats to*

* **Pozn.:** Tento príspevok vznikol v rámci projektu Agentúry pre vedu a výskum SR (APVV-0726-07, CREdu: Rodová rovnosť v prostredí stredných odborných škôl).

gender equality implicated by the legislation. The paper also presents current results of the CREdu project and informs about the representative research of teachers' attitudes towards gender (in)equality in specialized high schools.

Key words: *gender, (in)equality, education, (de)segregation, legislation*

1. Úvod

Trh práce nie je homogénny a v rôznych aspektoch sa vyznačuje rozdielmi, nerovnováhou a nerovnosťou osobitne z rodového hľadiska (Čermáková 1999). Slovenský pracovný trh je výrazne rodovo segregovaný. Pre trh práce na Slovensku je charakteristická feminizácia mnohých odvetví či profesií, ako aj spojenie „ženských“ pracovných miest s nízkym ohodnotením a menšími príležitosťami pre kariérny rast, ďalšie vzdelávanie a pod. (Filadelfiová 2007). Existencia horizontálnej a vertikálnej nerovnováhy žien a mužov na pracovnom trhu do veľkej miery súvisí práve so stereotypnou deľbou zamestnaní a prevládajúcimi stereotypnými predstavami o tzv. mužských a ženských povolaniach a pozíciách. Jej predpokladom je aj odlišná orientácia dievčat a chlapcov pri výbere povolania a príprave naň. Práve škola má významné miesto v procese rodovej socializácie detí a mladých ľudí. Vychádzame z toho, existuje vzťah medzi školským systémom a rodovými vzorcami v danej spoločnosti (Curran, Renzetti, 2003). Školský systém zohráva dôležitú úlohu pri reprodukcii rodových nerovností prostredníctvom reprodukovania rodových stereotypov učebnými materiálmi, prostredím a samotným prístupom učiteliek a učiteľov v školách.

Napriek tomu, že Slovensko formálne vyjadruje potrebu rodovej desegregácie povolání, nemáme k dispozícii dostatok údajov o mechanizmoch, ktoré segregáciu spôsobujú a ktoré by mohli prispieť k jej eliminácii. Proces prípravy na povolanie je podľa nás jedným z kľúčových momentov tohto procesu, a preto sme sa rozhodli zamerať svoju pozornosť na stav rodovej rovnosti a rodovej deľby práce v prostredí stredných odborných škôl.

2. Výskumný cieľ

Cieľmi projektu je rozšírenie poznatkovej databázy o rodovej nerovnosti v prostredí stredného odborného školstva na Slovensku, ďalej identifikácia možných oblastí intervencie v prospech rodovej rovnosti vo vzdelávaní, rovnosti príležitostí žien a mužov v prostredí stredných odborných škôl a rodovej desegregácie povolání. Zároveň sa projektom usilujeme o posilnenie inštitucionálneho zabezpečenia rodovej rovnosti vo výchove a vzdelávaní a rodového výskumu na Slovensku.

Projekt je rozčlenený do šiestich etáp. V prvej etape sme sa zamerali na inštitucionálne zabezpečenie projektu. Boli vytvorené dve špecializované pracoviská v Prešove a v Bratislave a odborná knižnica v Prešove. Nasledovala teoreticko-metodologická príprava projektu – zisťovanie dostupnosti dát a zdrojov. Tretia etapa bola venovaná sekundárnej rodovej analýze inštitúcií – konkrétne analýze aktuálnej legislatívy v oblasti školstva a kurikúl. Vo štvrtej etape sme uskutočnili rodový audit stredných odborných škôl. Piatu etapu projektu predstavuje kvantitatívny reprezentatívny výskum učiteliek a učiteľov, a napokon šiesta etapa je zameraná na kvalitatívny výskum učiteliek a učiteľov stredných odborných škôl.

3. Metódy

Rodovú analýzu a rodový výskum považujeme za relevantné nástroje uskutočňovania projektu. V prvej fáze bola realizovaná sekundárna rodová analýza inštitúcií prostredníctvom obsahovej analýzy legislatívy a obsahovej analýzy kurikúl. Zároveň sme uskutočnili rodový audit stredných odborných škôl (sekundárny rodový audit rozhodovacích oblastí) a rodovú analýzu personálneho obsadenia predmetov – horizontálnej a vertikálnej deľby práce. Pri analytickom spracovaní dát sme pracovali s kategorizáciami stredných odborných škôl, ktoré sme vytvorili na základe rôznych metodologických prístupov a spôsobov konštrukcie. Prvá kategorizácia bola založená na logicko-rationálnej úvahe, vychádzala z tradičných a stereotypných predstáv slovenskej verejnosti o tom, ktoré odbory študujú chlapci a ktoré dievčatá. Ďalšie kategorizácie SOŠ sme vytvorili použitím matematicko-štatistických metód. Na vytvorenie skupín škôl sme použili klasifikačnú analýzu, konkrétne dvoj krokovú klastrovú analýzu.*

Rodový audit stredných odborných škôl sa uskutočnil v marci, apríle a septembri 2009. Dáta boli zozbierané z dvoch zdrojov: 1) stránky stredných odborných škôl, z ktorých sme získavali údaje o počte učiteľov a učiteliek, o obsadení vedúcich funkcií podľa pohlavia, o zložení predmetových komisií a ich vedení, ako aj informácie o študijných odboroch, 2) online dostupné informácie *Ústavu informácií a prognóz školstva*[†], odkiaľ sme získali údaje o počtoch žiakov a žiačok v jednotlivých školách podľa pohlavia a ich rozložení v jednotlivých ročníkoch.

V auguste 2009 sme uskutočnili kvantitatívny reprezentatívny výskum učiteliek a učiteľov prostredníctvom dotazníka, ktorý v teréne pre nás distribuovala a zozbierala agentúra FOCUS. Zároveň pre nás agentúra FOCUS zrealizovala reprezentatívny prieskum verejnej mienky pod názvom „Hodnotenie učiteľského povolania v kontexte vybraných profesií očami slovenskej verejnosti“. V súčasnosti realizujeme v teréne kvalitatívny výskum učiteliek a učiteľov prostredníctvom pološtrukturovaných individuálnych rozhovorov a fokusových skupín.

4. Výsledky

4.1 Analýza legislatívy

V obsahovej analýze aktuálnej legislatívy v oblasti školstva sme sa usilovali zistiť, do akej miery a či vôbec sú aktuálne právne normy, osobitne tie, ktoré predstavujú základné piliere reformy školstva na Slovensku, rodovo citlivé, a teda či eliminujú alebo naopak reprodujú alebo dokonca posilňujú

* Pozri Béreš, M., Bosý, D. (2009): Rodový audit stredných odborných škôl in: Učiteľky a riaditelia. Rodová nerovnosť a rodová segregácia na stredných odborných školách. EsFem, APVV 2009.

[†] Webstránka *Ústavu informácií a prognóz školstva* - <<http://www.uips.sk/>>.

rodové rozdiely medzi ženami a mužmi v učiteľskej profesii. Analýza sa zamerala na tri základné právne normy, ktorých prijatie predstavuje postupne sa realizujúcu reformu školstva na Slovensku. Ide o zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, čiže tzv. školský zákon, ďalej zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, a napokon zákon NR SR č. 184/2009 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave.

V tomto príspevku sa budeme stručne venovať len tzv. učiteľskému zákonu, t.j. zákonu NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch (ďalej len „zákon“). Medzi negatívnymi trendami v školstve na Slovensku, ktoré uvádzala dôvodová správa k uvedenému zákonu, boli spomenuté najmä deprofesionalizácia, únik kvalifikovaných pedagógov zo školstva, nejasný profesijný status a identita pedagóga, starnutie pedagogických zborov, feminizácia profesie, znižovanie sociálneho statusu, nedostatok a nerovnomernosť kvalifikovanosti pedagógov v jednotlivých regiónoch, ďalej nízka atraktivnosť pedagogickej profesie, ako aj nedostatočná kvalita personálnej stratégie rezortu a nedostatočná kvalita pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania.

Uvedený zákon, ktorý nadobudol účinnosť 1. novembra 2009, stavia na profesijných štandardoch a profesijnom rozvoji, ďalej na systéme kontinuálneho vzdelávania, zavádza kariérový systém, kreditový systém a hodnotenie, rozlišuje medzi pedagogickými zamestnancami a pedagogickou činnosťou, odbornými zamestnancami a odbornou činnosťou, zavádza atestácie, venuje sa otázke starostlivosti o pedagogických a odborných zamestnancov, ich ochrane a morálnemu oceňovaniu, rieši otázku financovania atestácií a kontinuálneho vzdelávania. Vzhľadom na možný rozsah textu sa zameriame len na niektoré aspekty platnej legislatívnej úpravy.

4.2 Status chránenej osoby

Pedagogickí zamestnanci aj odborní zamestnanci majú zo zákona v súvislosti s výkonom svojej činnosti postavenie chránenej osoby. Učiteľky a učitelia sú chránenou osobou tak, ako je ňou napríklad dieťa, tehotná žena, osoba vyššieho veku, chorá osoba alebo verejný činiteľ, čo znamená zvýšenie trestnej sadzby napríklad za napadnutie učiteľky alebo učiteľa. Toto legislatívne opatrenie malo byť riešením problému stúpajúcej agresivity zo strany žiakov a žiačok a ich rodičov voči učiteľkám a učiteľom, a zároveň pocitu ohrozenia zo strany učiteliek a učiteľov. Možno ho vyhodnotiť ako reakciu na požiadavky učiteľskej obce.

4.3 Predpoklady na výkon profesie

Určitú časť legislatívnej úpravy predpokladov na výkon profesie možno na druhej strane chápať ako reakciu na požiadavky rodičovskej verejnosti. Všeobecnými predpokladmi na výkon pedagogickej profesie a odborných činností sú totiž podľa platnej legislatívy splnené kvalifikačné predpoklady,

bezúhonnosť preukázaná výpisom z trestného registra, zdravotná spôsobilosť, ktorá musí byť preukázaná potvrdením o telesnej a psychickej spôsobilosti a ovládanie štátneho jazyka. Najmä ustanovenie o zdravotnej spôsobilosti má ambivalentné aspekty. Na jednej strane je zrozumiteľná argumentácia predkladateľov zákona, ktorí sa usilovali touto legislatívnou úpravou riešiť problém nevhodného správania učiteliek a učiteľov vyžadovaním potvrdenia nielen o telesnej resp. zdravotnej spôsobilosti, ale aj potvrdenia o psychickej spôsobilosti na výkon svojho povolania. Povinné vyšetrenia u psychológa z rezortu zdravotníctva rozhodnú, či môže uchádzačka či uchádzač o zamestnanie pracovať s deťmi. Potvrdenie o psychickej spôsobilosti na výkon profesie na Slovensku zatiaľ potrebujú len policajti, vojaci, ochrankári či vodiči.

Zo zákona však ďalej vyplýva, že zamestnávateľ môže potvrdenie žiadať aj dodatočne, ak má dôvodné podozrenie, že sa zdravotná spôsobilosť zamestnankyne alebo zamestnanca zmenila. Na tomto mieste je potrebné upozorniť na možnosť ďalšieho znižovania sociálneho statusu učiteliek a učiteľov, ktoré môže okrem iného prameniť v znižujúcom sa sebavedomí ako dôsledku obáv a stresu z možnej stigmatizácie psychologickými vyšetreniami. Napokon, nie je možné vyvrátiť obavu, že sa hrozba vyšetrenia psychologickej spôsobilosti môže stať mocenským nástrojom v rukách nadriadených a zamestnávateľov, ako aj rodičov a detí. V tejto súvislosti sa ukazuje, že otázky rizikovosti učiteľského povolania z hľadiska vzniku a rozvoja psychických porúch a chorôb je potrebné nielen ďalej skúmať, ale predovšetkým zohľadniť v legislatívnej úprave tak starostlivosti a ochrany pedagogickej profesie, ako aj jej finančného ohodnotenia.

V zákonnej úprave je viditeľné úsilie predkladateľa uspokojivo riešiť problém narastajúceho násillia v školskom prostredí, hoci to nie je explicitne uvedené v dôvodovej správe zákona, no ak by sme sa pozreli na diskusiu v slovenských printových médiách ohľadne statusu učiteľa ako chránenej osoby alebo verejného činiteľa, bol by nám tento zámer zrejmejší. Riešenie uvedeného problému zákon nachádza jednak v ochrane učiteliek a učiteľov pred násillím zo strany detí a ich rodičov prostredníctvom zavedenia statusu chránenej osoby, ďalej ochranou žiakov pred nevhodným a násillným správaním učiteliek a učiteľov prostredníctvom psychologických testov, ktoré majú „vyradiť“ z pedagogického procesu a školského prostredia učiteľky a učiteľov, ktorí by mohli mať tendencie správať sa násillne alebo inak nevhodne. Zároveň medzi preventívne opatrenia vo vzťahu k násilliu v škole možno považovať jeho ustanovenia o starostlivosti a ochrane pedagogických a odborných zamestnancov, podľa ktorých je riaditeľ je povinný zabezpečiť pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom v pracovnom čase preventívne psychologické poradenstvo najmenej jedenkrát ročne a umožniť im absolvovať tréning zameraný na predchádzanie a zvládanie agresivity, na sebaopoznanie a riešenie konfliktov.

Psychológovia sa zhodujú na tom, že učitelia potrebujú psychologickú starostlivosť. Podľa Miróna Zelinu (1997: 7) máme na Slovensku 29 % učiteľov s burn out efektom čiže syndrómom vyhorenia. Problémy postihujú zvlášť učiteľov zo škôl s vysokým počtom problémových žiakov a

služobne i vekovo starších pedagógov. Ak sa vychádza z faktov, že problémov na školách je stále viac a vekový priemer pedagógov stále stúpa, je potrebné počítať s tým, že v budúcnosti bude čoraz viac učiteľov postihnutých týmto efektom. Podľa Viery Onderčovej (2009) možno povedať, že pocitovanie prílišnej únavy u pracovníčok a pracovníkov jednotlivých rezortov je priamo úmerné ich spoločenskému oceneniu. Z tohto hľadiska ku dlhodobo podhodnoteným patria učiteľky a učelia. Na rozdiel od iných sociálnych profesií sú podľa nej stresory (stresujúce faktory) v učiteľskom povolání veľmi špecifické.

Avšak zväziac, že ani na realizáciu tých opatrení, ktoré v záujme starostlivosti o telesné a psychické zdravie učiteliek a učiteľov nariaďuje zákon (že zamestnávateľ je povinný uhradiť pedagogickému alebo odbornému zamestnancovi preukázané náklady súvisiace s rekondičným pobytom alebo liečebným pobytom v rámci kúpeľnej starostlivosti v trvaní 1. desať pracovných dní po pätnástich rokoch súvislého výkonu pedagogickej alebo odbornej činnosti, 2. päť pracovných dní po každých ďalších piatich rokoch súvislého výkonu pedagogickej alebo odbornej činnosti), zatiaľ nie sú finančné prostriedky, a preto ich účinnosť bola odložená na rok 2012, musíme vysloviť obavu z ďalšieho zhoršovania psychického a telesného zdravia príslušníkov a príslušníčok tejto profesie, a s tým súvisiacej úrovne výchovy a vzdelávania v našom školstve.

4.4 Rodová analýza

Rodová analýza nielen legislatívnej úpravy si vyžaduje rodovo členené údaje, rodové štatistiky, ako aj informácie o rodovej delbe práce.* Štatistické údaje nám ukazujú rozdielne zastúpenie žien a mužov v učiteľskej profesii – početná prevaha žien medzi vyučujúcimi na všetkých typoch štandardných škôl okrem vysokých, ako aj skutočnosť, že riadiace funkcie na školách ženy vykonávajú v menšej miere (Cviková, Filadelfiová, 2008). Zistenia rodového auditu stredných odborných škôl nám rovnako ukázali, ako sa dozvieme ďalej v texte, že napriek prevahe žien na stredných školách je tu výrazný nepomer s ich počtom v riadiacich pozíciách.

Situácia žien a mužov v školstve je teda odlišná. Sú to zväčša ženy - učiteľky, ktoré sú vystavené násiliu zo strany detí alebo rodičov, sú to učiteľky, ktoré sa v priamej interakcii so žiakmi a žiakmi môžu a niekedy aj správajú násilne, sú to učiteľky, ktoré môžu byť vystavené riziku, že nastanú pochybnosti o ich psychickej spôsobilosti na výkon povolania – napríklad aj kvôli ich násilnému alebo iným spôsobom nevhodnému správaniu.† Napokon, feminizácia, o ktorej sa otvorene

* [Vyhľadane 15.4.2010 na: <http://glosar.aspekt.sk/default.aspx?ami=1&smi=1&vid=82>]

† [Dostupné na internete: piatok 9. 10. 2009 SME | Jarmila Horáková: *Učelia budú preukazovať svoju duševnú spôsobilosť*. <http://zena.sme.sk/c/5053806/ucitelia-budu-preukazovat-svoju-dusevnu-sposobilost.html>]

hovorí ako o probléme, ktorý je potrebné riešiť v slovenskom školstve*, sa chápe ako kvantitatívny problém spojený s nárastom nevhodného správania detí v škole a nízkym finančným ohodnotením učiteľskej profesie (Filadelfiová, 2008). Stereotypné predstavy, ktoré stotožňujú mužov - učiteľov so schopnosťou prostredníctvom „pevnej ruky a silného hlasu“ dosiahnuť disciplínu a rešpekt zo strany detí, ale aj rodičov majú svoj náprotivok v stereotypnej predstave o ženách - učiteľkách, že sú slabé, nedokážu si vybudovať rešpekt. Tieto stereotypy nadväzujú na tradičné spojenie mužskosti so silou, ktorá nie je len fyzická, ale aj psychická či mentálna, keďže muž ako bytosť racionálna je schopná mať seba samého pod kontrolou, ovládať sa, zatiaľ čo so ženskosťou sa tradične v západnom myslení spája slabosť (slabšie pohlavie), ktorá nie je len prejavom fyzickej slabosti, ale aj iracionality alebo emocionality, ktorá ženu odsudzuje na neschopnosť ovládať sa, vládnuť sama sebe – teda na mentálnu slabosť (Cviková, Juráňová, 2005)

Rodové stereotypné predstavy vo verejnom diskurze môžu vytvárať tlak na určité konkrétne spôsoby riešenia problémov identifikovaných v školstve. Je potrebné tiež uviesť, že zatiaľ nie sú publikované Profesionálne štandardy pedagogickej činnosti, ktoré predstavujú komplex preukázateľných spôsobilostí vo vedomostiach, zručnostiach a postojoch. Na túto skutočnosť upozornil aj školský inšpektor – keďže práve profesionálny štandard je potrebný pre konštruovanie testov psychickej spôsobilosti učiteľov.† (Akékoľvek) profesionálne štandardy ako základ pre testy psychickej spôsobilosti učiteľiek a učiteľov pre výkon svojho povolania vyjadrujú a následne samy spolukonstruujú určitý konkrétny typ identity učiteľskej osobnosti. Chceme upozorniť na to, že už samotná identifikácia (príčin) problémov v školstve – či už explicitne vyjadrená pri zdôvodnení platnej legislatívnej úpravy alebo objavujúca sa vo verejnom diskurze (prezentovanom v médiách), ako je napríklad feminizácia a nárast násillia a agresivity v školskom prostredí – je problematická, pretože vychádza z rodovo stereotypného reflektovania tejto oblasti života spoločnosti. Byť učiteľkou totiž v tejto situácii znamená byť možným terčom násillia, útoku, a teda vyžadovať si ochranu (status chránenej osoby), na druhej strane byť učiteľkou znamená niesť zodpovednosť za zvyšovanie sa nedisciplinovanosti detí, nerešpektovania autorít deťmi, za nárast násillia voči predstaviteľom a predstaviteľkám učiteľskej profesie. Aký typ učiteľskej osobnosti budeme hľadať, ak feminizáciu školstva vnímame najmä ako kvantitatívny problém, prejavujúci sa intenzívnejšou femininnosťou učiteľskej profesie, ktorá je stereotypne chápaná ako slabosť a submisívnosť?

* Dôvodová správa k návrhu zákona o pedagogických zamestnancoch [Vyhľadane25.11.2009 na: <http://www.nrsr.sk/Default.aspx?sid=zakony/cpt&ZakZborID=13&CisObdobia=4&ID=958> (25.11.2009)]

† Dostupné na internete: piatok 9. 10. 2009 SME | Jarmila Horáková: *Učitelka budú preukazovať svoju duševnú spôsobilosť*. <http://zena.sme.sk/c/5053806/ucitelka-budu-preukazovat-svoju-dusevnu-sposobilost.html>

Z rodového hľadiska táto legislatívna úprava môže mať teda odlišný dopad na ženy a mužov v učiteľskej profesii, konkrétne môže byť pre učiteľky ohrozením v zmysle narušenia a zníženia ich sebahodnotenia, sebaúcty, ako aj ich sociálneho statusu.

4.5 Kariérny rast

Snahu poskytnúť učiteľkám a učiteľom možnosť kariérneho rastu a profesijného rozvoja je potrebné oceniť. Je to nevyhnutný predpoklad expertizácie učiteľskej profesie, a teda aj zvýšenia jej sociálneho statusu. Otázkou však zostáva, do akej miery táto legislatívna úprava vytvára adekvátne podmienky pre realizáciu týchto cieľov. Zákon o postavení pedagogických zamestnancov totiž nezohľadňuje rodovú perspektívu. Podľa Cvikovej a Filadelfiovej (2008) koncepcia profesijného rastu učiteľov v kariérovom systéme, na ktorej zákon stavia a z ktorej vychádza, stavia „na budovaní kariérnej cesty, ktorá je v princípe chápaná lineárne, a zodpovedá tak viac mužskej než ženskej pracovnej biografii.“^{*} Možnosť voľby kariérovej cesty – stupňa a pozície – a s tým súvisiaceho mzdového ohodnotenia má zatriktívniť učiteľské povolanie. Zároveň však bez zvláštnych podporných opatrení môže asymetrická rodová deľba práce v súkromí (ženy vykonávajú väčšinu neplatennej práce v domácnosti a pri starostlivosti o deti (Filadelfiová, 2007)) i v profesii (horizontálna a vertikálna rodová profesijná segregácia v školstve; rodovo špecifické očakávania voči role učiteľky a učiteľa, rodovo špecifické rozdeľovanie úloh v pedagogickom zbore apod.) zabrániť učiteľkám v adekvátnom kariérom postupe založenom na princípe rovnosti príležitostí (Cviková, 2007).

Kontinuálne vzdelávanie možno celkovo považovať za príležitosť ako vnieť rodovo citlivý prístup do procesu výchovy a vzdelávania prostredníctvom vzdelávania učiteľov. Zároveň však v praxi môžu vzniknúť mnohé problémy s jeho realizáciou. Rovnako otvorenou otázkou ostáva financovanie kontinuálneho vzdelávania. V tejto súvislosti je pravdepodobné, že rozdiely v ekonomickej sile regiónov sa odrazia na rozpočtoch škôl, a teda aj v položkách určených na kontinuálne vzdelávanie. To znamená, že učiteľky a učelia v takýchto regiónoch buď budú mať limitovanejšie možnosti kontinuálneho vzdelávania, resp. budú musieť akceptovať svoju vyššiu účasť na financovaní kontinuálneho vzdelávania. To samozrejme môže negatívne ovplyvniť možnosti a ochotu učiteliek a učiteľov ďalej sa vzdelávať. Rovnako je pravdepodobné, že sa to odrazí aj v preferencii tých programov kontinuálneho vzdelávania, ktoré budú financované z iných prostriedkov než z vlastných

* Porovnaj FILADELFIOVÁ (2007: 102) kde autorka upozorňuje, že na pracovnom trhu sa uplatňujú dva rôzne spôsoby aktívnej účasti: „mužský charakterizovaný kontinuálnou pracovnou kariérou a ženský vyznačujúci sa prerušovanou kariérou. Prerušovaná kariéra ženy na trhu práce znevýhodňuje. Obmedzuje im časové možnosti investovať do kariéry, čo sa odráža v menšej „návratnosti investícií“, napríklad v podobe nižšieho príjmu či funkčného vzostupu. Môže viesť aj k strate pracovných zručností a k zastaveniu rastu kvalifikácie (pri častom alebo dlhodobom prerušení zamestnania).“

zdrojov pedagógov alebo školy, teda najmä štátnymi organizáciami. To by potom znamenalo zvýhodnenie práve týchto poskytovateľov kontinuálneho vzdelávania na úkor neštátnych organizácií venujúcich sa vzdelávaniu. Je možné predpokladať, že rodovo citlivá pedagogika a rodovo citlivé vzdelávanie, ktorú ako jeden z predpokladov pre porozumenie a aplikáciu gender mainstreamingu na jednej strane nevyhnutne potrebujeme, zároveň však v slovenskom prostredí stále nedisponujeme dostatočným množstvom pedagogických odborníčov a odborníkov na túto problematiku, nebudú mať dostatočné (ak vôbec nejaké) zastúpenie v rámci programov kontinuálneho vzdelávania poskytovaného štátnymi organizáciami (a už vôbec nie cirkvami). Z tohto dôvodu je možnosť znevýhodnenia neštátnych poskytovateľov, a teda aj programov kontinuálneho vzdelávania, znevýhodnením pozície aj poskytovateľov a programov kontinuálneho vzdelávania zameraných na rodovú rovnosť, rodovo citlivú pedagogiku a vzdelávanie.

4.6 Rodový audit

Za hlavné zistenia rodového auditu považujeme potvrdenie faktu výraznej feminizácie a segregácie stredného odborného školstva. Na stredných odborných školách na Slovensku prevládajú učiteľky (63,25 % učiteľiek : 36,75 % učiteľov, spolu 6939) a žiačky (57,53 % žiačok : 42,47 % žiakov, spolu 75861).

Ďalšie zistenie sa týka výraznej vertikálnej rodovej segregácie v riadiacich pozíciách. Analýza dát ukázala nepomerne vysoký počet mužov v riadiacich pozíciách oproti ich celkovému zastúpeniu v pedagogickom zbore. Zatiaľ čo v strednom odbornom školstve pôsobí v pedagogickom zbore len 34,75 % mužov oproti 63,25 % učiteľiek, na riadiacich pozíciách je až 56,9 % riaditeľov a len 43,1 % riaditeľiek. Najvyšší nepomer je na pôdohospodárskych a veterinárnych školách (90 % riaditeľov : 61,9% učiteľov), na priemyselných a technických školách (77,3 % riaditelia : 52,8 % učitelia) a na umeleckých školách a školách umeleckého výtvarníctva (58,3 % riaditelia : 34,41 % učitelia).

Klastrová analýza rovnako potvrdila rodovú segregáciu škôl za použitia matematicko-štatistických metód. Jednoznačne ukázala vyšší podiel chlapcov na technických a priemyselných školách (s výnimkou odevných škôl) a segregáciu v riadiacich funkciách.

Domnievame sa, že takto výrazná horizontálna rodová segregácia v prospech mužov – riaditeľov si vyžaduje ďalší výskum, ktorý by objasnil príčiny dominancie mužov a mechanizmy, pomocou ktorých je táto dominancia dosahovaná a reprodukováaná v prostredí stredného odborného školstva na Slovensku (Béřeš, Bosý, 2009).

5. Reprezentatívny prieskum verejnej mienky

V auguste 2009 pre náš projekt uskutočnila agentúra FOCUS na reprezentatívnej vzorke 1 045 obyvateľov SR vo veku od 18 rokov reprezentatívny kvantitatívny prieskum „*Hodnotenie učiteľského povolania v kontexte vybraných profesií očami slovenskej verejnosti*“. Medzi najviac oceňované zamestnania či povolania, ktoré si respondenti vážia, patria najmä hasiči (priemerná známka 1,4 na škále od 1 do 5, kde 1= veľmi si vážim a 5= vôbec si nevážim) a lekári (priemerná známka 1,5). Medzi nadpriemerne hodnotené (oproti ostatným predloženým) patrí tiež povolanie učiteľa a to na všetkých úrovniach vzdelávania: učiteľ na základnej škole (s priemernou známkou 1,7), učiteľ na strednej škole (1,8) aj učiteľ na vysokej škole (1,8). Nadpriemerne je tiež vážené povolanie vedca (1,8) a vodiča MHD (2,0). Zamestnania, povolania – ktorých hodnotenie sa pohybuje približne na úrovni celkového priemeru sú: predavač (2,2), počítačový programátor (2,2), kňaz (2,3) účtovník (2,3), vojak (2,3). Najnižšiu mieru vážnosti majú povolania: poslanec NR SR (s priemernou známkou 3,3) a novinár (2,8). Rovnako podpriemerne boli hodnotené aj povolania/ zamestnania ako manažér (2,6), policajt (2,5) a sudca (2,5).

Výsledky uvedeného prieskumu boli do istej miery prekvapujúce, keďže aj úsilie o reformu školstva na Slovensku reflektuje nízky sociálny status učiteliek a učiteľov a vidí potrebu zvýšiť ho ako jeden zo svojich cieľov. Zároveň však tieto výsledky poukazujú na pretrvávajúce chápanie učiteľskej profesie ako poslania. Výsledky z tohto prieskumu sme využili pri koncipovaní štruktúry individuálnych rozhovorov, ako aj scenárov pre skupinové rozhovory vo fokusových skupinách, ktoré realizujeme v súčasnej etape výskumného projektu.

6. Záver

Doteraz zrealizované výskumné aktivity v rámci projektu CREdu, a to najmä v tomto texte prezentované časti sekundárnej rodovej analýzy inštitúcií – konkrétne rodová analýza legislatívy a rodový audit, ukazujú, že rodová analýza je nevyhnutným nástrojom na porozumenie prípadným odlišným činnostiam, zodpovednosti a prioritám žien a mužov v spoločnosti v závislosti na ich kultúrne podmienených životných situáciách. Na základe takejto analýzy je možné porozumieť vzniku rozdielov medzi mužmi a ženami v miere ich participácie a prístupe k moci, zdrojom sociálnym výhodám, vzdelaniu, ochrane zdravia a podobne. Zároveň práve rodová analýza umožňuje navrhovať a aplikovať konkrétne politiky na elimináciu rodových rozdielov a na presadzovanie rovnosti.

Literatúra

- Béreš, M., Bosý, D. (2009): Rodový audit stredných odborných škôl. In: Bosá, M., Filadelfiová, J. (Eds.). *Učiteľky a riaditeľia. Rodová nerovnosť a rodová segregácia na stredných odborných školách*. EsFem, APVV 2009.
- Curran, D.J., Renzetti, C.M. (2003): *Ženy, muži a spoločnosť*. Praha, Karolinum.
- Cviková, J. (2007): *Áká práca, taká pláca? Aspekty rodovej nerovnosti v odmeňovaní*. Bratislava, Aspekt.
- Cviková, J., Filadelfiová, J. (2008): *Rodový pohľad na školstvo. Aspekty kľúčových rizík*. Bratislava, Aspekt.
- Cviková, J., Juráňová, J. (2005): *Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky*. Bratislava, Aspekt.
- Čermáková, M. (1999): *Gender a pracovný trh*. In: Spoločnosť žien a mužů z aspektu gender. Sborník štúdií. Praha, OSF.
- Filadelfiová, J. (2007): *Ženy, muži a vek v štatistikách trhu práce*. Bratislava, IVO.
- Filadelfiová, J. (2008): *Učiteľské povolanie. Aspekty rodovej rovnosti v škole*. Bratislava, Aspekt.
- Zelina, M., Zelinová, M. (1997): *Tvorivý učiteľ*. Bratislava, MC.

Internetové zdroje

- Béreš, M., Bosý, D. (2010): *Správa z rodového auditu stredných odborných škôl v rámci projektu CREdu*. [Vyhľadane 20.01.2010 na <http://www.esfem.sk/index.php?Page=credu>].
- Onderčová, V. (2009): *Kto je vyhorený učiteľ?* MC, Prešov.
[Vyhľadane 25.11.2009 na: <http://www.rocepo.sk/downloads/RocMetListy/RocML002.doc>]
(25.11.2009)]
- Dôvodová správa k návrhu zákona o pedagogických zamestnancoch [Vyhľadane 25.11.2009 na: <http://www.nrsr.sk/Default.aspx?sid=zakony/cpt&ZakZborID=13&CisObdobia=4&ID=958>]
(25.11.2009)]

Kontakt

Mgr. Adriana Jesenková, Ph.D. & Mgr. Natália Sedlák Vendelová, Ph.D.

Občianske združenie EsFem

Budovateľská 11, 080 01 Prešov

E-mail: jesenkova@hotmail.com, natalia@esfem.sk

*Silná kontextualita pracovnej realizácie sa žien v zdravotníctve**

*Dependence of women individual work fulfilment in health service on structural context***Ivan Lukšík**

Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie

Slovenská akadémia vied

Abstrakt: V štúdiu sa zaoberáme súvislosťami aktívneho ľudského bytia v rôznych formách a praktikách zavedeného spôsobu života. Ukazujeme, ako osoba a prostredie sú na sebe závislé, vzájomne sa prestupujúce a vnútorne previazané. Výsledky kvalitatívnych analýz v prostredí pracovísk sexuálneho a reprodukčného zdravia ukazujú, aký výrazný je vplyv prostredia na formovanie pracovnej pozície a kariéry žien.

Kľúčové slová: kontextualita, pracovná realizácia

Abstract: In the study, we deal with the connections of an active human being in various forms and practices of established lifestyles. The mutual dependence of person and environment as well as their inner linkage is demonstrated. Results of qualitative analyses in the field of sexual and reproductive health workplaces show how important an influence of workplace environment on forming of work positions and careers of women is.

Key words: structural context, work fulfilment

* Grantová podpora: Projekt VEGA: Dynamika sociálnych a morálnych noriem: Sociálno-psychologický výskum minoritných, marginalizovaných a znevýhodnených skupín vo vzťahu k majorite, č. 2/0179/09

1. A/kontextualizmus

Hlavný prúd v psychológii, predovšetkým tá časť, ktorú nazývame ako pozitivistická psychológia, sa zaoberá psychikou človeka viac, alebo menej vytrhnutou z jej životného kontextu. Môžeme namietat', že na skúmanie kontextu je tu sociálna psychológia, enviromentálna psychológia, pracovná psychológia, zo starších prístupov geštal psychológia a ďalšie. Externé vplyvy prostredia sú všeobecne akceptované, avšak nie sú stredobodom pozornosti v mainstreamovej psychológii. Kontext je považovaný za teritórium iných vied. Psychológia je kompetentná vyjadrovať sa len k správaniu a prežívaniu. Tento trend sa prejavuje napríklad vo výskume postojov. Postoje sa v prevažnej miere skúmali a aj doteraz skúmajú ako vnútropsychické javy, nanajvyš ich vplyv na percepciu, konzekvencie v správaní, resp. ich zmeny pod vplyvom persúázie. Takmer úplne sa upustilo od hľadania príčin toho, prečo tak veľa ľudí zdieľa podobné názory a postoje, ako sa v nich odráža a anticipuje sociálna realita, ako sú pretvárané a šírené v sociálne komunikácii.

Ratner (2006) vidí kotextualizmus ako teóriu kontrastne vymedzenú voči pozitivizmu. Hlavná idea kontextuality je v rozpore s jedným z hlavných ontologických princípov pozitivizmu, podľa ktorých jednotlivé javy sú oddelené, sebestačné, jednoduché a homogénne. Ratner (2006) hovorí o dialektickom kontextualizmuzme. Dialektický kontextualizmu stavia na tom, že jednotlivé prvky sú vzájomne na sebe závislé, vzájomne sa prestupujúce a vnútorne previazané. Potom tieto jednotlivé prvky získavajú charakteristiky, kvality iných prvkov. Miera vplyvu kontextu a subjektu však môže byť rôzna. Od silného vplyvu inštitucionálneho kontextu, ktorý vytvára rozmanité obmedzenia, napr. udeľuje, resp. neudeľuje právo hovoriť, porozumieť textom, resp. selektívne určovať kto má k týmto textom právo sa vzťahovať, tak ako o tom píše Foucault (2000), až po sebaaktualizácii a slobode jednotlivca, ako sa s tým stretávame u Rogersa (1961).

2. Otázky a metodológia

V našej analýze sme si kládli nasledujúce otázky: Aká silná, resp. slabá kontextualita je prítomná v pracovnej realizácii sa žien v zdravotníctve, konkrétne na pracoviskách reprodukčného zdravia? Výsledky z iných výskumov (Bianchi a kol., 2008) nasvedčujú tomu, že vplyv kontextu bude v oblasti zdravotníctva pravdepodobne silný. Kladieme si preto tiež otázku, či v takomto prostredí je možná individuálna pracovná sebarealizácia žien.

Analýzu sme realizovali na výskumnom materiáli získanom v projekte Gender mainstreaming na pracoviskách reprodukčného zdravia (Bianchi a kol. 2008). Štúdia bola realizovaná s použitím troch metodologických prístupov: (1) rodový audit na troch pracoviskách reprodukčného zdravia v troch regiónoch Slovenska (západné, stredné a východné Slovensko), (2) dotazníkový prieskum v tých istých lokalitách a (3) kvalitatívny výskum v deviatich lokalitách na Slovensku.

Kvalitatívny výskum sme realizovali na vzorke 52 participantiek a participantov, z čoho sa individuálnych interview zúčastnilo 10 a na fokusových skupinách 42 participantov/iek. Dominantnú vzorku tvorili ženy spolu 43 (prevažne sestry, pôrodné asistentky a lekárky) a menšiu (doplňkovú) vzorku, určenú na porovnanie niektorých relevantných údajov, muži, spolu 9 (lekári).

3. Výsledky

Analýza viedla k pomenovaniu troch druhov kontextov: systémového, resp. štrukturálneho kontextu, kontext organizačnej kultúry a sociálneho mikrokontextu.

3.1 Systémový, resp. štrukturálny kontext

Celkové výsledky kvalitatívnych analýz (Bianchi a kol., 2008) ukázali na systémovej, resp. štrukturálnej rovine silný vplyv kontextu:

- sťažené možnosti žien vo vzdelávaní sa
- finančné znevýhodnenie žien (najmä zdravotných sestier)
- statusové znevýhodnenie „ženských špecializácií“
- podceňovanie žien v ich zručnostiach
- nízky rešpekt žien zo strany ich okolia
- nevytvorené podmienky na zosúladenie pracovných a rodinných povinností.

Ďalšie dva príklady ilustrujú problémy individuálnej realizácie žien v systéme zdravotníctva, ktoré sa dotýkajú ich sociálnej identity.

a. Tlak prispôbiť sa systémovému, resp. štrukturálnemu kontextu vedie k vytváraniu paradoxných identít: vysokoškolsky vzdelané asistentky:

Problém nastáva u sestier, ktoré získali vysokoškolské vzdelanie. Počas štúdia sú vedené k väčšej samostatnosti a zodpovednosti, sú si vedomé svojich vyšších kompetencií a škola do nich „vštepuje sebavedomie“ (vrchná sestra 7). V reálnej praxi však zostávajú v pozícii nesamostatných asistentiek lekárskeho personálu.

b. Prostredie vyžaduje energiu na prispôbenie sa/na stratu vlastnej identity:

Lekárky aj lekári uvádzali, že lekárka na gynekológii musí vynaložiť dvakrát viac energie než muž, aby dokázala ostatným (mužom), že je taká dobrá ako oni. Podľa lekárky je táto energia vynaložená najmä na to, aby bola žena rózna a zodpovedná, zrejme podľa rozšíreného mužského vzoru. Niektoré lekárky v tom však vidia aj výhodu, pretože je to podľa nich „dobré pre jej rast“ (lekárky 7).

3.2 Kontext organizačnej kultúry

Podobný silný vplyv kontextu sme zistili aj na úrovni organizačnej kultúry. Ukázalo sa, že hierarchická kultúra organizácie nesie so sebou silný kontextuálny vplyv:

O: „Je tu rozdiel medzi rešpektom, s ktorým pristupujete k lekárkam a k sestrám? Či je tam nejaký rozdiel v prístupe, v rešpekte?“

U: „Samozrejme, že je tu nejaký rebríček. Takže zdravotná sestra by mala rešpektovať mňa ako lekára a zas ja, či som muž alebo žena, by som mal rešpektovať lekárku, ktorá je tu s dvojročnou praxou bez atestácie a ktorá by mala rešpektovať primára, ktorý je zas len o niečo starší odo mňa, takže ten rebríček tej hierarchie by tu ma byť, lebo zas nejaká anarchia by tu nemala byť.“ (lekár)

3.3 Sociálny mikrokontext

Na rozdiel od systémového, resp. štrukturálneho kontextu a kontextu organizačnej kultúry sme na úrovni sociálnych mikrokultúr natrafili aj na niečo, čo by sa dalo pomenovať ako dialektický kontextualizmus.

a. Stretávajú sa osobné predpoklady a obľúbenosť v prostredí

O: „A prečo si vy myslíte, že práve vás vytypoval, alebo zvolil do tejto funkcie?“

U: „Tak mala som organizačné schopnosti. Prístup k ..., tak potom som mala..., myslím že áno, tie organizačné schopnosti. A obľúbená som bola celkom, som bola obľúbená, aj zo strany lekárov, aj zo strany ostatných.“ (Vrchná sestra).

b. S podobnými prvkami dialektického kontextualizmu sme sa stretli tiež v prípade, ktorý sa dá nazvať vykomunikovaná pozícia voči sexuálnemu obťažovaniu:

O: „Teraz prejdeme na možno citlivejšiu tému. Vy ste sa zrejme za tie roky stretli aj s nejakými formami sexuálneho obťažovania na pracovisku? A pod tým sexuálnym obťažovaním sa myslí aj nejaké slovné narážky, komentáre, ponuky lekárov voči sestrám.“

U: „Viete čo, to je taká, akože sa povie profesionálna deformácia. To sú také vo forme vtipov, ale ako ja to vždy, koľko si necháte dovoliť, toľko si k vám dovoľia. Každý si musí vytvoriť takú pozíciu, aby vedel ten kolega, čo si môže dovoliť a čo nie.“ (sestra).

4. Záverečné poznámky

Výsledky analýzy naznačujú, že silná kontextualita v zdravotníctve, na pracoviskách reprodukčného zdravia, sa prejavuje na systémovej, štrukturálnej úrovni. Stretli sme sa tu s prvkami vertikálnej aj

horizontálnej segregácie.* Okrem všeobecných kultúrnych, politických a sociálnych faktorov ovplyvňuje rodové vzťahy kultúra konkrétnej organizácie, ktorú možno vnímať ako množinu široko zdieľaných postojov, hodnôt a predpokladov, ktoré podnecujú vznik špecifického správania a fyzických manifestácií, ktoré sa zakoreňujú do myslí a konania zamestnancov a zamestnankýň organizácie (Wicks, Bradshaw, 2002). Hoci teoretické práce ukazujú dominanciu mužského étosu v organizáciách a privilegovanie maskulinnosti v organizačných diskurzoch, zatiaľ nie je k dispozícii uspokojujúce poznanie šírky a hĺbky týchto kontextov a ich pôsobenia. Naša analýza v danom prostredí naznačuje silný vplyv tohto inštitucionálneho kontextu na pracovnú realizáciu sa žien. V sociálnom mikrokontexte sme sa stretli s niektorými prvkami dialektickej kontextuality, t.j. prípady, kedy jednotlivé prvky boli na sebe závislé, resp. vnútorne previazané, napr. keď sa *stretávali* osobné predpoklady a obľúbenosť v prostredí, resp. v prípade vykomunikovanej pozície voči sexuálnemu obťažovaniu. Ukazuje sa, že má význam skúmať viaceré kontexty: systémový – štruktúrálno, inštitucionálno – kultúrny a mikrokultúrny.

Literatúra

- Bianchi, G., Lukšík, I., Pietruchová, O., Popper, M., Szeghyová, P. (2008): *Re/produkcia rodovej ne/rovnosti v zdravotníctve*. Bratislava, Vydavateľstvo OKAT PLUS.
- Foucault, M. (1999): *Dějiny sexuality I.: vůle k věděni*. Praha, Hermann a synové.
- Ratner, C. (2006): Contextualism versus positivism in cross-cultural psychology. In: G. Zheng, K. Leung, & J. Adair (Eds), *Perspectives and Progress in Contemporary Cross-Cultural Psychology*. Beijing, China Light Industry Press, pp. 35-48.
- Rogers, C. (1961): *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London, Constable.
- Wicks, D., Bradshaw, P. (2002): Investigating gender and organizational culture. Gendered value foundations that reproduce discrimination and inhibit organizational change. (137-159) In: Aaltio, I., Mills, A., J. (Eds), *Gender, identity and the culture of organizations*, pp. 72-91. Routledge.

Kontakt

Doc. PhDr. Ivan Lukšík, CSc.
Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV
Klemensova 19, 813 64 Bratislava 1
E-mail: ivan.luksik@fedu.uniba.sk

* Horizontálna segregácia znamená koncentráciu mužov a žien v jednotlivých povolaniach v rámci celkového trhu práce, vertikálna segregácia spočíva v koncentrácii mužov a žien na určitých pozíciách v rámci jednej kategórie povolání.

*Nástin strategií uplatňovaných Katolickou církví v ČR při nastolování veřejné agendy***An outline of strategy of Czech Catholic Church during setting of the public agenda***Jan Váně,[†] František Kalvas**Katedra sociologie, Fakulta filozofická
Západočeská univerzita v Plzni

Abstrakt: *Cílem předkládaného textu je představit strategie, které vytváří katolická církev v ČR pro vstup do veřejného prostoru. Autoři přibližují tři základní strategie, které označují jako: (1) mediální strategie – jedná se o postup, kdy katolická církev usiluje o nastolení tématu skrze mediální agendu, (2) vertikální strategie – cílem této strategie je využití tzv. dobře formovaných laiků a politiků pro nastolení politické agendy, (3) horizontální strategie – tato strategie využívá interpersonální komunikace mezi laiky a veřejností.*

Klíčová slova: *katolická církev, agenda-setting, přitažlivá osobnost, adaptační strategie*

Abstract: *We focus on description of strategies that Czech Catholic Church uses to set the public agenda. We conclude our text by description of three such strategies. We name these strategies: (1) media, because Czech Catholic Church intends to set public agenda through setting media agenda, (2) vertical, because Czech Catholic Church intends to set policy agenda through laics in the top of the political hierarchy, and (3) horizontal, because Czech Catholic Church intends to set public agenda through the interpersonal communication between laics and mass public.*

Keywords: *Czech Catholic Church, agenda-setting, attractive personality, strategy of adaption*

* Tato studie vychází s podporou GAČR 403/09/P003.

† Veškerou korespondenci zasílejte na adresu: PhDr. Jan Váně, Ph.D./PhDr. František Kalvas, Katedra sociologie, Fakulta filozofická ZČU Plzeň, Avalon – Poděbradova 1, Plzeň 306 14, email: vanejan@kss.zcu.cz/kalvas@kss.zcu.cz.

1. Úvod

Předkládaný text si klade za cíl přiblížit výsledky získané na základě analýzy strategií jednání, které volí katolická církev v České republice při nastolování veřejných témat v médiích. K danému tématu obracíme svou pozornost proto, jelikož se domníváme, že studium vzájemných interakcí mezi náboženstvím, médii a kulturou v nejširším slova smyslu představuje v současném světě stále významnější složku ovlivňující dynamiku fungování společností. Katolická církev je v kontextu České republiky jednoznačně nejvlivnější náboženskou institucí, z toho důvodu se zaměřujeme právě na ni. Dále vycházíme z předpokladu, že z náboženství se stala součástí spotřebního trhu, který je stále více vázán na mediální sféru. Proto považujeme za podnětné, pokud se i v českém prostředí obrátí sociologická pozornost k relacím, jež probíhají mezi masovými médii a v daném případě katolickou církví.

2. Teoretická východiska

Problematikou – jak náboženství komunikuje a ovlivňuje společenské dění skrze masová média – se poprvé zabýval v 80. letech Stewart Hoover (1988). Význam vztahu náboženství a masová média postupně zesílil do té míry, že v současnosti se již žádné náboženství nemůže obejít bez definování vlastní pozice vůči masovým médiím. Katolická církev (a nejen ona), ke které obracíme svou pozornost, již nedokáže jako samojediná určit kdy, jak a za jakých podmínek nastolí téma, které bude pro veřejnost aktuální a především zajímavé natolik, aby se jím veřejné mínění muselo zaobírat (srov. Sumiala-Seppänen, Lundby, Salokangas, 2006).

První významný pokus ze strany katolické církve reagovat na nastalou situaci je spojen již s II. vatikánským koncilem. Ten v dekretu o hromadných sdělovacích prostředcích (*Inter mirifica* – 2002: 515–525) zaujal explicitní stanovisko k nastalé situaci.* V návaznosti na tento dekret druhého vatikánského koncilu vznikají tzv. pastorační instrukce, které mají za cíl propracovaněji definovat vztah církve k médiím.† Především pak mají zajistit, aby postulované zásady a směrnice byly uvedeny

* Dekret *Inter mirifica* (IM) formuje postoj církve k médiím od počátku na ambivalentním základu. Dekret přiznává médiím význam, pokud jsou správně zacílena a využívána. Zároveň ale konstatuje, že média dokáží škodit lidské společnosti a to poměrně často (IM čl. 2, 2002: 515). Proto je církev vybízena, aby masová média začlenila do své agendy (což považuje za své přirozené právo). Od médií církev vyžaduje zachování pravidel mravního řádu, jenž je nahlížen jako objektivně daný (IM čl. 6, tamtéž: 518).

† Požadavek na hlubší reflexi vztahu mezi církví a médii v pastoračních instrukcích plyne z faktu, že dekret *Inter mirifica* postihnul problematiku sdělovacích prostředků příliš rigidně a z pozice domnělé církevní výlučnosti při formování světa. Na tuto skutečnost poukázali sami církevní představitelé již záhy po podepsání dekretu Pavlem VI. Viz např. Karel Rahner v jeho úvodní poznámce k *Inter mirifica*, která je zařazena v českém překladu dokumentů II. vatikánského koncilu (IM 2002: 511-512).

v praxi. Klíčovými pastoračními instrukcemi jsou „*Communio et progressio*“ a „*Aetatis novae*“ (*Dokumenty o sdělovacích prostředcích*, 1996), které definují základní pozice církve v jejím vztahu k médiím.

Přestože se církev snaží aktualizovat svůj postoj k masovým médiím, je vzájemná interakce nadále komplikovaná. Ukazuje se, že média stále výrazněji přebírají funkce jako je všudypřítomnost, nepostradatelnost, „vševědoucnost“, normování hodnot jednání, definování sankcí až po každodenní strukturaci času (Günter, 1998), a přičemž právě tyto funkce si doposud nárokovalo náboženství, respektive církev.

3. Teorie nastolování agendy (agenda-setting)

V rámci procesu nastolování agendy jsou formovány tři základní typy agend: mediální (*media agenda*), veřejná (*public agenda*) a politická (*policy agenda*). Podrobněji ke členění jednotlivých typů agend a jejich vzájemných vztahů viz (Dearing, Rogers, 1996, str. 5–6; Nečas 2006). James W. Dearing a Everett M. Rogers upozorňují, že vlastní agendou disponuje každý systém, např. i katolická církev. Pojem agenda se tedy nevztahuje pouze k veřejnosti, politickému systému a médiím jako celku (Dearing, Rogers, 1996, str. 1).

Klíčovým pojmem pro pochopení, jak funguje a co je předmětem zkoumání teorie nastolování agendy, je termín „*Issue*“. Veřejný problém (*issue*) definují Roger W. Cobb a Charles D. Elder jako: „konflikt mezi dvěma nebo více identifikovatelnými skupinami ohledně procedurálních nebo věcných otázek distribuce pozic nebo zdrojů“ (1983: 32 cit. dle Dearing, Rogers 1996, str. 2). Všechny veřejné problémy jsou kontroverzí, ač může chybět oponent, který by problém odmítal uznat jako platný. Kontroverzi lze totiž rozeznávat ve třech následujících rovinách: 1) zda problém vůbec existuje, 2) zda má být problém řešen a 3) jak má být problém řešen (Dearing, Rogers, 1996, str. 2).

Jestliže jsme nyní vymezili veřejný problém (*issue*), můžeme definovat termín „agenda“ jako: „sadu veřejných problémů, které jsou komunikovány jako hierarchicky uspořádané dle důležitosti v nějakém časovém bodě“ (Dearing, Rogers 1996, str. 2). Mediální agenda je pojímána jako problémy uspořádané podle množství prostoru, který jim masová média věnovala. Veřejná agenda pak jako problémy uspořádané podle množství členů veřejnosti, kteří je považují za důležité. A konečně politická agenda je pojímána jako sada aktuálně řešených politických kontroverzí.

Důležitým aspektem při našem studiu nastolování agendy, je zohlednění skutečnosti, že veřejnost nelze nahlížet jako homogenní skupinu, která nějaký problém postupně začleňuje do své agendy. Můžeme ji kategorizovat do čtyř základních skupin: (a) *identifikační skupina* (*identification group*), která problém v první fázi identifikovala a nyní se pro něj snaží získat podporu ostatních členů veřejnosti, (b) *pozorná veřejnost* (*attentive public*), která sleduje aktuální události a často diskutuje o veřejných problémech, (c) *dotčené skupiny* (*attention groups*), které se soustředí jen na určité veřejné

problémy, o ostatních nemají relevantní znalosti a nejeví zájem o nich diskutovat a (d) *většinová veřejnost (mass public)*, která se angažuje ve veřejných problémech jen zřídka a pokud ano, je to jen po krátký časový úsek, pravděpodobnost angažování však významně vzroste pokud má problém dramatický nebo senzační charakter (Cobb, Elder, 1983, str. 104–108).

4. Metodologie

Ve svém příspěvku vycházíme z kvalitativního empirického šetření, které jsme prováděli od ledna do června roku 2009. Dotazovali jsme se čtyř představitelů katolické církve, kteří byli voleni tak, aby odpovídali námi předdefinované typologii. Určujícím kritériem pro vytvoření „ideálních typů“ informátora byla intenzita zájmu médií o konkrétní církevní představitele a míra vlivu těchto církevních představitelů dovnitř a vně katolické církve. Na základě zformulované typologie jsme kontaktovali odpovídající informátory a provedli s nimi polostrukturované rozhovory.*

Základem polostrukturovaného rozhovoru vedeného s každým informátorem zvláště byly následující otázky: (1) Vidíte nějaký společenský problém, na který by mohla (měla) církev upozornit veřejnost? (2) Snaží se církev na tyto problémy nějak upozornit veřejnost? Pokud ano, jakou formou a jaké strategie a prostředky volí? (3) Snaží se církev na tyto problémy nějak upozornit věřící? Pokud ano, jakou formou a jaké strategie a prostředky volí?

Poslední metodologická poznámka se týká charakteristiky informátorů. Informátor 1 je představitelem nejvyšších církevních kruhů, tzn., že je členem České biskupské konference. Rozhodně nemůžeme říci, že by se často v médiích vyjadřoval ke společenským událostem.

Informátor 2 v naší typologii zastupuje tu část katolické církve, která vystupuje aktivně v médiích, avšak nepatří k oficiální církevním „mluvčím“. Tento informátor velmi často vystupuje v médiích, kde se vyjadřuje převážně k náboženským, etickým a společenským problémům z pozice církve. Je jedním z nejčastěji dotazovaných neoficiálních představitelů církve a působí na akademické půdě. Informátor nám odpověděl písemně e-mailem na zaslaný dotazník, který obsahoval tři výše představené otevřené otázky.

Informátor 3 působí na akademické půdě a zároveň patří do vyšší církevní hierarchie. Je významným spoluvůrcem pastoračních strategií, čímž krom jiného nepřímo spoluutváří postoje věřících. Veřejně se vyjadřuje poměrně málo a zároveň pouze v církevních médiích (např. Katolický týdeník, Perspektivy atd.).

* Rozhovorů bylo provedeno více, ale po vytvoření typologie typických sfér, v nichž může působit typizovaný informátor jsme vybrali čtyři nejdůležitější. Jednotliví informátoři jsou anonymizováni, a to z důvodu doposud probíhajícího výzkumu. Veškeré informace, citace z rozhovorů jsou součástí sesbíraných dat, které byly získány během rozhovorů a jsou zaznamenány v přepisech rozhovorů.

Informátor 4 je obdobně jako informátor 1 členem České biskupské konference. Kromě toho patří k mediálně nejvyhledávanějším představitelům katolické církve. Spojuje tak v sobě jak mediálně vyhledávanou osobu, tak i důležitého člena nejvyššího vedení církve.

5. Vlastní analýza

Jmenované problémy a kanály

S ohledem na omezený prostor, který máme k dispozici, nemůže zde prezentovat zevrubnou analýzu témat, která jmenovali jednotliví informátoři (podrobnou analýzu viz Váně, Kalvas 2009). Většinu jmenovaných problémů lze shrnout do společné kategorie *zastání se marginalizovaných skupin*. Dalšími zmiňovanými kategoriemi jsou: etika lékařského výzkumu, solidarita se sociálně handicapovanými, etika médií, vykořisťování zahraničních dělníků, vztah pacient – lékař, svěcení neděle, pracovní podmínky v supermarketech, gamblerství, zadlužování domácností a lidská práva.

V tomto okamžiku jsou patrné problémy, které jednotliví informátoři zmínili. Dále považujeme za nutné, opět pouze telegraficky, přiblížit kanály, jež jsou využívány pro šíření problémů (issues) z církevní agendy, aby tak bylo zázemí pro přiblížení strategií, zcela kompletní. Při sledování jejich výčtu můžeme rozlišovat na *církevní* a *ne-církevní* kanály.

Církevními kanály rozumíme ty, které jsou kontrolované Českou katolickou církví (dále jen ČKC). Informátory jsou zmiňovány tyto: kázání, církevní média – rádio Proglas, televize Noe, Katolický týdeník, časopisy – Perspektivy, Universum, internetové stránky ČBK a jednotlivých diecézí a pastýřské listy. Ne-církevními kanály rozumíme ty, které nejsou kontrolované ČKC. V sebraném materiálu jsou zmiňovány tyto: internetové blogy významných katolických osobností, obecní listy, regionální deníky a Česká křesťanská akademie (ČKA), která jednak působí v celé ČR a poskytuje prostor pro pravidelné debatní večery, tzv. laboratoře dialogu.

Zvláštní roli ve výpovědích jednotlivých informátorů představuje kategorie tzv. *dobře formovaných laiků*. Do této kategorie zahrnujeme skupinu věřících laiků, kteří jsou svou hodnotovou orientací velmi blízko ČKC. Dobře formovaní laici jsou vlastně dotčenou skupinou (*attention group*), která je citlivá vůči problémům, které nastoluje ČKC, tyto problémy snáze přejímají a pomáhají je dále šířit. Důraz na dobře formované laiky se objevuje u všech našich informátorů. Jsou to především dobře formovaní laici, kterým je přisuzován úkol aktivně vystupovat ve veřejném prostoru a podílet se tak na nastolování veřejných problémů (*issues*). Informátoři si zřejmě uvědomují omezené možnosti působení církevní instituce ve veřejném prostoru a za mnohem účinnější a vhodnější pokládají působení jednotlivých členů církevního společenství. Nyní se otevírá prostor pro detailnější přiblížení několika strategií nastolování témat ČKC.

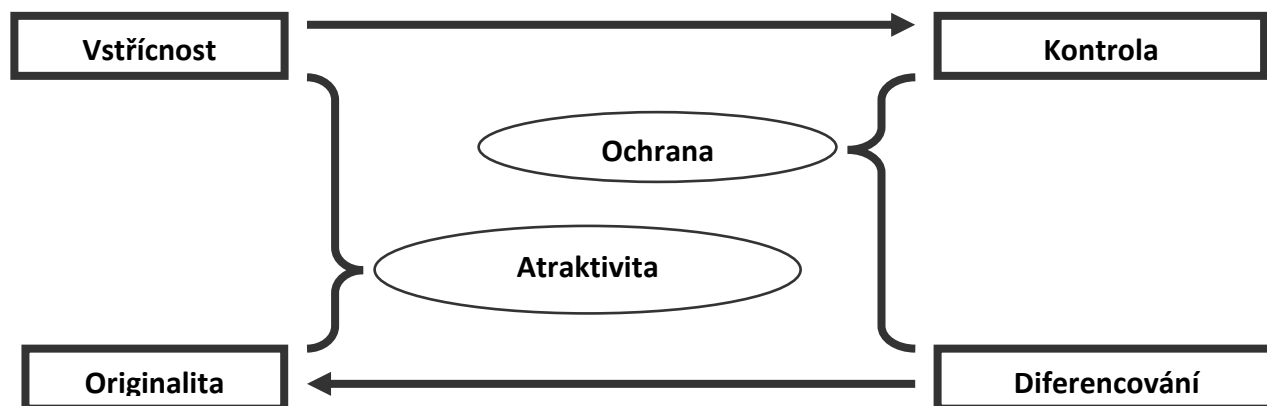
Mediální strategie: „přitažlivé osobnosti“

První strategie, kterou jsme vypreparovali z výpovědí respondentů, označujeme, jako mediální strategii. K této strategii se nejčastěji obraceli informátoři 2 a 4. Mediální osobnosti podle nich mají jednak možnost ovlivňovat zarámování (*framing*) aktuálních problémů a také nastolovat problémy nové. Církev by těmito osobnostem měla poskytovat podporu, jelikož ji zmíněné osobnosti účinně reprezentují ve veřejném prostoru.

Tato strategie se zdá být mírně fatalistická, protože církvi v ní přísluší pouze servisní role: může jen vyhledávat a podporovat vhodné osobnosti. Pro naše informátory bylo nemyslitelné, že by nějakým ustaveným mechanismem tyto osobnosti mohla produkovat. Součástí této strategie je také osobní příklad, který může publikum povzbudit k následování. Čímž je opět nepochybně posilována pozice příslušného problému ve veřejném prostoru.

Tuto strategii nazýváme „*přitažlivé osobnosti*“, protože takové osobnosti se stávají klíčovými prostředníky mezi církví a médií a mají schopnost přenášet důležité veřejné problémy (*issues*) z církevní do mediální agendy. Aby bylo pro média zajímavé je oslovit, musí být tyto osobnosti originální, např. by měly vyslovovat vlastní srozumitelný názor namísto citování církevních dokumentů. Z této originality ovšem pramení určité napětí mezi církevní institucí a osobností. Takové napětí je možné účinně redukovat, pokud dotyčná osobnost pečlivě diferencuje svůj osobní názor od oficiálních stanovisek církve, aniž by ovšem oficiální stanoviska svým názorem nějak zpochybňovala. Kromě citlivého diferencování pomáhá osobnosti udržet pozici uvnitř církevního společenství také kontrola sdělení. Tato kontrola má několik rovin: (a) lze požadovat autorizaci poskytnutých rozhovorů, (b) odmítnutí konfrontace s oficiálními představiteli církve a (c) odmítnutí rozhovoru k určitým tématům. Pokud má být osobnost pro žurnalisty zajímavá i při takovéto kontrole, je třeba, aby jim na druhé straně vycházela vstříc. Můžeme tedy shrnout, že *originalita* a *vstřícnost* činí osobnost mediálně atraktivní, zatímco pečlivé a citlivé *diferencování* vlastního názoru od oficiálního stanoviska a *kontrola* poskytovaných sdělení chrání pozici osobnosti v církevním společenství.

Schéma 1: Pozice přitažlivé osobnosti



Horizontální strategie

Druhou možnou strategií, která je patrná ve výpovědích respondentů, označujeme jako *horizontální strategii*. V této strategii hrají klíčovou roli dobře formovaní laici. Strategie se opírá o využití laiků pro formování veřejnosti „zdola“, kdy laici působí na „sobě rovné“. Tím, že působí horizontálně, mohou zviditelnit problém ve veřejném prostoru např. katolická hnutí.

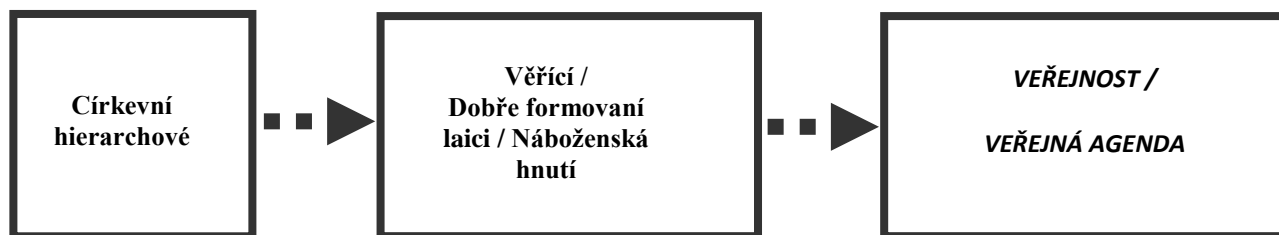
Daná strategie funguje následujícím způsobem. Církev nastoluje problém u části veřejnosti (laici zde představují v podstatě dotčenou skupinu – *attention group*), která problém postupně reprodukuje směrem k pozorné veřejnosti (*attentive public*), odkud se bude dále šířit do masové veřejnosti (*mass public*). Jako možná místa, kde by k přenosu problémů z církevní do veřejné agendy mohlo docházet, jsme identifikovali debatní večery ČKA (Informátor 2), internet (Informátor 3), náboženské hnutí (např. Informátor 1 uvádí hnutí Focolare). Úspěšnost přenosu témat do veřejného diskurzu na těchto místech velmi závisí na výběru témat a problémů, kterým jsou/budou přednášky, diskuse a setkání věnovány. Přesněji na tom, zda se podaří vybrat taková témata a problémy, které osloví pozornou veřejnost (*attentive public*).

Dobře formovaní laici a řadoví věřící vnášejí problémy z církevní agendy do veřejného diskurzu také běžnou interpersonální komunikací s ostatními členy veřejnosti. Informátor 3 v souvislosti s tím upozorňuje na nebezpečí uzavírání církevní veřejnosti (v důsledku pocitu vyloučení, nebo naopak pocitu příslušnosti k elitě svého druhu), které tento kanál přenosu problémů omezuje a mohlo by jej zcela uzavřít. Možnost zefektivnění horizontální strategie vidí Informátor 2 v navazování dialogu a užších vztahů církve s „ostatními složkami občanské společnosti“. Účinnost tohoto kroku lze teoreticky vysvětlit tak, že při užším vztahu s církví by ostatní instituce občanské společnosti mohli s vyšší pravděpodobností přebírat problémy z církevní agendy a dále je šířit do veřejnosti.

Limity této interakce spatřuje Informátor 4 v tom, že nadále přetrvává jistá pasivita ze strany věřících laiků, kteří čekají převážně na impulsy od vedení církve a že „podpora církve občanské společnosti pořád je taková jakoby rozpačitá, spíše teoretická než praktická.“

Naopak Informátor 1 si od užšího kontaktu církve s ostatními institucemi občanské společnosti slibuje odklon od „*politikaření*“ a příklon k věcnému řešení problémů. Očekávání a ambice na hlubší a pevnější začlenění do občanské společnosti je sama o sobě příslibem řešení problémů, na které se, dle naší analýzy, církve zaměřuje a které jsou přítomné v její agendě. V příslibu a potřebě hlubší integrace církve do občanské společnosti se tak shodují všichni čtyři Informátoři, kteří v tomto kroku vidí významný počín pro úspěšnější nastolování veřejných témat.

Schéma 2: Horizontální strategie



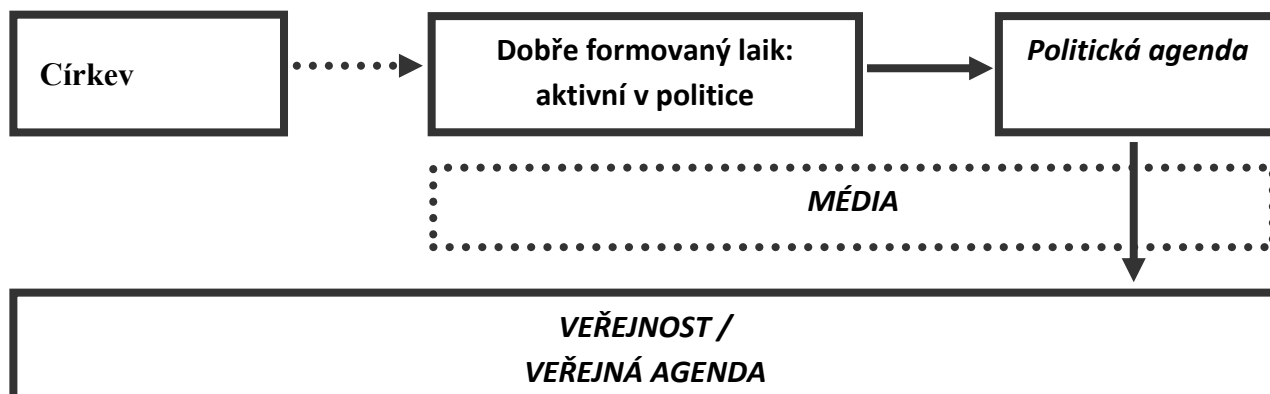
Vertikální strategie

V podání informátorů se s *horizontální* strategií prolíná s další strategií, a to *vertikální*. Tato strategie se váže na ideu, že zprostředkovatelem a nositelem témat zformulovaných církví mají být i politické strany, nejen občanská společnost. Avšak nutno podotknout, že ve výpovědích informátorů se opakovaně objevuje ostražitost vůči takovému způsobu nastolování veřejných témat. To z toho důvodu, že nahlíží se pouze na jedinou politickou stranu jako kontraproduktivní a příliš svazující. Proto jednou ze zmíněných alternativ je přítomnost dobře formovaných laiků ve více politických stranách. Avšak tato strategie je rázu přání, nikoli systematického naplňování. Informátor 1 si od takového postupu slibuje, že by se církevní témata stala spíše součástí politiky než doposud, jelikož by rezonovala skrze věřící laiky ve více politických stranách.

Informátoři se v zásadě staví rezervovaně ke strategii, kdy by se součástí politického establishmentu stávali samotní kněží, kteří by se tak mohli přímo podílet na nastolování problematických témat. Informátoři 1 a 3 jsou zcela pro politickou „nestrannost“ kněží. Naopak informátor 2 takovou možnost do budoucna připouští. Domýšlíme-li tento názor, znamená to, že tito jedinci by se pak stávali jakousi převodovou pákou, přes kterou by se církevní agenda mohla přenášet přímo do politické agendy. Tím, že by se např. vzdělaní teologové stali zákonodárci, by nejen přímo nastolovali politickou agendu, ale přímo by formovali politiky (*policies*), které by sloužily k řešení nastolených veřejných problémů.

Doposud popsané strategie nejsou preferovány či navrhovány samostatně, ale jednotliví informátoři uvažují o různých variantách jejich kombinace. Ještě jinak řečeno, vertikální strategie předpokládá, že politicky aktivní dobře formovaní laici mohou problémy z církevní agendy nastolovat přímo v agendě politické. Čili šlo by o působení na veřejnost „shora“, kdy se veřejné problémy přenášejí z církevní agendy do politické a odtud dále putují do veřejné agendy.

Schéma 3: Vertikální strategie



6. Závěr

Z analýzy sebraného materiálu vyplývá, že Česká katolická církev nemá ucelenou strategii jak identifikovat aktuální veřejné problémy. Avšak má formulované problémy, jejichž řešení se snaží dlouhodobě prosazovat a na které se snaží upozorňovat. Sadu zformulovaných problémů, které jsou dlouhodobě součástí její agendy, proto označujeme jako *dlouhodobá agenda*. Zároveň však z rozhovorů vyplynulo, že Česká katolická církev nemá vybudované nástroje jak systematicky aktualizovat svou agendu a systematicky do ní začleňovat nové problémy. Rovněž je otázkou, jaké okolnosti otvírají okno příležitosti (*window of opportunity*)* (Kingdon, 1984), kdy dochází k proniknutí nových problémů do církevní agendy.

To, co je patrné, jsou tři základní strategie, jak nastolit ve veřejné agendě problém, který je přítomen v církevní agendě. Pokud bychom měli tyto strategie vystihnout jednoslovnými adjektivy, byly by to strategie *mediální, vertikální a horizontální*.

Mediální strategie spočívá v nastolení problému v mediální agendě, odkud by se pak problém měl přenést do veřejné agendy. Všichni Informátoři jsou však skeptičtí k pokusům přímo oslovit média a formovat tak mediální agendu. Za mnohem účinnější pokládají využití *přitažlivé osobnosti*, která je pro média atraktivní, což jí umožňuje do mediální agendy vnášet veřejné problémy z církevní agendy. Tato osobnost se však nachází ve vratkém postavení na rozhraní církevního a mediálního světa, musí tak stále udržovat svou mediální atraktivitu a chránit své postavení uvnitř církevního

* *Window of opportunity* označuje situaci, kdy dochází ke změně v nahlížení nějakého problému. *Okno příležitosti* se ale otvírá na omezený krátký čas a to pokud „(a) problém (b) konverguje s hledaným řešením (c) v příznivém politickém klimatu“ (Kingdon 1984 – cit. dle Dearing, Rogers 1996: 74). Mimo „okno příležitosti“ se veřejnému problému do fáze implementace velmi pravděpodobně nepodaří proniknout. Toto okno může otevřít např. změna politické administrativy, výjimečně silně nastolené veřejné mínění nebo mimořádné události.

společnosti. *Vertikální* strategii lze charakterizovat aktivní participací dobře formovaných laiků v nejvyšších patrech politiky. Problémy z církevní agendy by se tak skrze tyto osoby přenášely do politické agendy a odtud by se přenášely do mediální a veřejné agendy. *Horizontální* strategie se opět týká dobře formovaných laiků a řadových věřících, kteří by přenášeli dále do veřejnosti problémy z církevní agendy.

V dané chvíli nedokážeme rozhodnout, nakolik v rozhovorech s informátory detekované strategie nastolování veřejných problémů jsou plošně aplikovány a do jaké míry jsou úspěšné. To vše je předmětem našeho dalšího výzkumu.

Literatura

- Cobb, Roger W., Charles D. Elder. (1983): *Participation in American Politics: The Dynamics of Agenda-Building*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Dearing, James W., Everett M. Rogers. (1996): *Agenda-Setting*, Thousand Oaks, Sage.
- „Inter mirifica“. In: *Dokumenty II. vatikánského koncilu*. (2002): Kostelní Vydří, Karmelitánské nakladatelství.
- Dokumenty o sdělovacích prostředcích*. (1996): Praha, Sekretariát české biskupské konference.
- Günter, Thomas. (1998): *Medien – Ritual – Religion. Zur Religiöse Funktionen des Fernsehens?*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Hoover, Stewart M. (1988): *Mass Media Religion. The Social Sources of Electronic Church*, London, Sage Publications.
- Kingdon, John W. (1984): *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. Boston: Little, Brown.
- Nečas, Vlastimil. (2006): „Agenda-setting. Teoretická východiska.“ In: Daniel Kunštát (ed.), *České veřejné mínění: výzkum a teoretické souvislosti*, Praha, SOÚ AV ČR, 79–89
- Sumiala-Seppänen, Johanna, Knut Lundby, Raimo Salokangas. (eds.) (2006): *Implications of the Sacred in (Post)Modern Media*, Goteborg, Nordicom.
- Váně, Jan, František Kalvas. (2009): „Katolická církev v ČR a nastolování veřejné agendy aneb rozhovory se třemi zástupci české katolické církve“, In: *Working Papers Series 3/2009*
<http://www.kss.zcu.cz/texty.php>

Kontakt

PhDr. Jan Váně, Ph.D.

& PhDr. František Kalvas

Katedra sociologie, Fakulta filozofická ZČU

Avalon – Poděbradova 1, Plzeň 306 14

E-mail: vanejan@kss.zcu.cz; kalvas@kss.zcu.cz

*Vizualizace a imaginace v koučování z pohledu koučů**Visualization and mental imagery in coaching from coaches' point of view*

Pavla Nuslauerová

Katedra psychologie, Filozofická fakulta

Univerzita Karlova v Praze

Abstrakt: Příspěvek se zabývá problematikou vizualizace a imaginace v individuálním koučování. Vychází z analýzy rozhovorů s kouči pomocí metody zakotvené teorie. Pozornost je zaměřena na zkušenosti koučů s vizualizačními a imaginativními technikami v individuálním koučování, na využití těchto technik a jejich přínos v rámci koučovacího procesu. Výsledky umožňují identifikovat společné prvky vizualizačních a imaginativních technik, které jsou v koučování nejčastěji využívány. Zároveň však ukazují jedinečnost, s kterou k technikám přistupují jednotliví koučové v závislosti na vlastních osobnostních charakteristikách, osobnosti klienta i současném okamžiku koučovacího procesu.

Klíčová slova: vizualizace, imaginace, koučování, zakotvená teorie

Abstract: This paper addresses the issue of visualization and mental imagery in individual coaching. The paper is based on an analysis of interviews with coaches and uses grounded theory as an analytical tool. The research focuses on the coaches' experience with visualization and imaginative techniques in individual coaching, as well as on the use of these techniques and their benefit within the framework of the coaching process. Based on the results, it is possible to identify common components of visualization and imaginative techniques most frequently applied in coaching. At the same time, the results show the uniqueness based on individual characteristics with which the coaches approach these techniques.

Key words: visualization, mental imagery, coaching, grounded theory

1. Úvod

Hlavním důvodem, který nás vedl k bližšímu zkoumání problematiky vizualizace a imaginace v koučování, je nedostatek literatury a výzkumů na toto téma. Vizualizace a zejména imaginace je využívána v řadě oblastí. Využití imaginace bylo doposud zkoumáno v psychoterapii (Bacon, 2007; Enns, 2001; Kruger, 2003; Krystal, Zweben, 1988; Kunderátová, 2007; Singer, 2006; Singer, Pope, 1978), ve výchově a ve vzdělávání (Čačka, 1999; Esbin 2007/2008; Rosoff, 2007), ve sportu (Carboni et al., 2002; Gordon, Weinberg, Jackson, 1994; Gregg, Hall, Hanton, 2007; Harwood, Cumming, Hall, 2003; Holmes, Calmels, 2008; Jedlic et al., 2007; Jones et al., 2002; Milne et al., 2005-2006; Munroe-Chandler et al., 2007; Smith, 2001; SooHoo, Takemoto, Mc Cullagh, 2001; White, Hardy, 1995) či v tanci (Hanrahan, Vergeer, 2000-2001; Nordin, Cumming, 2007). Jen minimum pozornosti však bylo zatím věnováno oblasti koučování.

2. Teoretická východiska

Pojem vizualizace je značně široký a bývá používán ve vícero různých kontextech. Obecně jím lze označit proces zobrazování dat různé povahy do vizuální podoby (např. slova do obrazů, čísla z testů do grafů či map apod.). V psychologii dle některých pojetí splývá s představivostí (zrakovými představami), dle jiného, užšího vymezení se jím označuje postup, při němž si člověk představuje sled kroků určité činnosti či dovednosti. Konstatuje-li Kebza (1988) neuspokojivý stav v koncipování plauzibilní a přesné terminologické základny v oblasti imaginativních aktivit, platí to i o oblasti vizualizace. Jak dále upozorňuje Kebza, tato terminologická nejednotnost je úzce spojena s teoreticko-metodologickými východisky výzkumu. Jedním z aktuálních a naléhavých úkolů současné psychologie je proto další rozpracování vědecky seriózního a fundovaného pojetí této výzkumné oblasti.

Dosavadní výzkumy ukazují, že aktuální imaginativní zážitek představuje centrální jádro mechanismů poznávání, tedy vnímání, pochopení i z toho vyplývajícího reagování (Klinger, 1971; Kosslyn, 1980; Singer, 2006) a že je imaginace podstatnou složkou motivace (Miller, Sarbin, Tower dle Čačka, 1999). Dále bylo zjištěno, že imaginativní systém zesiluje emoční prožívání a pomáhá tak k zachycení a porozumění emocionálně podnětným i významově koncentrovaným soustavám podnětů a že má imaginace schopnost vyvolávat fyziologické změny (Barber, Craug, Lenington, Paivio dle Čačka, 1999).

Domníváme se, že i v oblasti koučování lze využívat imaginace/vizualizace s pozitivními výsledky a že v rámci praxe k tomuto využití dochází. Chybí však cílený, vědecký (tedy systematický, organizovaný, nezaujatý a verifikovatelný) výzkum. Náš příspěvek by byl rád první sondou do dané problematiky, jejíž výzkum shledáváme velmi potřebným.

3. Vymezení základních pojmů

V následujícím výzkumu vycházíme z definice koučování formulovanou Českou asociací koučů, dle které je koučování „proces kontinuální podpory klienta při stanovování a dosahování jeho vlastních profesních i osobních cílů. Tento proces vede k trvalému zvyšování kompetence partnera, přičemž kouč klientovi ponechává odpovědnost jak za stanovování cílů a hledání cest k nim, tak i za dosažení konečného výsledku“ (ČAKO, 2009). Tuto definici volíme pro následující výzkum proto, že všichni respondenti jsou členové České asociace koučů, na základě čehož se domníváme, že jsou s daným vymezením koučování obeznámeni a v souladu s ním provádí svou koučovací praxi.

Operacionální definicí vizualizace a imaginace pro účely následujícího výzkumu je porozumění respondentů výzkumu daným pojmům.

4. Cíl výzkumu a formulace výzkumných otázek

Cílem představovaného výzkumu bylo zmapování současné praxe využívání vizualizačních způsobů práce v individuálním koučování mezi českými kouči.

Klíčová výzkumná otázka zněla: Jaké zkušenosti mají koučové s využíváním vizualizačních technik v individuálním koučování? Konkrétně jsme zjišťovali, jak koučové rozumí pojmu vizualizace, jaké vizualizační (příp. imaginativní) techniky v procesu individuálního koučování využívají, na čem podle nich závisí jejich použití a co jim přináší pro proces koučování.

5. Výzkumný soubor a metody získávání a zpracování dat

Vzhledem k cíli výzkumu byla zvolena kvalitativní metodologie, která je vhodnější pro zmapování a zachycení širokého pole souvislostí nové problematiky, u níž chybí dostatek informací.

Vzorek, z něhož pochází následující výsledky, tvoří 13 respondentů (7 mužů, 6 žen) s délkou koučovací praxe 2 – 16 let.

Data byla získávána od května do října roku 2009. Vzorek byl vybírán pomocí metody záměrného výběru. E-mailem byli osloveni členové České asociace koučů s žádostí o participaci ve výzkumu a s podrobnými informacemi o cílech výzkumu a plánu jeho průběhu. Dále bylo s žádostí o účast ve výzkumu přímo osloveno několik koučů, kteří nám byli doporučeni jako odborníci mající dlouholeté zkušenosti s koučováním. S kouči, kteří s účastí ve výzkumu souhlasili, byl proveden polostrukturovaný rozhovor, který průměrně trval 45 minut. Všechny rozhovory prováděla autorka výzkumu. Rozhovory byly nahrávány a poté doslovně přepisovány. Přepsané rozhovory byly analyzovány metodou zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999).

6. Výsledky

6.1 Porozumění pojmu vizualizace

Při vymezení pojmu vizualizace kouči jsme zaznamenali tři klíčové skupiny výrazů. První skupinu tvoří slova *představa, představivost, případně imaginace*. Koučové často ztotožňovali pojem vizualizace s představivostí, minimálně v pojetí širšího významu slova vizualizace. Příkladem jsou následující odpovědi: „*představování si věcí, jak jsou, jak by mohly být, ...*“ (respondent 11), „*představování si jevů, procesů, událostí, stavů, vztahů, které aktuálně nevnímám*“ (respondent 13), „*detailně rozpracovaná představa toho, jak vypadá cíleň stav a jak ten člověk v tom funguje*“ (respondent 8), *mentální představa nebo představa čehokoli* (respondent 10).

V druhé skupině slov je již znát význam vizuálního kanálu. V této skupině se objevují slova *obraz, případně grafické vyjádření*. Příkladem citací druhé skupiny je: „*vytvoření si konkrétního obrazu z představy*“ (respondent 1), „*způsob, jakým si klient představí v nějakém obraze to, co řeší, situaci, ve které se nachází*“ (respondent 7), „*nejčastěji bych to použil asi v tom kontextu, kdy si ten člověk vytvoří nějaký vnitřní obraz*“ (respondent 3), „*grafické vyjádření toho, co je*“ (respondent 4).

Třetí skupinu tvoří slova *zhmotnění* či *papír*. Zaznělo například, že vizualizace je: „*používání obrázků, kreslení a tak*“ (respondent 2), „*práce s papírem a práce s představou*“ (respondent 9), „*zhmotnění, na papíře, ale může to být i popisné vyjádření obrazu*“ (respondent 1). Respondenti, kteří zmiňovali „*hmotnou*“ skutečnost vizualizace, mluvili vždy o alternativě k první nebo druhé skupině slov (tzn. ve výpovědích se nikdy neobjevilo, že by vizualizací rozuměli pouze něco, co je zhmotněné), na rozdíl od dříve zmiňovaných vymezení, která se objevovala i samostatně.

6.2 Způsoby vizualizace (a imaginace) používané oslovenými kouči

Způsoby vizualizace, které uváděli oslovení kouči, jsou uvedeny v tabulce 1. Rozdělili jsme je do čtyř kategorií podle toho, jestli na nás působily jako spíše vizualizační (převaha působení na vizualizační kanál), spíše imaginativní (zapojení více smyslových kanálů), přičemž zvláštní kategorie tvoří způsoby vizualizace pracující s prostorem či konkrétními předměty a dále pak kategorie, kterou jsme nazvali jako komplexní, neboť zahrnuje soubor více způsobů práce zahrnující všechny předtím uvedené kategorie.

Z tabulky je patrné, že uváděné způsoby vizualizace značně přesahují práci pouze s vizuálním kanálem.

6.3 Pravidla pro používání vizualizace (a imaginace) v koučování

Na dotaz, co by se určitě mělo a co naopak nemělo dělat při používání vizualizace (a imaginace) v individuálním koučování, jmenovali koučové řadu pravidel a zásad. Jako nejdůležitější a nejčastěji zmiňované jsme vyhodnotili následující pravidla. Zaprvé je třeba řídit se klientem (jeho osobností, připraveností atd.) a jednat v souladu s aktuální situací a tématem koučování. Dále je důležité, aby se jednalo o dialog a způsob vizualizace byl vytvářen ve vzájemné spolupráci. Často také zaznívalo, že by vizualizace měla být do procesu zařazena plynule, přirozeně, nikoliv z něj násilně vyčnívat. Zmíněna byla dále transparentnost využívání vizualizačních a imaginativních technik – je vhodné, aby s nimi (příp. i s jejich účelem) byl koučovaný seznámen a souhlasil s nimi. Dále je podle koučů také důležité mít stále na paměti účel dané techniky, tzn. používat ji s nějakým konkrétním záměrem, nikoli pouze proto, že mám na ní já jako kouč momentálně chuť či ji mám prostě připravenou. V neposlední řadě byl zdůrazňován význam vztahu bezpečí a důvěry. Několik koučů varovalo před předem hotovými a paušálně nasazovanými technikami, zaznělo i nebezpečí manipulace při využívání vizualizace v koučování.

6.4 Paradoxy pravidel aneb umění využívat vizualizaci (a imaginaci) v koučování

Mezi pravidly občas zaznívaly větší či menší rozpory, které nás vedou k přesvědčení, že využívání vizualizace a imaginace v koučování je tak trochu uměním. Dále uvádíme čtyři příklady.

Jeden respondent nám sdělil následující dvě pravidla s tím, že si je vědom, že jsou protichůdná, ale že platí obě. První pravidlo zní: Člověk by se neměl bát. Druhé pravidlo: Člověk by měl být velmi obezřetný s vědomím toho, že toho daného klienta opravdu nesmí poškodit.

Jiný respondent kladl důraz na to, že při použití vizualizace či imaginace je třeba vyjít ze způsobů myšlení koučované osoby, z jejích preferencí, z toho, co je jí blízké, zároveň, že je však třeba nabídnout něco trochu jiného, než na co je daná osoba zvyklá, něco, co jí rozšíří pohled i přemýšlení o věci, jež je předmětem koučování.

Další respondent, resp. respondentka, ač zdůrazňovala transparentní jednání během koučovacího procesu a varovala před manipulací s koučovaným, připustila, že jsou chvíle, kdy je vhodné jít určitou cestou (například pomocí vizualizace a imaginace) navzdory nechuti koučovaného a někdy dokonce právě kvůli této jeho nechuti danou cestou jít, jen je třeba tomu přizpůsobit způsob práce.

Dále se také objevil názor, že je důležité naučit se pravidla a techniky vizualizace a imaginace v koučování, aby je člověk mohl odhodit a vědomě je „zapomenout“. Že tato pravidla a techniky jsou berličkami, které dodávají zprvu jistotu, ale poté musí být odhozeny, aby se nepletly, a teprve, po

jejich odhození, může být koučova chůze koučovacím procesem jistá a nejpřínosnější pro koučovaného.

6.5 Přínosy vizualizace (a imaginace) v koučování

Rovněž na otázku po přínosech vizualizace a imaginace v koučování byla zmíněna dlouhá řada přínosů. Jako nejvýznamnější a často zmiňované vycházely následující: přinášejí nový pohled, přinášejí uvědomění, urychlují a zintenzivňují proces koučování, ovlivňují energetický stav a motivaci, usnadňují dosažení cíle, nastartovávají autosanační procesy, ovlivňují sebehodnotu, sebeúctu a sebezdraví koučovaných a přinášejí posun v postojích.

6.6 Jedinečná kombinace (kouč – koučovaný – vztah – situace)

V rozhovorech, zejména při dotazování se na to, co ovlivňuje používání vizualizačních (příp. imaginativních) technik v individuálním koučování, zazníval význam charakteristik kouče (*sebejistota, ochota riskovat, emoční inteligence, důvěryhodnost, obliba vizualizace, pružnost myšlení, cit, intuice, zkušenosti, „forma“, v jaké se nachází*), koučovaného (*zaměření, preference, způsob myšlení, zkušenosti – na co je zvyklý, čeho se bojí; naladění*) a vztahu mezi nimi (*důvěra, pocit bezpečí*), příp. situace (*fáze koučovacího procesu, probírané téma* apod.). Z rozhovorů se zdálo, že jde vždy o jedinečnou kombinaci charakteristik kouče a koučovaného, vztahu mezi nimi a situace, ve které se právě nacházejí, co determinuje použití určitého způsobu vizualizace (či imaginace) a jeho účinnost.

6.7 Trochu jiný pohled na zkoumané téma

Jeden respondent, stoupenec systemického přístupu v koučování, nás během rozhovoru inspiroval k trochu jinému pohledu na námi zkoumané téma.

Z pohledu konstruktivismu lze říci, že nemůžeme než imaginovat, neboť nic jiného než imaginace neexistuje, žijeme v imaginaci. Jak upozorňuje Schiepek (1987 dle Schlippe, Schweitzer, 2001), nemá smysl mluvit o realitě, aniž bychom měli na zřeteli konstitutivní proces, jenž spočívá ve vzájemném působení mezi poznávajícím a poznávaným systémem. Z tohoto pohledu se zdá, že jediné, co má smysl zkoumat, je to, co se odehrává v našich hlavách. Vztáhneme-li to na naše téma, vede nás to k většímu důrazu na zjišťování, co se odehrává v hlavách koučů. O čem přemýšlejí? Co je hlavní proměnnou, která je vede k určitému jednání v rámci koučovacího procesu?

Ještě komplikovanější se nám jeví zpochybnění kauzality systemickou teorií, neboť to staví naše pátrání po efektu či přínosech vizualizace v koučování na odstavnu kolej.

Rozsah předkládaného článku nám nedovoluje zabývat se tématem více, naznačené otázky trochu provokují a trochu nám i ukazují směr, kudy se lze také vydat.

7. Závěr

Jak již bylo zmíněno, představený výzkum je prvotní sondou do problematiky využívání vizualizace (a imaginace) v individuálním koučování, která zatím unikala pozornosti výzkumů.

Z výzkumu vyplývá, že terminologická nejednotnost pojmů vizualizace a imaginace panující v odborné literatuře se odráží i v porozumění daným pojmům kouči. Náš původní plán zaměřit se od začátku pouze na vizualizace jsme proto museli postupně rozšířit i na imaginaci. Kromě problematického oddělení daných pojmů se totiž ukazuje i obtížnost až nemožnost oddělit způsob práce v průběhu koučování, který působí pouze na vizualizační kanál.

Výzkum dále naznačuje význam jedinečné kombinace charakteristik kouče, koučovaného, vztahu mezi nimi a situace, ve které se nacházejí ovlivňující použití vizualizačních (a imaginativních) způsobů práce v koučování a jejich efektivnost.

Literatura

- Bacon, J. (2007): Psyche moving: 'Active imagination' and 'focusing' in movement-based performance and psychotherapy. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy* 2, 17-28.
- Carboni, J., Burke, K. L., Joyner, A. B., Hardy, Ch. J., Blom, L. C. (2002): The effects of brief imagery on free throw shooting performance and concentrational style of intercollegiate basketball players: a single subject design. *International Sports Journal* 6, 60.
- Čačka, O. (1999): *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno, Doplněk 1999. ČAKO: <http://www.cako.cz/index.php?lang=cz>. (Vyhledáno 17.12.2009)
- Enns, C. Z. (2001): Some reflections on imagery and psychotherapy implications. *Journal of Counseling Psychology* 48, 136.
- Esbin, H. B. (2007/2008): Imagination goes to school. *Education Canada* 48, 24-27.
- Gordon, S., Weinberg, R., Jackson, A. (1994): Effect of internal and external imagery on cricket performance. *Journal of Sport Behavior* 17, 60.
- Gregg, M., Hall, C., Hanton, S. (2007): Perceived Effectiveness of Heptathletes' Mental Imagery. *Journal of Sport Behavior* 30, 398.
- Hanrahan, Ch., Vergeer, I. (2000/2001): Multiple uses of mental imagery by professional modern dancers. *Imagination, Cognition and Personality* 20, 231.
- Harwood, Ch., Cumming, J., Hall, C. (2003): Imagery use in elite youth sport participants: Reinforcing the applied significance of Achievement Goal Theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 74, 292.

- Holmes, P., Calmels, C. (2008): A Neuroscientific Review of Imagery and Observation Use in Sport. *Journal of Motor Behavior* 40, 433-445.
- Jedlic, B., Hall, N., Munroe-Chandler, K., Hall, C. (2007): Coaches' Encouragement of Athletes' Imagery Use. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 78, 351-364.
- Jones, M. V., Mace, R. D., Bray, S. R., MacRae, A. W., Stockbridge, C. (2002): The impact of motivational imagery on the emotional state and self-efficacy levels of novice climbers. *Journal of Sport Behavior* 25, 57.
- Kebza, V. (1988): Terminologická a teoreticko-metodologická východiska výzkumu imaginativních aktivit. *Československá psychologie* XXXII, 142-149.
- Klinger, E. (1971): *Structure and Functions of Fantasy*. New York, Wiley & Sons.
- Kosslyn, S. M. (1980): *Image and Mind*. Cambridge (Mass.), London, Harvard University Press.
- Kruger, R. S. (2003): Narrative in play: The structure of the imagination in psychotherapy with young children. In: Phillips, J., Morley, J. (Eds.), *Imagination and its Pathologies*. Cambridge, MA, US, MIT Press, 225-232.
- Krystal, S., Zweben, J. E. (1988): The use of visualization as a means of integrating the spiritual dimension into treatment: A practical guide. *Journal of Substance Abuse Treatment* 5, 229-238.
- Kundrátková, I. (2007): *Aktivní imaginace: možnosti a rizika*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra psychologie (vedoucí rigorózní práce Iva Štětůvská).
- Milne, M. I., Burke, S. M., Hall, C., Nederhof, E., Gammage, K. L. (2005-2006): Comparing the imagery use of older and younger adult exercisers. *Imagination, Cognition and Personality* 25, 59-67.
- Munroe-Chandler, K. J., Hall, C. R., Fishburne, G. J., Strachan, L. (2007): Where, When, and Why Young Athletes Use Imagery: An Examination of Developmental Differences. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 78, 103.
- Nordin, S. M., Cumming, J. (2007): Where, When, and How: A Quantitative Account of Dance Imagery. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 78, 390.
- Rosoff, A. (2007): The Reality of Unreality: Using Imagination as a Teaching Tool English. *English Journal* 96, 58.
- Singer, J. L. (2006): *Imagery in Psychotherapy*. Washington, DC, American Psychological Association.
- Singer, J. L., Pope, K. S. (1978): *The Power of Human Imagination: New Methods in Psychotherapy*. New York, London, Plenum Press.
- von Schlippe, A., Schweitzer, J. (2001): *Systemická terapie a poradenství*. Brno, Cesta.
- Smith, D., Holmes, P., Whitmore, L., Collins, D., Devonport, T. (2001): The effect of theoretically-based imagery scripts on field hockey performance. *Journal of Sport Behavior* 24, 408-420.
- Soohee, S., Takemoto, K. Y., Mc Cullagh, P. (2004): A Comparison of Modeling and Imagery on the

Performance of a Motor Skill. *Journal of Sport Behavior* 27, 349.

Strauss, A., Corbinová, J. (1999): *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice, Albert.

White, A., Hardy, L. (1995): Use of different imagery perspectives on the learning and performance of different motor skills. *British Journal of Psychology* 86, 169.

Kontakt

Mgr. Pavla Nuslauerová

Katedra psychologie

Filozofická fakulta UK

Nám. J. Palacha 2

116 38 Praha 1

E-mail: Pavla.Nuslauerova@seznam.cz

Kvalitatívna analýza hodnôt a zmyslu života u agresorov šikanovania*
A qualitative analysis of values and the meaning of life in bullying aggressors

Mária Dėdov

Katedra psychológie, Filozofick fakulta

Trnavsk univerzita v Trnave

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou hodnôt a zmyslu života so zameranm na agresorov šikanovania. Uvádza výsledky kvalitatívneho empirického výskumu, ktorý bol realizovan u žiakov 8. a 9. ronikov zkladnch škôl. Vskumn súbor tvorilo 231 žiakov, z ktorých bolo 8,6% agresorov šikanovania. Jednou z efektívnych ciest ako zistiť, ktor hodnoty sú pre človeka dležit, čo tvorí jeho zmysel života, je využitie dát z interview. Pri analyzovan uvedených konštruktov sme vychádzali zo slovných prejavov agresorov šikanovania. Výsledky potvrdili opodstatnenosť skúmania nielen denotaného, ale i konotaného významu hodnôt a zmyslu života.

Kľúčové slov: agresor, hodnoty, šikanovanie, zmysel života.

Abstract: The paper focuses on values and the meaning of life in bullying aggressors. The results of a qualitative empiric research carried out among the pupils of the 8th and 9th grades of elementary schools are presented. The research sample consisted of 231 pupils, of which 8,6 % were bullying aggressors. One of the effective ways to examine values and the meaning of life relevant to the research participants was to use data from interviews. We based our analysis of values and the meaning of life on verbal expressions of the bullying aggressors. The results of our study confirm the importance of examining denotative, as well as connotational meaning of values and the meaning of life.

Key words: aggressor, values, bullying, meaning of life

* Príspevok vznikol v rámci VEGA, r. . 1/0177/08.

1. Úvod

Problematike hodnôt a zmyslu života sa v psychologickej literatúre venuje značná pozornosť. Hodnoty sú v živote človeka odrazom najosobnejších a najcentrálnejších úsilí a rozhodnutí, sú štandardmi, ktoré riadia, či smerujú správanie. Sú zároveň vzájomne komplementárne so zmyslom života. Axiologické výskumy naznačujú, že nie je ani tak dôležité, akú hodnotu si v denotačnom zmysle osoba vyberá, ako to, aký konotačný význam jej pripisuje a do akej existenciálnej dimenzie hodnotu zaradí (t. j. fyzickej, psychickej alebo noetickej). Na podklade týchto skutočností, sme sa rozhodli uskutočniť kvalitatívnu analýzu hodnôt a zmyslu života.

2. Formulácia výskumného problému a výskumných otázok

Ak hodnoty predstavujú podstatný komponent psychického vývinu, zohrávajú dôležitú formačnú úlohu pri rozvoji osobnosti, zameriavajú správanie človeka, vzhľadom na agresívne a násilné správanie agresorov, bude nás zaujímať:

I. Otázka: *Aké sú najdôležitejšie hodnoty u adolescentných agresorov šikanovania.*

Zmysel života dáva človeku pocit hodnoty života, a tým pôsobí ako silný pozitívny faktor v ľudskom živote. Avšak na základe antisociálneho správania agresorov šikanovania si kladieme otázky:

II. Otázka: *Čo tvorí zmysel života u agresorov šikanovania?*

3. Výskumný súbor

Výskumu sa zúčastnilo 231 žiakov ôsmych a deviatych ročníkov základných škôl z troch rôznych okresných miest: Trnavy, Hlohovca a Nitra, ktorí boli vybraní *jednoduchým náhodným výberom*. Z celkového počtu žiakov bolo 41,1 % (n=95) dievčat a 58,9 % (n=136) chlapcov. Z výskumného súboru bolo identifikovaných 8,6% (n= 20) agresorov šikanovania, z toho bolo 19 chlapcov a 1 dievča.

4. Výskumné metódy

Prostredníctvom kombinovanej - kvantitatívnej a kvalitatívnej - analýzy sme sa pokúšali zistiť odpovede na výše uvedené výskumné otázky. Z kvantitatívnych metód sme využili *Dotazník o šikanovaní pre žiakov základných škôl* (Olweus, 2006), na základe ktorého sme identifikovali agresorov šikanovania v triede, škole. Ďalšími kvantitatívnymi metodikami boli: *Škála preferencie hodnôt* (S.P.W.; Popielski, 1991), T. N-D (Test na zisťovanie úrovne noodynamiky; Popielski, 1991). Následne sme s agresormi šikanovania uskutočnili pološtrukturované interview.

5. Pološtrukturované interview

Spôsoby, ako je možné zistiť, ktoré hodnoty sú pre jednotlivca dôležité, čo tvorí jeho zmysel života, sú rôzne. Existuje predpoklad, že najspoľahlivejšou cestou je vychádzať z toho, čo daná osoba robí, ako sa správa v jednotlivých situáciách, ako sa rozhoduje. Rovnaké stanovisko uvádza i D. Silverman (2005), ktorý pochybuje o vhodnosti využitia dát z interview pri analyzovaní diania v triede. Opodstatnenie využitia pološtrukturovaného rozhovoru vidí J. Křivohlavý (2006) v tom, že v súčasnej dobe sa ukazuje ako relatívne najvhodnejší spôsob vychádzať *zo slovných prejavov daného jednotlivca* (Křivohlavý, 2006). Východiskom poznania hodnôt a zmyslu žitia a bytia je to, čo daná osoba o sebe hovorí, vypovedá, o čom rozpráva, na ktorých miestach rozhovoru začne sama hovoriť o tom, čo v živote prežila, ako sa v rôznych situáciách rozhodovala, ako i to, o čo jej v živote ide, čo má pre ňu cenu, ktoré hodnoty považuje za dôležité a ktoré nie.

Využitie kvalitatívneho prístupu v našej práci sa zdá byť vhodné, vďaka snahe pochopiť subjektívne poňatie hodnôt, zmyslu a účelu bytia danej osoby v jeho celistvosti, tak ako ho daná osoba subjektívne chápe, ako ho ona sama vidí a prežíva. Kvalitatívne orientovaný výskum sa snaží zrekonštruovať poňatie hodnôt a zmyslu bytia danej osoby rozborom toho, ako daná osoba o tejto téme, či predmete hovorí. Uvedené skutočnosti potvrdzuje i D. Silverman (2005), ktorý uvádza, že interview sa využíva v mnohých výskumoch na skúmanie toho, ako respondenti vnímajú určité veci. Pri využití pološtrukturovaného interview sme si vedomí analytického problému, ktorý sa vynára: „Do akej miery ľudia pripisujú svojim skúsenostiam jediný význam?“ Odpovede z interview možno považovať za priamy vstup k „prežívaniu“ alebo za aktívne konštruované „narácie“, pričom obidve pozície sú legitímne pri ich zdôvodnení. V našej práci využívame najrozšírenejší prístup, v ktorom odpovede respondentov považujeme za opis vonkajšej skutočnosti (napr. faktov, udalostí) alebo ich vnútornej skúsenosti (napr. pocitov, významov). Spôsob zabezpečenia zhody medzi našimi interpretáciami a vonkajšími skutočnosťami nazývame „*realistickým*“ prístupom k dátam z interview.

Pri zabezpečovaní *validity* výskumu vystupuje sťažnosť týkajúca sa „anekdotizmu“, ktorá spochybňuje validitu veľkej časti kvalitatívnych výskumov. Otázky validity rieši triangulácia metód alebo validizácia respondentmi. V našom výskume, v snahe posilniť validitu výskumných zistení, sme využili *validizáciu respondentmi*, pri ktorej sme sa s predbežnými výsledkami vrátili k respondentom a overovali sme správnosť našich výsledkov. Z hľadiska *reliability* sme dáta z terénu posilnili *vzájomnou zhodou medzi kódermi*. Najskôr sme starostlivo nahrali každé interview pomocou diktafónu na pásky, ktoré sme doslova prepísali, bez upravovania. Traja nezávislí kódери použili prepis a kodovali text tak, že jednotlivé výpovede sa zoskupovali podľa podobných tém do podkategórií a následne kategórií. Sporné zaradenia boli riešené konsenzom. Domnievame sa, tak ako Glassner a Loghlinová (1987, in: Silverman, 2005), že naša analýza spĺňa bežné kritériá reliability, nakoľko: (a) kódovanie a analýza dát sa robili „naslepo“, to znamená, že psychologičky, ktoré kodovali

a analyzovali výskumné dáta, realizovali výskum bez toho, že by vedeli o očakávaníach alebo hypotézach výskumníka; (b) nahrávanie a analýzy dát znamenali posilnenie vierohodnosti, nakoľko zistené vzorce skutočne existovali v celom súbore dát a nie iba v priaznivých prípadoch. Kvalitatívne formy štúdia hodnôt a smerovania života sa najviac blížia k tomu, ako sme zvyknutí o týchto veciach hovoriť. Sme si vedomí, že náš prístup predstavuje len jeden zo spôsobov, ako získať a spracovávať dáta, inú formu pri riešení tohto výskumného problému nevyklúčujeme.

6. Výsledky výskumu a ich interpretácia

Najdôležitejšie hodnoty agresorov šikanovania

Zámerom prvej výskumnej otázky bolo zodpovedať: „*Aké sú najdôležitejšie hodnoty u agresorov šikanovania?*“ Jednotlivé hodnoty sme diferencovali na tri základné Tendencie: *Noetickú, Psychickú a Biologickú*.

K *Biologickej* Tendencii sme zaradili Kategóriu hodnôt *Zameraných na seba* (s Podkategóriami hodnôt *Spoločenskej prestíže, Materiálnych hodnôt a Hedonistických hodnôt*). *Psychickú* Tendenciu tvorí kategória *Prirodzených hodnôt* (s Podkategóriami *Terminálne hodnoty, Allocentrické (Prosociálne) hodnoty, Intelektuálne hodnoty*). *Noetická* Tendencia tvorená Kategóriou *Sebatranscendentných hodnôt* u respondentov v oboch skupinách nebola identifikovaná. Najvýznamnejšiu preferenciu hodnôt u oboch skupín respondentov mali hodnoty z *Biologickej* Tendencie. Celkovo k najviac preferovaným Podkategóriám hodnôt pri oboch skupinách respondentov patrili *Materiálne hodnoty, Allocentrické a Hedonistické hodnoty*. V snahe o hlbšie pochopenie hodnôt nás zaujímalo nielen denotačné, ale i konotačné chápanie hodnôt, ktoré uvádzame v Tabuľke č. 1.

Tabuľka č. 1 Konotačný význam Prirodzených hodnôt a hodnôt Zameraných na seba.

Tendencia	Kategória	Podkategória	Hodnoty
Psychická	Prirodzené hodnoty	Allocentrické hodnoty	Láska (vzťah dvoch ľudí; cit človeka; pôžitok; sex) Rodina (pekné chvíle prežité v rodine)
		Intelektuálne hodnoty	Vzdelanie (urobiť monitor; ísť na strednú školu; dosiahnuť stredné vzdelanie)
		Terminálne hodnoty	Zdravie (nebyť chorý; cítiť sa dobre, fit)

Biologická	Hodnoty Zamerané na seba	Hodnoty Spoločenskej prestíže	Úspech (mať úspech v karate; dosiahnuť v živote úspech; dosiahnuť postavenie v budúcnosti) Cieľ (mať vodičský preukaz)
		Materiálne hodnoty	Peniaze (mať, čo najviac peňazí; byť bohatý) Byt (miesto na "žúrky")
		Hedonistické hodnoty	Sex (najlepšia vec v živote; porno, kondómy); Pôžitok z rýchlej jazdy ; Neobmedzovať ma vtom, čo chcem

Na základe *viacnásobného porovnávania hodnôt* respondenti oboch skupín vymedzili sedem najpreferovanejších hodnôt: *Peniaze, Láska, Sex, Úspech, Zdravie, Vzdelanie a Rodina*. Ide o štyri hodnoty z *Psychickej* Tendencie (Láska, Zdravie, Rodina, Vzdelanie) a tri z *Biologickej* Tendencie (Peniaze, Sex, Úspech). V uvedených hodnotách (porov. Tabuľka č. 2 a Tabuľka č.3) sme kvalitatívne analyzovali konotačný obsah jednotlivých hodnôt.

Tabuľka č. 2 Preferencia úrovne konotátu vybraných Prirodzených hodnôt

Prirodzené hodnoty	Biologická rovina	Psychická rovina	Noetická rovina
Láska	12 60%	8 40%	0 0%
Rodina	11 65%	9 35%	0 0%
Vzdelanie	10 50%	10 50%	0 0%

Napriek tomu, že vybrané hodnoty patria do Tendencie *Psychickej* respondenti im najčastejšie priradzovali biologický konotát, čo poukazuje na *redukcionizmus hodnôt*. Napríklad hodnota *Láska* stráca svoj pôvodný význam, ktorým je pranie dobra a šťastia druhému a jej význam je nahradený túžbou užiť si, dosiahnuť pôžitok.

Tabuľka č.3 Preferencia úrovne konotátu vybraných hodnôt Zameraných na seba.

Hodnoty Zamerané na seba	Biologická rovina	Psychická rovina	Noetická rovina
Peniaze	18 90%	2 10%	0 0%
Sex	19 95%	1 5%	0 0%
Úspech	17 85%	3 15%	0 0%

Hodnotám z *Biologickej* Tendencie respondenti priradzovali najmä biologický konotát.

Analýza zdrojov zmyslupnosti života u agresorov šikanovania

Zmysel života človek získava uskutočňovaním hodnôt v životných situáciách. V snahe odhaliť zdroje, ktoré tvoria jedinečné prežívanie zmyslupnosti života, sme formulovali výskumnú otázku č. II.: „*Čo tvorí zmysel života u agresorov šikanovania?*“

Pri vytváraní názvov Tendencií sme vychádzali z koncepcie štruktúry zmyslu života autorov G. T. Rejera a P. T. P. Wonga (bližšie pozri Dédová, 2009). Výskumné zistenia od respondentov sme kategorizovali do dvoch Tendencií: *Motivácia*, *Afekcia*. Tendencia *Motivácia* obsahuje Kategórie Sociálne vzťahy (s Podkategóriami Rodina, Kamaráti, Partia, Iní ľudia) a Seberealizácia (s Podkategóriou Snaha niečo dosiahnuť). Tendenciu *Afekcia* tvorí Kategória *Zážitok/Prežívanie* (s Podkategóriami Prostredie a Šťastie).

Celkovo pri oboch skupinách respondentov *najpreferovanejšou* bola Tendencia *Motivácia*, Kategória *Sociálne vzťahy*. Ako najvýznamnejšie zdroje zmyslu života bola označená *Rodina*, *Kamaráti*, *Snaha niečo dosiahnuť*. Podkategórie *Prostredie* a *Šťastie* boli identifikované len u respondentov so STND. Napriek tomu, že pri vymedzení najpreferovanejších hodnôt u agresorov šikanovania hodnotu *Rodina* preferovalo len 50 % respondentov v oboch skupinách, ako najvýznamnejší zdroj zmyslu života ju uviedli všetci respondenti s nízkou úrovňou noodynamiky (NTND) a 3/4 respondentov so strednou úrovňou noodynamiky (STND). Uvedené zistenia potvrdzujú, že komplexnejšie poznanie zdrojov zmyslu života nie je možné bez poznania hodnôt, to znamená, hodnoty tvoria obsahovú stránku zmyslu života. Na dôležitosť *hodnoty Rodina* u respondentov nepoukázala len analýza hodnôt, ale i odhaľovanie zdrojov zmyslupnosti života. Možno konštatovať opodstatnenosť *vzájomného skúmania hodnôt a zdrojov zmyslu života*, čím deklarujú svoju komplementaritu.

Pri kvalitatívnom analyzovaní zdrojov zmyslu života (pozri Tabuľka č.4) sa ukázala ako dôležitá Kategória u respondentov s NTND *Seberealizácia*, s Podkategóriou *Snaha niečo dosiahnuť*, v ktorej explicitne za významný zdroj zmyslu života uviedli túžbu po materiálnom zabezpečení. Podobne výrazne preferujúce zastúpenie mala táto kategória i u respondentov s STND. Domnievame sa, že početnosť tejto kategórie zmyslu života súvisí s výberom *Intelektuálnych* hodnôt („dosiahnuť dobré vzdelanie“ a pod.), ktoré boli identifikované len u respondentov s STND. Dominancia zmyslu života obsiahnutá vo výrokoch „dostať sa na strednú školu“; „študovať kvalitnú školu, ktorá ma pripraví na zamestnanie“, poukazuje na hodnotu Vzdelanie, avšak jej preferencia bola sekundárna. Respondenti s STND kládli primárny *akcent* na *zárobok*, *peniaze*, ktoré v budúcnosti budú zarábať vďaka dobre vybratej škole. Motív výberu školy nespočíval v dosiahnutom vzdelaní (hodnote Vzdelanie), ktoré síce explicitne uvádzali, ale v starostlivosti o svoje budúce materiálne a finančné zabezpečenie. Výsledky kvalitatívneho výskumu potvrdzujú opodstatnenosť skúmania nielen denotačného, ale i konotačného chápania hodnôt. Obsahové chápanie hodnôt napomáha hlbšiemu poznaniu osobnosti človeka, výraznejšie odhaľuje to, čo je v jednotlivcovi najvnútornejšie, po čom túži, čo považuje za dôležité.

Tabuľka č. 4 Konotačné chápanie zdrojov zmyslu života

Tendencia	Kategória	Podkategória	Zmysel života
Motivácia	Sociálne vzťahy	Rodiny	mama a otec; mama a nevlastný otec, súrodenci
		Kamaráti	kamaráti, ktorí ma pochopia; mať dobré vzťahy so spolužiakmi
		Partia	partia s ktorou sa dobre zabavím; dobré vzťahy v partií
	Seberealizácia	Snaha niečo dokázať	zarábať veľké peniaze; dobrú robotu mať a dobre zarábať; šport; futbal; hokej
Afekcia	Zážitok/prežívanie	Prostredie	vypadnúť do prírody
		Šťastie	zábava; hudba; skladanie pesničiek

7. Diskusia

Spoločenské zmeny v minulosti, ako aj akcelerácia vedecko-technického pokroku, vplyv masovokomunikačných prostriedkov sa podpisujú na zmenu hodnotovej orientácie mládeže. Ukazuje sa, že *Materiálne a Hedonistické hodnoty* sú hodnotami, ktoré agresori šikanovania prijímajú, akceptujú, ktorými žijú, ktoré realizujú. Naše výsledky vzťahujúce sa k preferovaným hodnotám sú v protiklade s viacerými výskumnými zisteniami (Osecká, 1991; Vagovičová, Černá, 1999; Barátová, Turček, 1999 a iní). Kvalitatívny výskum potvrdil, že agresori šikanovania sa istým spôsobom vymykajú bežnej populácii a tvoria špecifickú skupinu s dominujúcimi hodnotami. Akcent výberu hodnôt agresori šikanovania kladú na Peniaze, Vlastniť niečo, ako prostriedku na materiálne zabezpečenie, pričom ide o uspokojovanie hodnôt *Zameraných na seba*, v ktorých dominuje užívanie si, pôžitok prostredníctvom sexu, cigariet, neobmedzujúcej slobody a voľnosti života. Aj výsledky iných výskumov u agresorov potvrdzujú silnú spojitosť s pravidelným užívaním tabaku, alkoholu, hraním počítačových hier ako i výraznou sexuálnou aktivitou (porov. Alikasifoglu, Erginoz, Ercan, Uysal, Albayrak-Kaymak, 2007; Richter, Bowles, Melzer, Hurrelmann, 2007 a iní).

Zameranie na konotačné chápanie hodnôt v rámci výskumu poukázali na *redukcionizmus hodnôt*, na ktorý upozornil i V. E. Frankl (1994). Ide o tendenciu človeka urobiť druhého predmetom svojich túžob a potrieb. V našich zisteniach sa redukcionizmus a spredmetňovanie najzreteľnejšie prejavili pri hodnote *Láska* (stotožňovaná so sexom, pôžitkom, súložou, bozkávaním), čím posúva jej podstatu z oblasti citu smerom viac k pudovosti a väčšej zameranosti na seba ako na druhého človeka; a hodnote *Vzdelanie*, ktorá bola primárne vymedzovaná v súvislosti s dosiahnutím dobre platennej práce a materiálnym blahobytom. Odmietanie tradičných hodnôt a pochybnosti o dogmách a pravdách platných celé stáročia u mladých ľudí potvrdzuje i M. Potočárová (2007). Zároveň u agresorov šikanovania vnímame nedostatok hodnôt (absencia Sebetranscendentných hodnôt), ktoré napomáhajú duševnému rozvoju, čo môže poukazovať na prežívanie existenciálnej frustrácie a naznačuje na rezignáciu napĺňania sa hodnotami, ktoré jednotlivcov presahujú, smerujú mimo nich.

Na základe zistení možno konštatovať, že u agresorov šikanovania s nízkou a strednou úrovňou noodynamiky bola ako najfrekvencovanejší *zdroj zmyslu života* označená Kategória *Sociálne vzťahy*, konkrétne Podkategória Rodina. Výraznú preferenciu u respondentov oboch skupín mala Kategória *Sebarealizácia*, Podkategória Snaha niečo dosiahnuť, ktorá sa vyskytla v súvislosti s materiálnou preferenciou. Celkovo ako najvýznamnejšie zdroje zmyslu života boli označení *Rodičia, Kamaráti, Snaha niečo dosiahnuť*. Na podobné zdroje zmyslu života upozornili i výskumy ďalších autorov (porov. Lukasová, 1997; Ebersole, 1998; Debats, 1999; Čmárová, Stempelová, 2004 a iní). Analýze najčastejších zdrojov zmyslu života sa venovala v kvalitatívnom skúmaní i E. Klčovanská (2005). U respondentov s nízkou úrovňou noodynamiky zistila, že neboli obsiahnuté kategórie Transcendentno a Prosociálne správanie.

8. Záver

V súčasnosti možno u mladých ľudí vplyvom prostredia a masovokomunikačných prostriedkov zaznamenať zmeny v preferencii hodnôt, ale i zmyslu života. Prehľbuje sa zameranosť na materiálne hodnoty a hedonistické uspokojenie potrieb, čo vedie k povrchnému prežívaniu života. Akcent výberu hodnôt je na *hodnotách Zameraných na seba*, prostredníctvom ktorých sa snažia dosiahnuť šťastie a spokojnosť, ktoré vidia v hodnotách ako *Peniaze, Láska a Sex*. Významnými osobami podieľajúcimi sa na zmysle života u agresorov šikanovania zostávajú *Rodina a Kamaráti*.

Domnievame sa, že úlohou rodičov, pedagógov a pracovníkov s mladými ľuďmi je pomáhať odhaľovať zmysluplný život cez realizáciu hodnôt, prostredníctvom ktorých človek prekračuje samého seba, je orientovaný k svetu, siaha po skutočných hodnotách a zmysle života. Smerovanie mladých ľudí musí smerovať k zodpovednosti, zušľacht'ovaniu svedomia, ktoré vedie človeka pri hľadaní zmysluplnosti života.

Literatúra

- Alikasifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O., Albayrak-Kymak, D. (2007): Bullying behaviours and psychosocial health: results from cross-sectional survey among high school students in Istanbul, Turkey. *European Journal of Pediatrics*, 166, 12, 1253-1260.
- Barátová, D., Turček, K. (1999): Pohľad na tvorbu hodnotového systému adolescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34, 1, 35-43.
- Čmáriková, A., Stempelová, J. (2004): Prekážky pri hľadaní cesty k sebe. In: P. Halama, E. Klčovanská, M. Mráz (Eds.), *Logoterapia. Človek pri hľadaní seba samého – logoteoretický prístup* (s.111-118). Trnava, Katedra Psychológie FF TU.
- Debats, D. L. (1999): Sources of meaning: An investigation of significant commitments in life. *Journal of Humanistic Psychology*, 39, 4, 30-57.
- Dědová, M. (2009): Hodnoty a prežívanie zmyslu života u agresorov šikanovania. In: E. Klčovanská, M. Mráz. (Eds.), *Hodnoty, vzťahy a virtuálny svet – ohrozenia a výzvy* (s. 115 – 158). Trnava, Katedra Psychológie FF TU.
- Ebersole, P. (1998): Types and depth of written life meaning. In: P. T. P. Wong, P. M. Fry (Eds.), *The human quest for meaning. A handbook of psychological research and clinical applications*. Mahwah – London, Lawrence Erlbaum Associates, 179-192.
- Frankl, V. E. (1994): *Lékařská péče o duši*. Brno, Cesta.
- Klčovanská, E. (2005): *Hodnoty a ich význam v psychológii*. Trnava, Trnavská univerzita v Trnave.
- Křivohlavý, J. (2006): *Psychologie smysluplnosti existence*. Praha, Grada.
- Lukasová, E. (1997): *Logoterapie ve výchově*. Praha, Portál.
- Olweus, D. (2006): *Dotazník o šikanovaní pre žiakov základných škôl* (slovenský preklad realizovaný autorkou).

- Osecká, L. (1991): Typologie hodnotových hierarchií. *Československá psychologie*, 35, 2, 127-134.
- Popielski, K. (1991): *Škála preferencie hodnôt* (slovenská verzia prekladu).
- Popielski, K. (1991): *Test na zisťovanie úrovne noodynamiky* (slovenská verzia prekladu).
- Potočárová, M. (2007): Hodnoty vo výchove. *Mládež a spoločnosť*, 13, 4, 35-41.
- Richter, M., Bowles, D., Melzer, W., Hurrelmann, K. (2007): Bullying, psychosoziale Gesundheit and Risikoverhalten im Jugendalter. *Gesundheitswesen*, 69, 8-9, 475-482.
- Silverman, D. (2005): *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava, Ikar.
- Vagavičová, O., Čermá, Z. (1999): Hodnotová orientácia súčasnej mládeže. *Rodina a škola*, 47, 1, 12.

Kontakt

Mgr. Mária Dėdová, Ph.D.

Katedra psychológie, Filozofická fakulta

Trnavská univerzita v Trnave

Hornopotočná 23, 918 43 Trnava

E-mail: maria.dedova@gmail.com

*Stratégie rozhodovania v kontexte syndrómu burn-out**Strategies of decision-making in the context of burn-out syndrome*

Michaela Hanzlíková

Ústav aplikovanej psychológie, FSVaZ UKF, Nitra

Lubor Pilárik

Katedra psychologických vied, FSVaZ UKF, Nitra

Abstrakt: Cieľom našej práce bolo zistiť, ktoré faktory ovplyvňujú výber a stratégie rozhodovania v kontexte syndrómu burn-out. Výskumom sme zisťovali, ako vzorka 16 študentov externého bakalárskeho štúdia sociálnej práce a ošetrovateľstva vníma svoje rozhodovanie a popisuje faktory, ktoré s ním súvisia. Na základe rozhovorov (pološtruktúrovaného interview) sme vytvorili analytický príbeh použitím postupov metódy zakotvenej teórie. Identifikovali sme 3 hlavné faktory, vplyvajúce na stratégie rozhodovania participantov: situačné faktory, vlastnosti osobnosti a rozhodovací problém. V rámci situačných faktorov sme rozlíšili faktory rodina, práca, vyčerpanie, nálada, eustres a výkon, ďalej sú to vlastnosti osobnosti a nakoniec rozhodovací problém, v rámci ktorého sme identifikovali faktory ako typ rozhodnutia, prostredie rozhodovania a nadriadení.

Kľúčové slová: syndróm burn-out, rozhodovanie, zakotvená teória

Abstract: The aim of our research was to identify factors affecting choice and strategies of decision-making in the context of burn-out syndrome. We carried out interviews focused on how a sample of 16 participants (bachelor students of social work and health care) perceives their decisions and describes factors related to the process of decision-making. Based on these interviews, we created an analytical story using grounded theory. We found 3 main factors, which influence decision-making strategies of the participants: situational factors, personality characteristics and a decision-making problem. In relation to the situational factors we identified further factors of family, work, exhaustion, mood, eustres, and achievement. In relation to personality characteristics and a decision-making problem, we identified factors such as type of decision-making, environment of decision-making and superiors.

Keywords: burn-out syndrome, decision-making, grounded theory

1. Úvod

Každý človek sa rozhoduje. Podľa anglického príslovia, ktoré znie: „Nerozhodnúť sa je tiež rozhodnutie.“ (Adair, 2007), sa teda človek rozhoduje prakticky neustále. Rozhodovanie definujú Chobot a Turnovcová (1980) ako proces výberu jednej z viacerých alternatív. Rozhodovanie nie je jednorázová aktivita alebo jednorázový myšlienkový úkon, ale fázový proces, ktorý tvoria viaceré čiastkové operácie. Rozhodovacím procesom sa teda najčastejšie rozumie proces riešenia problému, ktorý ovplyvňujú rôzne zdroje a druhy motívov (Kovačič, 1985).

Psychická záťaž, frustrácia a stres, ktoré vznikajú v pracovnom procese ako dôsledok vonkajších a vnútorných konfliktných situácií sa premietajú najmä do oblasti kvalitatívnej schopnosti zvládnuť konfliktnú pracovnú situáciu a ovplyvňujú napríklad procesy rozhodovania (Szarková, 1996). Lanthois (2009) hovorí, že je potrebné, aby bol človek v pozitívnej nálade, keď sa bude rozhodovať. Ak je teda človek nahneváný alebo frustrovaný, nemal by robiť rozhodnutia.

Podľa Heada (2005) patria medzi symptómy syndrómu burn-out chyby v rozhodovaní ako zotrvačnosť v rozhodnutiach či predĺžená nerozhodnosť. Burn-out je konečným štádiom procesu, pri ktorom ľudia, ktorí sa hlboko niečím emocionálne zaoberajú, strácajú svoje pôvodné nadšenie a svoju motiváciu (Freudenberger, 1974). „Syndróm vyhorenia sa týka hlavne tých, ktorí sa snažia robiť veci naplno a dávať do všetkého svoje srdce (Rush, 2004)“.

Cieľom práce je popísať stratégie rozhodovania, ktoré ľudia v pomáhajúcich profesiách používajú, a tiež faktory, ktoré vedú k rozhodnutiu.

2. Metódy

2.1 Výskumná vzorka

Práca sociálneho pracovníka (-čky) a ošetrovateliek (-ľov) je charakterizovaná každodenným kontaktom s pacientmi a klientmi, a zároveň sú reprezentantmi dvoch odlišných odborov a ich rozhodnutia môžu mať dopad na fyzický a sociálne-psychický stav klientov a pacientov.

V prvej fáze výskumu tvorilo výskumnú vzorku 256 respondentov externého bakalárskeho štúdia odboru sociálna práca a ošetrovateľstvo. Sociálnu prácu zastupuje 116 respondentov, ošetrovateľstvo 140 respondentov a z tohto počtu je 239 žien a 17 mužov. V druhej fáze výskumu sme z pôvodnej vzorky vybrali 16 participantov. Z tohto počtu je 14 žien a 2 muži s priemerným vekom 30,36 roka.

2.2 Metódy získavania a analýzy dát

V prvej fáze výskumu sme použili dve dotazníkové metódy. Na zistenie „syndrómu vyhorenia“ sme použili dotazník *Maslach Burn-out Inventory* (MBI, autor Maslach, v slovenskom preklade Páleníková) s tromi dimenziami: EE - emocionálne vyčerpanie, DP – depersonalizácia a PA - pracovná výkonnosť.

Na meranie štýlov rozhodovania sme použili *Melbourne Decision Making Questionnaire* (MDMQ, autor Mann, Burnett, Radford, Ford, v slovenskom preklade Sarmány - Schuller). Dotazník sleduje sebaocenenie decidenta v oblasti rozhodovacích schopností (SED) a identifikuje 4 vzory správania pri rozhodovaní, a to vigilanciu (VIG) ako adaptívny štýl rozhodovania, hypervigilanciu (HYP), prokrastináciu (PRO) a presúvanie zodpovednosti (PZ) ako maladaptívne štýly rozhodovania.

V druhej fáze výskumu sme na zistenie rozličných percipovaných stratégií rozhodovania a faktorov, ktoré s nimi súvisia použili pološtruktúrovaný rozhovor. Nosné témy rozhovoru sa týkali rodiny, práce, nálady, výkonu, vyhorenia či rozhodovania. Dáta boli analyzované postupmi zakotvenej teórie.

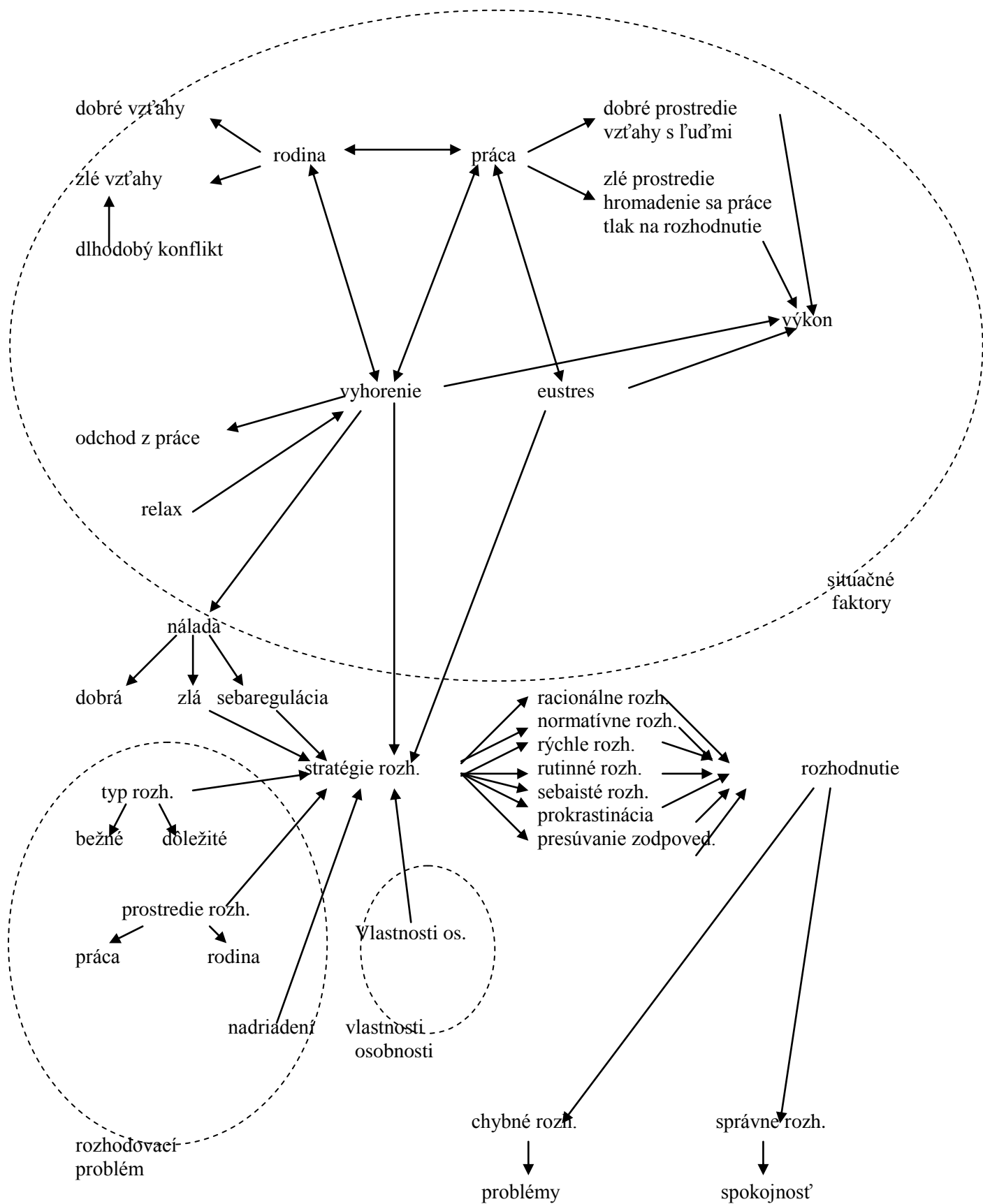
2.3 Procedúra

Výskum prebiehal v dvoch fázach. V prvej fáze sme 256 participantom v odboroch sociálna práca a ošetrovatel'stvo administrovali dotazníky, požiadali sme ich o telefonický alebo e-mailový kontakt, a následne sme na základe získaných hodnôt vybrali extrémne typy ľudí, ktoré sme zaradili do 4 skupín: skupina EE-MR-, ktorá je charakterizovaná nízkym stupňom vyhorenia a nepreferovaním maladaptívnych štýlov rozhodovania sa participantov; skupina EE-MR+, ktorá je charakterizovaná nízkym stupňom vyhorenia a preferovaním maladaptívnych štýlov rozhodovania sa participantov; skupina EE+MR-, ktorá je charakterizovaná vysokým stupňom vyhorenia a nepreferovaním maladaptívnych štýlov rozhodovania sa participantov; a skupina EE+MR+, ktorá je charakterizovaná vysokým stupňom vyhorenia a preferovaním maladaptívnych štýlov rozhodovania sa participantov.

V druhej fáze sme zástupcov jednotlivých skupín kontaktovali prostredníctvom telefónu a e-mailu a oslovili sme ich pre participáciu v pološtruktúrovaných rozhovoroch, ktorých dáta boli analyzované postupmi zakotvenej teórie.

3. Výsledky

V rozhovoroch s našimi participantmi sme otvoreným kódovaním a následnou kategorizáciou zistili faktory, ktoré samotní participantí udávali ako pôsobiace na ich rozhodovanie. Ako hlavný kľúčový faktor sme určili kategóriu *stratégie rozhodovania*. Vzťahy a smery týchto vzťahov medzi jednotlivými premennými znázorňuje nasledujúca schéma:



Obrázok 1. Schéma znázorňujúca vzťahy a smery medzi jednotlivými premennými

Jednotlivé vzťahy môžeme popísať ako dynamické, pretože zmena kontextu, teda situačných podmienok ako vyčerpanie, nálada, práca a rodina a intervenujúcich premenných, ako rozhodovací problém, vedie k zmene základného javu.

Keď sa participantovi zmení dobré rodinné zázemie vplyvom nepríjemného konfliktu, v príjemnom pracovnom prostredí sa zmení nadriadený či kolegovia, zostane vyčerpaný a v zlej nálade, bude vykonávať dôležité nie bežné pracovné rozhodnutia, stratégie rozhodovania sa mu zmenia z adaptívnych a efektívnych na maladaptívne.

3.1 Stratégie rozhodovania, ktoré sme identifikovali:

Racionálne rozhodovanie – znamená pre participantov starostlivé hľadanie nových a relevantných informácií, simulovanie informácií neskresleným spôsobom, sústredenie sa na prácu a starostlivé zvažovanie alternatív pred rozhodnutím. Na rozhodnutie si nechajú čas, nerozhodujú sa bez rozmýšľania a unáhle. Participantí tiež rozhodujú podľa dôležitosti rozhodnutí a prednosť dávajú neodkladným a závažným veciam pred tými, ktoré tak nesúria.

Normatívne rozhodovanie – pre participantov to je nenáročné rozhodovanie, pri ktorom sa cítia dobre, nemusia nad ním veľmi premýšľať. Rozhodovanie participantov sa riadi internými normami a pravidlami organizácie či pracoviska, ktoré svojim zamestnancom presne stanovuje, v ktorých situáciách sa majú rozhodovať istým spôsobom.

Rýchle rozhodovanie – v závislosti od podmienok, kedy, kde a o čom sa participantí rozhodujú, sú ich rozhodnutia viac alebo menej rýchle. Podľa toho sa participantí sami rozhodnú, či ich rozhodnutia potrvajú dlhšie, aby zabezpečili ich kvalitu napr. štúdiom informácií alebo sú dostatočne informovaní a rozhodnutie prebehne rýchlejšie.

Rutinné rozhodovanie – pre participantov je to bežné rozhodnutie, ľahké rozhodnutie, ktoré vykonávajú denne, nepociťujú pri ňom stres alebo úzkosť, neznamená veľkú zodpovednosť. Je to rozhodovanie, ktoré vykonávajú automaticky, naučene a nemusia pri ňom zvlášť premýšľať.

Sebaisté rozhodovanie – je pre participantov vlastne sebadôvera v ich schopnosť sa rozhodovať v rôznych situáciách. S meniacimi sa podmienkami rozhodovania sa mení aj ich sebaistota.

Prokrastinácia – participantí sa vyhýbajú rozhodnutiu pokiaľ možno čo najdlhšie, premrhávajú množstvo času triviálnymi vecami, kým dôjdu ku rozhodnutiu, odkladajú rozhodnutia na poslednú chvíľu, často až dovedy, až je príliš neskoro. Prokrastinácia je vlastne tendencia k „nerozhodovaniu“ sa participantov.

Presúvanie zodpovednosti – participanti prenechávajú zodpovednosť na iných, podľa nich na informovanejšie a kvalifikovanejšie osoby než sú oni sami, na kolegov. Nepreberajú zodpovednosť za seba a svoje rozhodovanie, váhajú pri rozhodovaní.

3.2 Stratégie rozhodovania

Racionálne rozhodovanie

Participanti referovali o používaní racionálneho rozhodovania v dôležitých rozhodnutiach, kedy potrebujú viac informácií na uskutočnenie rozhodnutia. Racionálne rozhodujú v práci. V situáciách spojených s vyčerpaním a zlou náladou sa musia viac sústrediť. Osobnostnou vlastnosťou, ktorá sa u participantov na racionálnom rozhodovaní zúčastňuje, je zodpovednosť.

P4: „Pri dôležitých rozhodnutiach, keď nemám dostatok informácií, poradím sa s niekým skúsenejším, pomaly a zodpovedne zvažujeme, aká by bola najlepšia alternatíva“

P8: „Pri dôležitých rozhodnutiach uvažujem zásadne racionálne. Keď si nie som istý, nerozhodnem hneď áno, ale vyhl'adám nejaké kontakty. Rozhodnutie nesmie byť zlé.“

P9: „Moje rozhodnutia chcem vykonávať dôsledne, preto najprv rozhodnem o veciach, ktoré treba vyriešiť ako prvé, ktoré neznesú odklad a potom o tých ďalších podľa stupňa dôležitosti.“

Normatívne rozhodovanie

Závisí podľa participantov od typu rozhodnutia, vnímajú ho skôr ako bežné rozhodnutie, pretože sa riadia podľa interných noriem a zákonov, ktoré majú naučené. Súvisia s kritériom práce, doma sa participanti internými normami neriadia. Pri rozhodovaní sa cítia dobre, v pohode, sebavedome, nie sú vyhorení.

P4: „Držím sa určitých vecí, ktoré viem, noriem, ktoré mám naučené, natrénované a v rámci toho sa rozhodnem pre alebo proti. Je to už taká rutina, cítim sa fajn, žiadne nervy.“

P6: „Musím sa riadiť podľa určitých interných noriem, ktoré určuje firma, v ktorej pracujem. Ak žiadosť tieto normy nespĺňa, nemôžem sa jej ďalej venovať a pracovať s ňou. Doma sa týmito normami neriadim, veď doma je doma.“

Rýchle rozhodovanie

Participanti ho vnímajú podľa svojej momentálnej nálady, vyčerpania, ak sa cítia dobre, rozhodovanie im ide rýchlejšie a istejšie, ak sa cítia zle, rozhodujú sa pomalšie, aby nevznikli žiadne komplikácie. Tiež vlastnosti osobnosti, ako je rozhodnosť a ráznosť tu zohrávajú svoju úlohu. Podľa participantov tu vplýva aj typ rozhodnutia, pokiaľ je rozhodnutie závažnejšie, trvá im rozhodnutie dlhšie. Rozhodujú sa dlhšie aj vtedy, pokiaľ je v práci prítomný šéf.

P14: „Keď sa cítim vyčerpaná a mám zlú náladu, zvažujem rozhodnutie dlhšie, pri dôležitých rozhodnutiach sa rozhodujem zdĺhavo, aby nevznikli komplikácie.“

P11: „Ak mám zlú náladu, rozhodovanie mi trvá dlhšie, závisí to však aj na prítomnosti šéfa v práci a na jeho nálade.“

Rutinné rozhodovanie

Na rutinné rozhodovanie vplyva vo veľkej miere typ rozhodnutia, participanti ho označujú ako bežné rozhodnutie. Dôležitým faktorom je prostredie, v ktorom participant svoje rozhodnutie vykonáva. Rutinné rozhodnutia sa vyskytujú prevažne v rodinnom kruhu alebo sú to tiež bežné pracovné rozhodnutia, vykonávajú ich dobrej nálade, nepocitujú pri nich stres, vyhorenie alebo úzkosť a neznamenajú veľkú zodpovednosť.

P4: „Bežné rozhodnutia pre mňa neznamenajú príliš veľkú zodpovednosť, cítim sa pri nich dobre, vykonávam ich rutinne, v úplnej pohode.“

P15: „Bežné rozhodovania ani príliš nevnímam, sú skôr rutinou. Súvisia so zaobstarávaním chodu domácnosti, nakupovaním, upratovaním.“

P7: „Keď sa cítim dobre, sú moje rozhodnutia ľahšie, rozhodnem sa podľa seba, úplne v pohode.“

Sebaisté rozhodovanie

Dôležitým faktorom je podľa participantov typ rozhodovania, bežné rozhodnutie a neprítomnosť nadriadených na pracovisku spôsobuje sebadôveru a sebaistotu pri vykonaní rozhodnutia, taktiež participanti s dobrou náladou, tí, ktorí necítia vyčerpanie, svoje rozhodnutia hodnotia ako správne a sú s nimi spokojní.

P6: „Keď mám zlú náladu a cítim sa vyčerpaná, rozhodujem sa neiste. Hlavne keď ide o dôležité rozhodnutie, o veľkú sumu peňazí.“

Prokrastinácia

Participanti prokrastinujú v situáciách, keď sa cítia vyčerpaní, majú zlú náladu, vyskytuje sa hlavne pri dôležitých rozhodnutiach a prostredím, kde k nemu dochádza je práca, v ktorej sa participantom hromadí práca a zvyšuje sa tlak na rozhodnutie. Neustálym odkladaním rozhodnutia sa znižuje participantom výkon.

P3: „Keď sa neviem alebo nechcem rozhodnúť, posuniem to kolegyni alebo odsuniem na neskôr, je to jednoduchšie.“

P1: „Veľmi dôležité rozhodnutia si nenechávam zo dňa na deň, nechávam si ich uležať v hlave, takže nejaký ten deň vyčerpania si bez stresov môžem dovoliť.“

Presúvanie zodpovednosti

Podľa participantov tu hrajú významné úlohy vyčerpanie, vyhorenie a zlá nálada. Participanti presúvajú svoje rozhodnutia vtedy, keď ide o dôležitý typ rozhodovania. Presúvanie zodpovednosti sa odohráva v práci, kde sú dobré vzťahy s ľuďmi a kolegami, ktorým participant svoje rozhodnutie posunie. Z osobnostných vlastností participanti popisujú nepokojnosť, úzkosť či zodpovednosť.

P6: „Dôležité rozhodnutia robí u nás na oddelení naša vedúca, takže väčšinou sa s ňou poradím a ona určí „verdict“.“

P12: „Keď sa pri rozhodovaní necítim dobre, nechám to na kolegyňu alebo zavolám nadriadeného. Hlavne pri dôležitých rozhodnutiach si sama netrúfнем, som nepokojná, cítim veľkú zodpovednosť. Keď má niekto viac skúseností, zavolám jemu, keď nie je nikto nablízku, rozhodnutie odkladám, až kým nie som nútená sa hneď rozhodnúť.“

4. Diskusia

Analýzou údajov získaných vo výskume sme identifikovali 7 stratégií rozhodovania, a to racionálne rozhodovanie, normatívne rozhodovanie, rýchle rozhodovanie, rutinné rozhodovanie, sebaisté rozhodovanie, prokrastinácia a presúvanie zodpovednosti. Konfrontovali sme tieto nami získané stratégie s faktormi, ktoré identifikovali Janis a Mann (1977). Niektoré nimi identifikované faktory sme v našom výskume našli a obohatili sme ich o ďalšie, ktoré sa vo výskume ukázali ako kľúčové. Tória Janisa a Manna je užitočná v pochopení v akých podmienkach má stres negatívny efekt na kvalitu rozhodovania a kedy jednotlivec používa spoľahlivé rozhodovacie procedúry na vyhnutie sa rozhodnutiu (Glatthorn, Joyner, 2009). Teória konfliktu analyzuje copingové vzory používané jednotlivcom, ak je postavený pred náročné životné či pracovné rozhodnutia. Jadro teórie spočíva v tom, že stres vstupuje do decizijného konfliktu ako hlavný determinant zlyhania pri dosahovaní vysoko kvalitných rozhodnutí (Janis, Mann, 1977). Faktory, ktoré sme zhodne identifikovali sú prokrastinácia a presúvanie zodpovednosti. Racionálna stratégia rozhodovania korešponduje s faktorom vigilancie v teórii Janisa a Manna.

Vo výskume sa ukázali ako kľúčové faktory, ktoré vplývajú na stratégie rozhodovania, napríklad vyčerpanie, nálada, typ rozhodnutia či prostredie, v ktorom sa rozhodovanie uskutočňuje. Participanti vnímajú svoje rozhodovanie v zlej nálade a v stave vyhorenia inak, než keď sa cítia dobre. Ich rozhodnutia sú v stave vyčerpania a v zlej nálade pomalšie, neistejšie, iracionálnejšie, častejšie odsúvajú svoje rozhodnutia na neskôr, často dovtedy, kým už nehorí, a presúvajú svoju zodpovednosť na iných ľuďoch. Naopak v nálade dobrej, keď sa cítia v dobrej psychickej pohode, rozhodujú sa rýchlo, iste, ľahko a racionálne. Staršie i novšie výskumy z oblasti rozhodovania a nálady podporujú výpovede našich participantov. Abrahamová (2007) hovorí, že pozitívna nálada podporuje pružnosť v rozhodovaní.

Isen (1983) zas hovorí, že významné, zaujímavé alebo dôležité úlohy na rozhodovanie a ak daná osoba je v dobrej nálade, tak rozhodovací proces bude efektívnejší a dôkladnejší. Takže by sme mohli povedať, že nálada je v rozhodovacom procese významným faktorom, ktorý tento proces zefektívňuje a zlepšuje, alebo ho naopak brzdí a znehodnocuje. Využívaním sebaregulačných stratégií rozhodovania sa môžu účastníci zlej nálady sami zbaviť tým, že sa cez ňu prenesú a ovládnu svoje negatívne emócie. Negatívne emócie, ako hovorí Lanthois (2009) vyúsťujú do zlých rozhodnutí. Preto je výbornou stratégiou bojovať proti negatívnym emóciám optimizmom alebo pretvarovaním sa, že zlú náladu účastníci vôbec nemajú. Súhlasíme preto s Isenom (1983), že ľudia s pozitívnou náladou skôr myslia o pozitívnych možnostiach a sú optimistickí aj vo svojich rozhodnutiach.

Podľa Shiloh, Keren, Zakay (2001) je dôležité rozhodovať sa správne v udalostiach spôsobených stresom, hlavne keď existuje viac alternatív, pretože rozhodovanie prináša viac ťažkostí jednotlivcovi a môže spôsobovať stres. Komplexnosť rozhodovania môže spôsobiť, že jednotlivec urobí zlé rozhodnutie. Stres je jeden z faktorov, s ktorými rozhodovatelia musia „zápasit“ vo väčšine rozhodnutí. Navrhujú preto, že lepšie pochopenie individuálneho rozhodovania pod stresom by viedlo k lepšiemu pochopeniu toho, ako ľudia dosahujú svoje rozhodnutia počas krízových situácií (Kowalski-Trakofler, 2009).

Limitom výskumu je, že sme pracovali s extrémnymi skupinami ľudí, vďaka čomu mohlo dôjsť k skresleniu výskumných zistení. Podkladom ďalšieho výskumu by mohla byť analýza konkrétnych extrémnych skupín a ich stratégií rozhodovania v kontexte syndrómu burn-out.

Literatúra

- Abrahámová, R. (2007): Emoční inteligence na pracovišti: přehled a syntéza. In: Schulze, R., Roberts, R. D. (Eds.), *Emoční inteligence*. Praha, Portál.
- Adair, J. (2007): *Jak se správně rozhodovat a řešit problémy*. Brno, Computer Press, a.s.
- Freudenberger, H. J. (1974): Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Glatthorn, A.A., Joyner, R.L (2005): *Writing the Winning Thesis or Dissertation: A Step- By- Step Guide*. Corwin Press, California.
- Head B. (2005): *The Few and the Stressed*. IDG Communications, No 2.
- Chobot, M., Turnovcová, A. (1980): *Modely rozhodovania v konfliktných situáciách a za neurčitosti*. Bratislava, Alfa.
- Isen, A.M., Patrick, R. (1983): The effect of positive feelings on risk-taking: when the chips are down. *Organizational Behavior and Human Performance*, 31, 194-202.
- Janis, I., Mann, L. (1977): *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment*. New York, Free Press.
- Kovačič, V. (1985): *Psychológia pre vedúceho*. Bratislava, Obzor.

- Kowalski-Trakofler, K. M., Vaught, Ch. (2003): Judgment and decision making under stress: an overview for emergency managers. [vyhl'adané 27.3.2009 na <http://www.cdc.gov/niosh/mining/pubs/pdfs/jadmu.pdf>]
- Lanthois, P. (2009): How To Be More Decisive In Business And In Life. [vyhl'adané 19.3.2009 na <http://www.americanchronicle.com/articles/view/89809>]
- Rush, M. D. (2003): *Syndrom vyhoření*. Praha, Návrat domů.
- Shiloh, S., Koren, S. & Zakay, D. (2001): Individual differences in compensatory decision-making style and need for closure as correlates of subjective decision complexity and difficulty. *Personality and Individual Differences*, 30, 699-710.
- Szarková, M. (1996): *Manažérska psychológia*, Bratislava, Kartprint.

Kontakt

Mgr. Michaela Hanzlíková
Ústav aplikovanej psychológie, FSVaZ UKF
Kraskova 1, 949 74 Nitra
E-mail: michaela.hanzlikova@ukf.sk

PhDr. Ľubor Pilárik, PhD.
Katedra psychologických vied, FSVaZ UKF
Kraskova 1 949 74 Nitra
email: lpilarik@ukf.sk

*Způsoby vyrovnávání se se spontánním potratem**Different ways of coping with miscarriage***Marie Bernardová**

Katedra psychologie, Filozofická fakulta

Univerzita Karlova v Praze

Abstrakt: *Vysoký podíl žen (odhadem 30-50 %) v průběhu života zažije alespoň jeden spontánní potrat. Zkušenost spontánního potratu je pro většinu žen psychicky náročná a vyrovnávání se s tímto prožitkem obtížné. Spontánní potraty navíc patří mezi tabuizovaná témata, o nichž ženy zpravidla jen málo komunikují. Psychická náročnost potratu tak zůstává jejich okolí často skrytá.*

Spontánní potrat je zpravidla nenadálou a nepředvídatelnou událostí, která vyvolává prožitek bezmoci, nekompetentnosti, pocity ztráty kontroly či smyslu života. Ve svém příspěvku představuji několik možných způsobů vyrovnávání se s touto zkušeností a sleduji faktory, které zacházení s potratem ovlivňují, a to zejména sociální oporu (partner, matka, přátelé) a citovou vazbu k nenarozenému dítěti. Vycházím z analýzy hloubkových rozhovorů se ženami, které prožily spontánní potrat, a z literatury věnované danému tématu.

Klíčová slova: *spontánní potrat, vyrovnávání se s potratem, truchlení, sociální opora, citová vazba*

Abstract: *A high proportion of women (30-50%) experiences at least one miscarriage in their life. The experience is very painful for the majority of them and the coping with the experience is generally difficult. In addition miscarriages belong to tabooed topics which women only rarely speak about. The psychical severity of miscarriage stays therefore often hidden for other people.*

Miscarriage is in principle a sudden and unexpected event, causing the experience of helplessness, missing competency, feeling of loss of control and loss of life sense. In my paper I present several possible ways of dealing with this experience and trace factors which influence it, especially social support (partner, mother, friends) and attachment to the unborn child. The analysis is based on in-depth interviews with women who experienced a miscarriage and on professional literature dealing with the topic.

Key words: *miscarriage, coping with miscarriage, mourning, social support, attachment*

„Strávila jsem tu noc v nemocnici, šťastná, že jsem v prostoru mimo běžný život; pokoušela jsem se vyrovnat s tou náhlou, hroznou změnou událostí. Nebyla jsem připravená vrátit se zpátky, projít dveřmi mého domu, z nichž jsem pouhý den před tím vyšla jako těhotná žena a budoucí matka.“

Linda L. Layne

1. Úvod

Problematika spontánního potratu rozhodně nestojí v centru pozornosti naší odborné psychologické veřejnosti. Je to spíše téma neznámé a neprobádané. Příspěvkem do diskuse chce být tento článek, zaměřený na způsoby vyrovnávání se se spontánním potratem.

Spontánní potrat je nezamýšlená těhotenská ztráta, která podle naší legislativy může nastat až do 28 týdne těhotenství.* Jedná se o častou událost, odborné odhady tvrdí, že spontánním potratem skončí zhruba 20% všech rozpoznávaných těhotenství (např. Abboud, Liamputtong, 2005). Je to zkušenost zpravidla nečekaná, náhlá, která je většinou žen prožívána těžce. Mění člověka, jeho systém hodnot, vztahy; zpochybňuje chod věcí a smysl života (Polaneczky, 1999).

V odborné psychologické literatuře se můžeme setkat se dvěma konceptualizacemi spontánního potratu. První z nich považuje spontánní potrat za bolestnou ztrátu, tzn. že při spontánním potratu dochází ke ztrátě důležité hodnoty. Významným pro tento teoretický koncept byl začátek 80. let 20. století, kdy ve Spojených státech amerických vzniká nové hnutí, které představuje spontánní potrat jako osobní tragédii, zaměřuje se na žal žen po potratu a předpokládá, že tyto ženy truchlí obdobně jako po ztrátě jakéhokoliv jiného dítěte, a doporučuje aktivní truchlení. Uvedené hnutí chtělo překonat do té doby panující „ticho“ kolem spontánních potratů (Reagan, 2003). Toto pojetí je zaštitováno teorií prenatálního attachmentu (Moulder, 1994, Robinson, Baker, Nackerud, 1999), která předpokládá, že již během těhotenství dochází ke vzniku citové vazby matky vůči dítěti. Ztrátou této vazby jsou vysvětlovány reakce na spontánní potrat. V centru zájmu tak stojí depresivní symptomy a poruchy, žal a truchlení. Byl popsán nárůst depresivních projevů i projevů žalu, u nějž jsou sledovány jeho formy (např. Klier, Geller, Ritsher, 2002). Zajímavá diskuse se vede nad rozlišováním mezi žalem a depresí (Neugebauer, Ritsher, 2005).

Druhou perspektivou, která se objevuje v literatuře při snaze uchopit zkušenost potratu, je perspektiva traumatu. Jedná se o mladší koncept, který se začal používat v 90. letech 20. století, kdy vyšly první články zaměřené tímto směrem (Tunaley 1993; Slade, 1994). Pojetí potratu jako traumatu je méně rozšířeno. Autoři přistupující ke spontánnímu potratu z tohoto úhlu pohledu se zaměřují na

* Vyhláška č. 11/1988 Sb., o povinném hlášení ukončení těhotenství, úmrtí dítěte a úmrtí matky, stanovuje přesná kritéria pro rozlišení potratu, narození mrtvého a živého dítěte. Myslím si, že pro účely tohoto článku není přesné rozlišování nutné. Jen podotknu, že v jiných zemích např. v USA se za potrat považuje vypuzení produktu koncepce z dělohy, pouze došlo-li k němu před 20. týdnem gestace (Zwinger, 2004).

studium úzkosti a úzkostných poruch vymezovaných podle DSM IV (např. Brier, 2004). Zjistili, že po spontánním potratu dochází ke zvýšení úzkosti a trpí jí vysoké procento žen. Např. Walker, Davidson (2001) našli úzkost u 70% žen po spontánním potratu. Z úzkostných poruch se nejčastěji objevuje posttraumatická stresová porucha a obsedantně-kompulzivní porucha (Geller, Klier, Neugebauer, 2001; Born et al., 2006). Depresivita, žal, truchlení, úzkost či úzkostné poruchy stojí v centru zájmu mnoha studií.

Čemu však byla věnována menší pozornost, je otázka, co spontánní potrat pro ženy znamená a jak se s touto zkušeností vyrovnávají. Za povšimnutí stojí, že v této oblasti převažují kvalitativní studie nad kvantitativními.

Zajímavou práci publikovala Swanson (1999), která uskutečnila několik výzkumů se ženami po spontánním potratu. V jednom z nich se mj. zaměřila na to, jaké zkušenosti spontánní potrat ženám přináší. Jednalo se o fenomenologickou studii, na níž participovalo 20 žen, s nimiž byly provedeny dva hloubkové rozhovory. Na jejich základě autorka vytvořila tzv. *The Human Experience of Miscariage Model*. Popsala šest základních zkušeností, kterými ženy během spontánního potratu a při vyrovnávání se s ním procházejí (v závorkách uvedeno jejich vymezení), a to: dozvědět se (matoucí a bolestný proces vyrovnávání se s jistotou ztráty), ztrácet a získávat (rozpoznávání a pojmenovávání toho, co bylo kvůli spontánnímu potratu ztraceno a co získáno), sdílet ztrátu (přijímání nebo nepřijímání uznání spontánního potratu a podpory), zveřejnit (vrátit se do světa, jako již ne-těhotná žena), dostat se přes (dostat se do situace, kdy v běžném životě již převažuje dobré nad špatným) a zkusit znovu (rozhodnutí o případném načasování dalšího těhotenství a život se strachem z nové ztráty).^{*} Autorka se dále věnuje projevům popsanych zkušeností. Zájemce odkazují na její dílo.

Také Maker a Ogden (2003) se zaměřily na zkušenosti žen se spontánním potratem a s vyrovnáváním se s ním. Vycházely z hloubkových rozhovorů se 13 ženami po spontánním potratu. Zjistily, že zkušenost potratu je dynamická, mění se a vyvíjí v čase. Utváření této zkušenosti popsaly pomocí tří kategorií, do nichž shlukly odpovědi svých respondentek. Popsaly tak zmatek (turmoil), který je pociťován bezprostředně po potratu. Projevuje se jako šok, pocit nepřipravenosti, překvapení, jak spontánní potrat vypadá, rozrušení, naštvaní či úzkost žen, co že se to děje s jejich tělem. Po počátečním zmatku nastává fáze přizpůsobování se (adjustment), zde se autorky soustředí na způsoby vyrovnávání se se spontánním potratem. Zmiňují se o sociálním srovnávání. Ženy srovnávají svou zkušenost s někým, kdo je na tom podle nich hůře. To prý vede k tomu, že se cítí lépe a lépe snáší, co se jim stalo. Soustředění se na problémy druhých také může odpoutávat pozornost od vlastních pocitů. Dalším způsobem bylo sdílení. Bylo považováno za velmi důležité, mj. protože umožňuje přijmout pomoc, kterou ženy potřebují. Část žen referovala o tom, že byly spokojeny s podporou svého okolí (manžela, rodiny, přátel), jiné uváděly, že s prožitkem potratu zůstaly samy a měly pocit, že druzí

* Coming to know, losing and gaining, sharing the loss, going public, getting through, trying again.

nevědí jak reagovat. Posledním popsáním způsobem bylo hledání smyslu toho, co se stalo. Sem patří také hledání příčin spontánního potratu. Ve třetí kategorii, rozřešení (resolution), si autorky všímají změn, které pozorovaly u žen po uplynutí pěti týdnů od potratu. Tvrdí, že došlo ke snížení negativních emocí, že ženy si myslely, že se díky potratu něco naučily, dozvěděly o sobě i druhých, a že zkušenost potratu byla integrována do životní zkušenosti.

Letmo se ještě zmíním o kvantitativní studii, s níž přišli McGreal, Evans a Burrows (1997). Zaměřili se na copingové strategie, které používají ženy i muži po potratu. Ve výzkumu použili *Coping Scale for Adults*. Jedná se o sebesposuzovací škálu měřící 18 rozdílných copingových strategií. Na studii participovalo 52 respondentů, z nichž bylo 35 žen. Ženy nejčastěji volily následující copingové strategie: docílení změny tvrdou prací, orientace na řešení problému, obracení se na přátele, zbožná přání, trápení se, soustředění se na pozitivní a vyvinutí pocitu sounáležitosti. Závěry studie mohou být pro malý počet respondentek pouze orientační.

Literatura nepřináší mnoho poznatků o tom, jak se ženy vyrovnávají se spontánním potratem. Dílčí odpověď na tuto otázku se snažím přinést ve druhé části článku.

2. Popis studie a nalezené způsoby vyrovnávání se se spontánním potratem

Pro účely této studie jsem provedla a analyzovala šest hloubkových rozhovorů s ženami po spontánním potratu a zaměřila jsem se na zodpovězení otázky: Jak se ženy vyrovnávají se spontánním potratem? Popisují čtyři možné způsoby vyrovnávání se: zavřít-fungovat, otěhotnět, angažovat se a nést si to v sobě. Nejedná se o konečný výčet, pouze o možnosti, které jsem vybrala buď pro jejich zajímavost, nebo časté užití. Navzájem se nevyklučují, respondentky volily i více z nich, snad jenom zavřít-fungovat stojí svébytně stranou ostatních a tato strategie se objevila pouze u jedné z žen.

Angažovat se

Tento způsob vyrovnávání se může přijít až po určité době, kdy žena již nějakou formou potrat trochu zpracovala. Jedná se o aktivní přístup, který vychází z nespokojenosti a z potřeby či touhy něco změnit. K nespokojenosti mají ženy po potratu mnoho důvodů. Tematicky jsem je rozdělila do tří oblastí. A. Nespokojenost s reakcí okolí: „*dělali jako by se nic nestalo*“, „*řekla, že mám chřipku*“, „*mluvila o počasí*“. B. Nespokojenost s pobytem v nemocnici: „*měla jsem pocit, že je obtěžuju*“, „*nedali mi informace*“, „*to bylo takový jako ty krávo zařad' se do stáda a v pondělí přijd' a my tě podojíme*“. C. Nespokojenost s přístupem společnosti: „*ve škole se dozvíš o kdekjaké antikoncepci, ale o tomhle ti nikdo neřekne*“. Ženy, u nichž jsem našla tento způsob vyrovnávání se, vycházely ze své vlastní zkušenosti, ale zohledňovaly i zkušenosti druhých. Svou zkušenost svěřily více lidem, mluvily o ní i na veřejnosti, s cílem dosáhnout nějaké změny – „*chtěla jsem, aby věděly, že nejsou samy, že to*

co prožívají, je v pořádku a že je tu nějaká naděje, že bude líp“.

V centru tohoto způsobu vyrovnávání se stojí sdílení, na jehož důležitost upozornily všechny výše zmíněné studie. Otevřením vlastní zkušenosti může dojít k tomu, že se svěří i ostatní (podobně Maker, Ogden, 2003), což zase může podpořit potřebu angažovat se za nějakou změnu. Tvrdá práce, kterou angažovanost vyžaduje, byla popsána jako jedna z často volených copingových strategií (viz výše). Snaha něco změnit, může být také projevem přání, abych už to znovu nemusela zažít, alespoň ne takhle. Zajímavé je, že mnohé z autorek, které se věnují problematice spontánního potratu, samy touto zkušeností prošly. Některé z nich vyjadřují nespokojenost s přístupem k ženám po spontánním potratu či k otázce spontánního potratu obecně a svou prací chtějí na něco upozornit či docílit změny (např. Layne, Reagan).

Otěhotnět

Co je míněno tímto způsobem vyrovnávání se nemusí vysvětlovat. Nové těhotenství napomáhá vyrovnávání se se spontánním potratem mnoha způsoby. Přináší nová témata: *„nebyl čas to řešit, protože pak už jsem zas byla v nemocnici“*; odpovídá na otázky vyvolané potratem: *„já teď už vím, že to jde, ale ona (kamarádka, která taky potratila) se pořád ptá, jestli bude moct mít dítě“*; snižuje úzkost a vzbuzuje naději: *„už nikdy jsem nechtěla otěhotnět, bála jsem se, že by se to opakovalo, ale asi jsem si to podvědomě přála, teď jsem hrozně ráda“*.

Otěhotnění jako jednu ze strategií vyrovnávání se se spontánním potratem popsali také Van, Meleis (2003). U otěhotnění je důležité jeho načasování. Otěhotní-li žena příliš brzy, může nové těhotenství narušit proces truchlení, zvýšit úzkost, popř. vyvolat poruchy attachmentu k dalšímu dítěti (v posledním bodě jsou ale studie nekonzistentní). V literatuře byly popsány dva syndromy, které se mohou objevit, a to syndrom náhradního dítěte (replacement child syndrome), kdy dítě rodičům nahrazuje potracené dítě a syndrom zranitelného dítěte (vulnerable child syndrome), kterému rodiče věnují přílišnou pozornost a příliš se o něj bojí (Price, 2008). Na druhou stranu Nikcevic, Snijders a Nicolaidides (1999) srovnali žal žen, které po potratu otěhotněly, a těch, které ne, a zjistili, že menší hladiny žalu byly u těhotných žen.

Zavřít - fungovat

Jak jsem už uvedla, tento způsob vyrovnávání se jsem našla pouze u jedné respondentky. Její strategií bylo odsunout prožitek spontánního potratu stranou a uzavřít jej v sobě: *„člověk to oddálil, že už se stalo, uzavřel to, že je zle, člověk to v sobě uzavřel, uzamknul a v podstatě přišel k dalším dveřím a šel dál“*. Emoce, které prožívala, neprojevovala navenek: *„vím, že jsem se pořád usmívala, všem jsem tvrdila, je dobře, protože to nikdo nevěděl, ale ve vnitř mi bylo o to hůř a já nejsem zvyklá se*

svěřovat, tenkrát to byl problém, komu to říct“. Uzavírání emocí v sobě pro ni bylo typické, vypořádávala se tak i s jinými náročnými situacemi. To ovlivnil i fakt, že v dospívání a v tehdejší době neměla blízkou osobu, jíž by se mohla svěřit: *„to bylo nejhorší, že nebylo komu říct, ke komu se přitisknout, komu se vybrečet*“. Vše, co nějakým způsobem poukazovalo na možný vztah k nenarozenému dítěti (tedy na hodnotu těhotenství), bylo pro ni náročné: *„nejhorší bylo, že mi řekli to pohlaví*“. V dalším životě se soustředila na běžný chod věcí, na fungování, *„snažila se přežít*“. Orientovala se na pomoc druhým, a tím nepřímo pomáhala sobě: *„podporovala jsem okolí a tím, jak jsem podporovala okolí, jsem podporovala sebe*“.

Tento způsob vyrovnávání se může být v dané situaci jediný možný a život zachraňující, nicméně je potenciaálně nebezpečný, zvláště když obrana před prožitkem spontánního potratu náhle nevydrží, přenesení se do dalších oblastí života nebo se nikdy nezmenší. Může dojít ke vzniku psychické poruchy, snížení emotivity a radosti ze života či k partnerským problémům. Moje respondentka popisovala, že během měsíce po spontánním potratu se rozešla se svým přítelem, protože o tom spolu nebyli schopni mluvit, protože se příliš uzavřela do sebe. O svých prožitcích je schopná hovořit až nyní, po dvanácti letech.

S takto pojatým způsobem vyrovnávání jsem se v literatuře nesetkala. Podle rozlišení copingových strategií v *Coping Scale for Adults* (McGreal, Evans a Burrows, 1997) je v něm možné najít tyto strategie: nechávání si pro sebe, ignorování problému, tvrdě pracovat a soustředit se na pozitivní.

Nesu si to v sobě a je mi smutno

Ženy, se kterými jsem pracovala, se se spontánním potratem nečastěji vyrovnávaly právě tímto způsobem (možná se jedná o příliš širokou kategorii). Určující pro tuto možnost je, že ženy mohou připustit zkušenost potratu, prožít jej, ptát se, co pro ně znamenal. Často dochází k nastartování procesu truchlení: *„já vím, že jsem často brečela, že mi bylo smutno, že to bylo asi takový období, kdy jsem šla hodně do sebe, myslela jsem, co se stane, co se stalo, jak to je, proč to je, jako že jsem hledala, proč se to mohlo stát, že jsem tak nějak si říkala o tom, co je život, kdy se rodí život*“. Ženy sdělí svou zkušenost blízkým osobám (nebývá jich mnoho, jedna, dvě), přesto se však cítí osaměle (to zřejmě souvisí s pojetím a přístupem ke spontánnímu potratu): *“mluvila jsem s ní, ale vlastně mluvila jenom ona*“. Mohou vzpomínat na své těhotenství a připomínat si život, který nosily pod srdcem (zapalování svíček, prohlížení fotografií z ultrazvuku). U mých respondentek jsem se setkala se širokým repertoárem projevů vyrovnávání se: např. pláč, povídání, chápání souvislostí, hledání odpovědí na otázku proč, vypořádávání se s případnými pocity viny, modlitby, rozhovory s Bohem, meditace, „ulítávání“ do jiných světů, hněv.

Na tomto místě bych chtěla upozornit na specifické postavení již žijících dětí a matek žen po

spontánním potratu. Žijící děti, a to i ty ještě nenarozené, byly pro mé respondentky největší oporou, byly zdrojem naděje, radosti, zpřítomňovaly: „*potřebovala jsem se k němu přitulit*“, „*myslela jsem jenom na něj*“.

Vztah k vlastním matkám byl zvláště komplikovaný. Všechny mé respondentky uváděly, že jim jejich matka nebyla oporou. Co je tím míněno? Ženy tvrdily, že se o ně matky staraly (o některé ne), pečovaly, ale neviděly je v jejich potřebách, nedokázaly je pochopit nebo je příliš zatěžovaly svými reakcemi, vzbuzovaly pocity viny, odsuzovaly projevy emocí atd.: „*říkala mi, co hysterčíš*“, „*říkala mi, jdi si lehnout, ale já jsem si nechtěla lehnout, já jsem chtěla být s ním (s dítětem)*“, „*ona by pak brečela a já bych si říkala, ty jo já jí snad ubližuju*“.

Takto koncipovaný způsob vyrovnávání se jsem v odborných statích opět nenašla (záleží na kritériu, které volím jako rozhodující), ale jednotlivé témata, která se v něm objevují, jsou popsána ve všech výše zmíněných studiích.

3. Shrnutí

Spontánní potrat je pro ženy významnou životní zkušeností. Odborná literatura věnuje velmi málo pozornosti tomu, jak se ženy se spontánním potratem vyrovnávají. Na toto téma jsem se zaměřila ve své práci. Na základě rozhovorů s ženami po spontánním potratu jsem rozlišila čtyři možné způsoby vyrovnávání se, a to: *fungovat- zavřít, otěhotnět, angažovat se a nést si to v sobě*. Upozornila jsem také na specifickou roli matek žen po spontánním potratu a jejich žijících dětí. Domnívám se, že téma vyrovnávání se se spontánním potratem je zajímavé a vyžaduje mnohem podrobnější zpracování.

Literatura

Abboud, L., Liamputtong, P. (2005): When pregnancy fails: coping strategies, support network and experiences with health care of ohnic women and their partners. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 23, 3-18.

Born et al. (2006): Women and reproductive-related trauma. *Annals New York Academy of Sciences* 1071, 491-494.

Brier, N. (2004): Anxiety after miscarriage: a review of the empirical literature and implications for clinical practice. *Birth*, 31, 138-142.

Geller, P. A., Klier, C. M., Neugebauer, R. (2001): Anxiety disorders following miscarriage. *The Journal of Clinical Psychiatry* 62, 432-439.

Klier, C. M., Keller P.A., Ritsher J. B. (2002): Affective disorders in the aftermath of miscarriage: A comprehensive review. *Archives of Women's Mental Health*, 5, 129-149.

Layne, L. L. (1997): Breaking the silence: an agenda for a feminist discourse of pregnancy loss. *Feminist Studies*, 23, 289-315.

- Maker, C.; Ogden, J. (2003): The miscarriage experience: more than just a trigger to psychological morbidity? *Psychology and Health*, 18, 403-415.
- McGreal, D., Evans B. J., Burrows G.D. (1997): Gender differences in coping following loss of a child through miscarriage or stillbirth: a pilot study. *Stress Medicine*, 13, 159-165.
- Meleis, A. I., Van, P. (2003): Coping with grief after involuntary pregnancy loss: perspectives of african american women. *Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing*, 32, 28-40.
- Moulder, C. (1994): Towards a preliminary framework for understanding pregnancy loss. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 12, 65-67.
- Neugebauer, R., Ritsher, J. (2005): Depression and grief following early pregnancy loss. *International Journal of Childbirth Education*, 20, 21-24.
- Nikcevic, A. V., Snijders, R.; Nicolaidis, K. H. (1999): Some psychometric properties of the Texas Grief Inventory adjusted for miscarriage. *British Journal of Medical Psychology*, 72, 171-178.
- Polaneczky, R. (1999): Mourning: what might have been. *Parenting*, 13, 175-183.
- Price, S. K. (2008): Women and reproductive loss: client-worker dialogues designed to break the silence. *Social Work*, 53, 367-376.
- Puddifoot, J.E., Johnson, M. P. (1999): Active grief, despair and difficulty coping: some measured characteristics of male response following their partner's miscarriage. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 17, 89-93.
- Reagan, L. J. (2003): From hazard to blessing to tragedy: representations of miscarriage in Twentieth-century America. *Feminist Studies*, 29, 357 -378.
- Robinson, M.; Baker, L.; Nackerud, L. (1999): The relationship of attachment theory and perinatal loss. *Death Studies*, 23, 257-270.
- Slade, P. (1994): Predicting the psychological impact of miscarriage. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 12, 5-16.
- Swanson, K. M. (1999): Research-based practice with women who have had miscarriages. *Image – The Journal of Nursing Scholarship*, 31, 339-345.
- Tunaley J. R., Slade, P., Duncan, S. B. (1993): Cognitive processes in psychological adaptation to miscarriage: a preliminary report. *Psychology & Health*, 8, 369-381.
- Walker, T. M., Davidson, K. M. (2001): A preliminary investigation of psychological distress following surgical management of early pregnancy loss detected at initial ultrasound scanning: a trauma perspective. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 19, 7-16.

Internetové zdroje

Vyhláška č. 11/1988 Sb. [Vyhledáno 6.2.2010 na www.pravnipredpisy.cz/predpisy/.../1988/.../Sb_011988_-----_.php]

Zwinger, A. (2004): Spontánní potrat. Ústav pro péči o matku a dítě, Katedra gynekologie a porodnictví IPVZ, Praha.

[Vyhledáno 1.2. 2010 na http://www.levret.cz/textz/casopisz/mb/2004_4/zwinger.html]

Kontakt

Mgr. Marie Bernardová

Katedra psychologie FF UK

Nám. J. Palacha 2

116 38 Praha 1

E-mail: bernardovamarie@seznam.cz

*Pacientovo pojetí nemoci: přehled kvalitativních přístupů***Patient's conception of illness: a review of qualitative approaches***Jiří Mareš**

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové

Abstrakt: Přehledová studie se věnuje laickému uvažování o nemoci. Ukazuje na koncepční a terminologické problémy (disease, illness, sickness) a volí psychologický pohled na nemoc – illness. Definiuje pojem pacientovo pojetí nemoci a podává přehled kvalitativních výzkumů za léta 1997-2009. Autor identifikoval 28 kvalitativních výzkumů, ponejvíce ve Velké Británii. Kvalitativní výzkumy mívají tuto podobu: 1. verbální postupy – mluvené slovo (individuální rozhovory, ohniskové skupiny), 2. verbální postupy – psané slovo (deníky, psaní zážitků), 3. obrazové postupy (dvourozměrné statické - kresba, grafika, trojrozměrné statické – modelování, dynamické – videozáznam pacientova každodenního života s nemocí).

Klíčová slova: pacient, nemoc, pojetí nemoci, mentální reprezentace, kvalitativní přístupy

Abstract: This review study focuses on non-professional (or lay) thinking about disease. It points to conceptual and terminological problems with specific expressions (disease, illness, sickness) and chooses psychological view of the disease – illness. The paper furthermore defines the term 'patient's conception of illness' and gives an overview of qualitative researches of this topic carried out between 1997-2009. The author identifies 28 qualitative researches mostly from Great Britain. Qualitative researches usually have the following form: 1. Verbal procedures – spoken word (individual interview, focus groups), 2. Verbal procedures – written word (diaries, writing of the experiences), 3. Visual procedures (two-dimensional static: drawing, graphic; three-dimensional static: modeling; dynamic: video recording of the patient's daily life with the disease).

Key words: patient, illness, illness conception, mental representation, qualitative approaches

* Studie vznikla s podporou výzkumného projektu Interní grantové agentury Ministerstva zdravotnictví, projekt č. NS/10348-3/2009.

1. Úvod

O nemocech mluví všichni: mladí lidé, lidé středního věku, ale nejčastěji staří lidé - nemocní senioři. K samotným nemocem se obvykle vyjadřují profesionálové: lékaři, sestry, fyzioterapeuti, kliničtí psychologové. Bývají to odborníci, kteří posuzují obtíže, s nimiž se na ně obrací člověk, který se necítí dobře. Odborníci zhodnotí, které klientovy obtíže jsou klíčové; vyšetří, k čemu obtíže asi poukazují a diferenciatně diagnostickou úvahou zpravidla dospějí k určitému odbornému závěru. Jsou to odborníci, kteří rozhodnou, zda jde o nemoc; pokud ano, potom snaží se stanovit diagnózu. Ve spolupráci s klientem zformulují léčebný plán a začnou ho společně s ním uskutečňovat.

Téma, jemuž je věnována tato studie, je poněkud odlišné a v našich zemích není příliš běžné. Dalo by se shrnout do otázky: *Co si o nemocech myslí laici?* Tímto pohledem vstupujeme do svěbytného světa **laického uvažování** o nemoci a jejího léčení: do světa pacientství - *wold of patienthood* (Hahn a Gaines, 1995). Uvedenou otázku můžeme ještě zúžit a ptát se: *Co si o své nemoci myslí sami pacienti?*

Odpověď na tuto otázku už přes čtyřicet let hledají zahraniční lékaři, psychologové, sociologové. V České republice začaly systematictější výzkumy teprve před 10 až 15 lety a pokračují dodnes (Mareš, 1993, 2006; Křivohlavý, 2001; Mareš, Vachková, 2009). Zahraniční badatelé postupně vyzkoušeli různé metodické nástroje a vypracovali též řadu modelů (Halligan, Aylward, 2006; Cameron, Leventhal, 2008), aby s jejich pomocí znázornili, jak o své nemoci pacienti uvažují.

Co je pro tento netradiční pohled typické?

- vznik nemoci, její průběh, léčbu a vyústění posuzuje sám pacient
- zjišťování údajů o projevech nemoci u pacienta se nemusí vždy řídit standardizovanými postupy; může jít o rozhovor s pacientem, kterým si profesionál vyjasňuje pacientovy privátní názory na nemoc a její léčbu; může jít též o polostandarizované postupy (část dotazů je pevně dána, zbytek profesionál improvizuje podle pacientových odpovědí); lze však také použít některý ze standardizovaných dotazníků
- těžištěm zájmu profesionálů je poznat subjektivní, někdy velmi svérázné pohledy pacienta na vznik jeho nemoci, na její závažnost, očekávaný průběh v čase, způsob léčby a možné dopady
- zdá se, že existují rozdíly v laických pohledech na somatické nemoci a psychické nemoci; poznatky z výzkumů u somaticky nemocných pacientů nelze jednoduše přenášet na psychiatrické pacienty (Kinderman et al., 2006)
- získané údaje profesionálové interpretují individuálně
- subjektivní sdělení pacienta je klíčové pro práci profesionálů s daným pacientem: slouží k pochopení jeho svěbytných názorů, postojů, obav, nadějí; k pochopení toho, proč se snaží

vyrovnat s nemocí určitým způsobem; slouží k individualizované edukaci pacienta, k cílenému zapojení pacienta do diagnostických a terapeutických rozhodnutí, k získání pacienta pro to, aby sám dlouhodobě dodržoval léčebný režim.

2. Terminologické problémy

Zatím jsme mluvili o nemoci obecně, avšak v anglicky psané literatuře se jev zvaný „nemoc“ nazývá odlišně podle toho, který vědní obor onu „nemoc“ zkoumá. S jistým zjednodušením lze říci: pokud se akcentuje medicínský pohled, pracuje se s termínem „*disease*“, pokud se akcentuje psychologický pohled, používá se termín „*illness*“, pokud se akcentuje sociologický pohled, píše se o „*sickness*“ (Kaptein et al., 2008, s. 98). My v této studii klademe do popředí psychologický pohled na nemoc – zajímá nás tedy nemoc typu „*illness*“.

Zůstaneme-li u pojmu nemoc v psychologickém slova smyslu (tj. *illness*), není komplikacím konec. V odborné literatuře se setkáváme s různými termíny pro označení patientských subjektivních pohledů na nemoc. V jejich pozadí stojí svébytné teorie a z nich odvozené diagnostické postupy. Přehled nejběžnějších odborných termínů přináší tab. 1.

Tab. 1 Terminologicky rozdílná označení pro patientské subjektivní pohledy na nemoc

Anglický termín		Český překlad
<i>theory</i>	<i>lay theories of illness</i>	laické teorie nemoci
	<i>subjective theories of illness</i>	subjektivní teorie nemoci
<i>belief</i>	<i>beliefs of illness</i>	laická přesvědčení o nemoci
<i>concept</i>	<i>lay concept of illness</i>	laické pojetí nemoci
<i>conception</i>	<i>illness conception</i>	pojetí nemoci
<i>orientation</i>	<i>illness orientation</i>	(patientova) orientace v nemoci
<i>cognition</i>	<i>illness cognition</i>	kognitivní zpracování nemoci
	<i>cognitive construction of illness</i>	kognitivní konstrukce nemoci
<i>model</i>	<i>implicit model of illness</i>	implicitní model nemoci
	<i>lay models of illness</i>	laické modely nemoci
	<i>personal model of illness</i>	osobní model nemoci

<i>schema</i>	<i>common-sense illness schema</i>	schéma nemoci podle selského rozumu
	<i>negative illness schemata</i>	negativní (pacientská) schémata choroby
<i>representation</i>	<i>mental representation of illness</i>	(pacientské) mentální reprezentace nemoci
<i>meaning</i>	<i>meaning of illness</i>	smysl nemoci (pro pacienta)

Pro české prostředí navrhuje používat termín pacientovo *pojetí* nemoci. Vede nás k tomu pět důvodů: 1. výraz „pojetí“ je v češtině běžný, velmi frekventovaný; nepůsobí cize (oproti termínu *mentální reprezentace*), nepůsobí násilně ani v psychologickém, ani ve zdravotnickém kontextu, 2. jeho obsah je intuitivně srozumitelný odborníkům i laikům, 3. v české psychologii se používá 28 let (Helus, 1982) a okruh jeho použití se stále rozšiřuje, 4. vstupuje do zdravotnického diskursu (Mareš, 1993, 2006), 5. umožňuje zastřešit všechny tři základní aspekty – kognitivní, afektivní a konativní (oproti výrazům typu *přesvědčení, vidění, perspektiva*).

3. Pacientovo pojetí nemoci

Jedincovo *subjektivní pojetí nemoci* můžeme charakterizovat následovně (Mareš, Vachková, 2009). Jde o entitu, která se týká jak nemocných, tak zdravých jedinců. Názor na určitou nemoc může mít jak člověk, který trpí danou nemocí, tj. má s ní osobní zkušenost, tak i člověk zdravý, který ji zná jenom z doslechu. Jde o souhrn subjektivních poznatků, představ, postojů, zkušeností i očekávání, které se týkají jedné či více nemocí. Jeho nositelem bývá laik, a proto se toto pojetí zpravidla liší od odborného zdravotnického pojetí nemoci, podloženého vědeckými výzkumy.

Subjektivní pojetí nemoci zahrnuje: a) kognitivní oblast: jedincovo svérázné chápání obsahu jednotlivých pojmů, jevů, obecnějších principů, dále vztahů mezi nimi, tj. celou subjektivní strukturu jedincových znalostí o dané nemoci a subjektivních názorů na danou nemoc^{*}; dále argumenty, které jedinec používá k obhajobě svého názoru; b) oblast afektivní: jedincovy postoje, hodnoty, emoční podbarvení jedincových znalostí a zkušeností; c) oblast konativní: jedincovy snahy jednat a chovat se určitým způsobem, používat určité zvládací strategie.

Jedincovo pojetí nemoci není statické, mění se s věkem, s jedincovými znalostmi a osobními zkušenostmi. Ovlivňují ho jak profesionálové (učitelé, lékaři, sestry, fyzioterapeuti, kliničtí psychologové), tak laici (rodinní příslušníci, vrstevníci, známí, spolupacienti, příslušníci komunity, již

* Máme na mysli jedincovy názory na: příčiny nemoci, příznaky nemoci, závažnost nemoci, ovlivnitelnost nemoci, časový průběh nemoci, důsledky nemoci, smysl nemoci, bolesti a utrpení.

je členem). Jedincovo pojetí nemocí se může pohybovat od velmi mlhavých představ až po velmi vyhraněné názory na nemoc. Jedincovo pojetí nemocí může, ale nemusí být vnitřně sourodé, koherentní. U téhož jedince se můžeme setkat s tím, že jeho subjektivní pojetí jedné nemoci bude naivní či z odborného pohledu chybné, zatímco pojetí jiné nemoci (kupř. té, s níž má osobní zkušenosti) bude propracovanější a odborně správné.

Můžeme se setkat i s případy, kdy u jedné a téže nemoci se vyskytují současně prvky velmi naivních či iracionálních názorů spolu s prvky odborně správnými; Raman a Winer (2002) mluví o *koexistenci* několika rozdílných názorů na tutéž nemoc u téhož jedince. Přicházejí dokonce s myšlenkou, že ve vývoji subjektivního pojetí nemoci zřejmě nedochází k prostému nahrazování jednoho názoru (jednoduššího či mylného) názorem jiným (propracovanějším, správnějším), ale může jít v řadě případů o postupné *vrstvení* rozdílných názorů na sebe. Ve vypjatých životních situacích se jedinec může vracet do hlubších, starších vrstev svých názorů na nemoc.

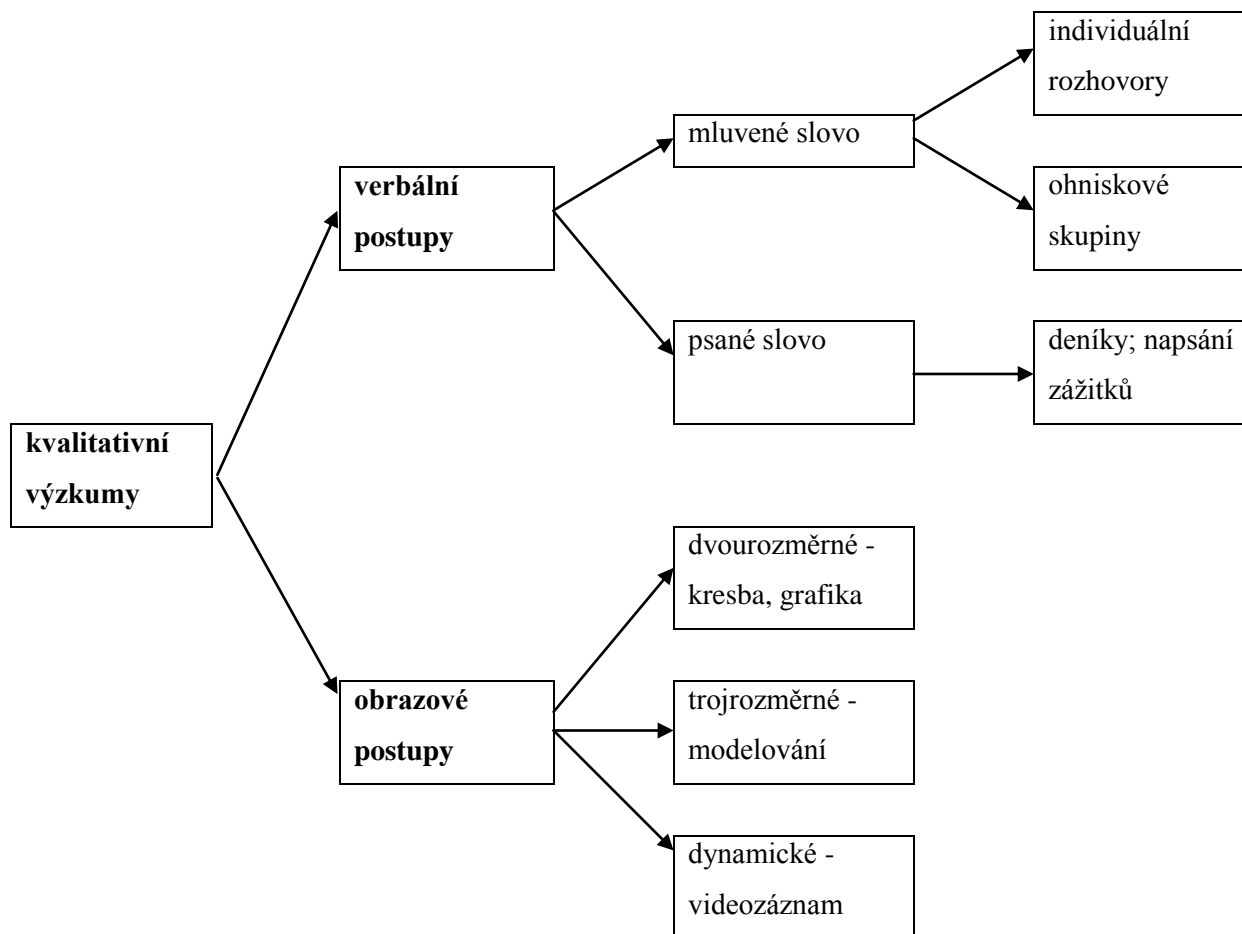
4. Diagnostika pacientova pojetí nemocí

V zásadě máme k dispozici tři přístupy. Je to kvantitativní přístup (např. dotazníky), kvalitativní přístup (např. rozhovor) a metody smíšené, kombinující výhody obou předchozích.

Ve výzkumech i klinické praxi je nejběžnější *kvantitativní* přístup. V dostupné literatuře jsme našli 10 kvantitativních *generických* dotazníků, jimiž se dá zjišťovat jedincovo pojetí nemocí. Z toho je 9 dotazníků určeno nemocným lidem, jeden naopak lidem zdravým, kteří mají vyjádřit svůj pohled na určitou nemoc, „nezatížený“ osobní zkušeností (Mareš, Vachková, 2009).

Kvalitativní přístupy jsou vzácnější a používají se především pro výzkumné účely. Na kterých principech jsou postaveny? Obr. 1 shrnuje hlavní možnosti.

Obr. 1 Principy kvalitativních nástrojů, jež se používají při zkoumání pacientova pojetí nemoci



5. Analýza kvalitativních výzkumů pacientova pojetí nemoci

V dostupné literatuře jsme nenašli žádnou přehledovou studii, která by zmapovala nástroje, jež se používají v kvalitativních výzkumech pacientova pojetí nemoci. Proto jsme provedli rešerši v bibliografických databázích PubMed, Scirus, Scopus za léta 1997-2009. Kritéria výběru byla následující: časopisecké články v angličtině; klíčová slova byla zadána ve tvaru (*illness beliefs* OR *illness representation* OR *illness perception*) AND *qualitative*. Identifikovali jsme celkem 28 výzkumů; 21 výzkumů proběhlo v posledních pěti letech. Kvalitativní přístup je tedy na vzestupu. Kvalitativní výzkumy se zatím uskutečňují převážně ve Velké Británii (18 výzkumů). V ostatních zemích se vyskytují jen sporadicky: USA (3), Německo (2), Švýcarsko (2), Švédsko (2), Austrálie (2); po jednom v Nizozemí, Norsku, Dánsku, Maďarsku, Kanadě, Novém Zélandu, Brazílii, Ugandě, Srí Lance.

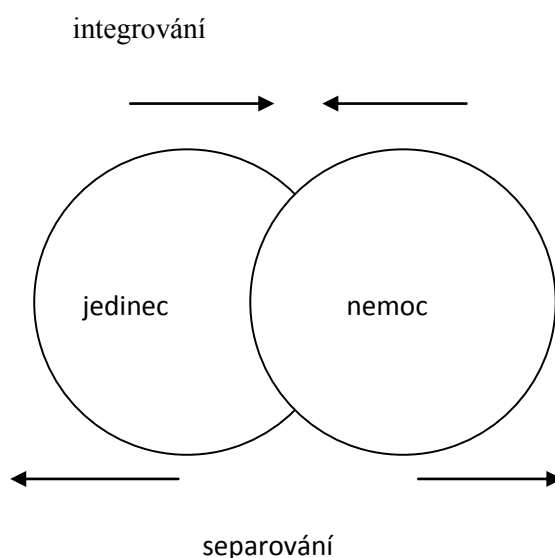
Z identifikovaných 28 výzkumů bylo ryze 24 kvalitativních, zbývající 4 používaly smíšenou metodologii. Z oněch 24 ryze kvalitativních bylo 21 transverzálních a jen 3 longitudinální. Počet participantů v identifikovaných výzkumech se pohyboval od 3 do 128 osob (medián byl 20 osob). V

kvalitativních výzkumech dominoval individuální polostrukturovaný rozhovor (18 výzkumů z 24). Podívejme se nyní na několik konkrétních příkladů.

5.1 Individuální rozhovory

Švédský autor Hagström se spolupracovníky (2005) se zajímal o důvody pacientovy nespolupráce, nedodržování léčebného režimu při léčbě chronické nemoci. Jeho vzorek tvořilo 10 pacientů ve věku 45-64 let, kteří se léčili v průměru 7 let na hypertenzi. Badatelé vedli s každým pacientem individuální rozhovor, přičemž využívali otevřených otázek. Rozhovor byl nahráván, přepsán do protokolu a podroben analýze pomocí modifikované zakotvené teorie. Výsledný teoretický model ukazuje, že si nemocný jedinec často vyjasňuje vztah sebe sama a své nemoci (obr. 2).

Obr. 2 Výsledný teoretický model vztahů mezi jedincem a nemocí (modifikovaně dle Hagström et al., 2005: 433)



Na obr. 2 vidíme dvě tendence v pacientově uvažování o sobě a nemoci. Jedna směřuje k integrování jedince a jeho nemoci, k co největšímu průniku obou množin. Pacient si říká: „Já“ a „nemoc“ to je v podstatě totéž - já mám nemoc a nemoc má mě. Integrování se s nemocí se projevuje těmito výroky: pomáhající člověk (lékař, rodina) je suportivní „já“; nečekaná nemoc je pro mne životní drama; zajímá mne, proč beru léky, jak účinkují. Druhá tendence směřuje k separování jedince a jeho nemoci. Pacient si říká: „já“ to je něco jiného než „nemoc“. Nemoc je záležitost přechodná, něco se v organismu porouchalo, ale zdravotníci to spraví. Projevuje se to výroky typu: já beru vše nebo nic; nemoc je něco jako mechanický defekt; nemoc je projevem slabosti – jsem silný muž; braní léků je rituál, nepřemýšlím o tom.

5.2 Individuální rozhovory a ohniskové skupiny

Zajímavou multikulturní podobu měl výzkum v Ugandě (Hildenwallová et al., 2007). Řešil závažný praktický problém - střetávání se tří pojetí dětské pneumonie: euroamerického medicínského pojetí (lékaři, zdravotní sestry), pojetí místních lidových léčitelů-šamanů a pojetí běžných lidí – matek dětí. Motivem pro uvedený výzkum bylo vážné memento: na neléčenou nebo pozdě léčenou dětskou pneumonii umírá v Subsaharské Africe ročně 21 % všech dětí do pěti let věku.

Badatelé pracovali se třemi skupinami participantů: s 8 zdravotnickými pracovníky, 8 lidovými léčiteli-šamany, s 5 ohniskovými skupinami matek ve věku 15-25 let. Individuální rozhovory se zdravotníky a potom šamany byly nahrávány, přepsány do protokolu a protokol byl doplněn o terénní poznámky. Diskuse v ohniskových skupinách matek nebyla volná, spouštěly ji dvě videonahrávky postupujících projevů nemoci u malého dítěte. Badatelé se matek dotazovali, co toto dítě má asi za nemoc, nakolik je jeho stav vážný a co by s dítětem v tomto stavu podnikly. Výzkum trianguloval hodnocení symptomů nemoci všech participantů a laická označování různých stavů nemoci. Výzkum ukázal, že pro označení různých stavů nemoci používají laici sedm různých výrazů, přičemž tři z nich označují zrychlené dýchání, horečku a kašel. Další čtyři jsou lidovými názvy pro stavy nemoci na jejich průniku. Pro odborníky bylo podstatné zjištění, že matky si zřejmě pletou příznaky malárie s počínající dětskou pneumonií; nepokládají stav svého dítěte za natolik vážný, aby vyhledaly odbornou pomoc (včetně antibiotické léčby) a poté už může být pozdě. Zjištěné lidové výrazy mohou usnadnit komunikaci zdravotníků s laiky.

5.3 Individuální rozhovor spojený s trojrozměrným modelováním své nemoci

Harrow et al. (2008) se zajímali o to, jak si nemocné ženy představují svoji nemoc, konkrétně karcinom prsu. Pracovali s 15 léčenými pacientkami (věk 39-82 let), u nichž byl odstup od onkologické diagnózy 1-14 let. Vedli s nimi individuální rozhovory, které se nahrávaly. Nahrávka byla přepsána do protokolu a analyzována metodou „vztahových rámců“ (Ritchie, Spenser, 1994) s využitím počítačového programu N-VIVO. Po skončení rozhovoru byly participantky vyzvány, aby pomocí modeliny, dřívěk a dalších materiálů trojrozměrně znázornily svoji představu nádoru prsu. Po vymodelování privátní představy nádoru byly ženy požádány, aby své dílo okomentovaly. Komentář byl nahráván na video a analyzován. Samotný trojrozměrný výkon byl analyzován podle 5 hledisek (velikost, tvar, barva, konzistence, strukturování povrchu). Propojením všech údajů získali badatelé detailní poznatky o laické mentální reprezentaci karcinomu prsu: o jeho vzhledu, struktuře a nebezpečnosti; o nadějích, útěše, ale i úzkosti a zoufalství žen. Některé metafory, které pacientky používaly k vyjádření svém mentální reprezentace nádoru, byly pro zdravotníky překvapující.

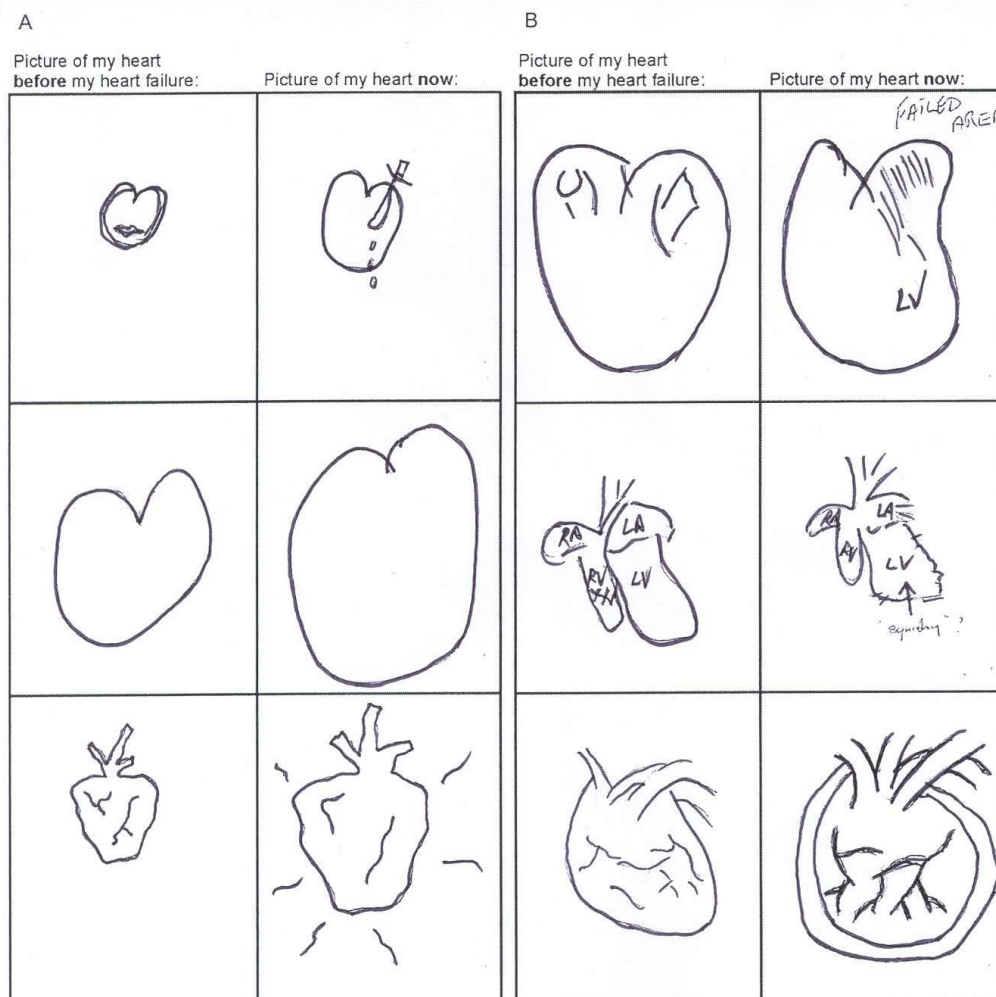
5.4 Znázornění pacientova pojetí nemoci pomocí videozáznamu

Pacienti a jejich rodinní příslušníci byli požádáni, aby videokamerou zachytili a okomentovali každodenní život s nemocí (Rich et al., 2000). Jednalo se o 20 astmatiků ve věku 8-25 let. Dospívající a dospělí si videozáznam natáčeli sami, u dětí nahrávání prováděli jejich rodiče. Na videozáznamu bylo zachyceno brání léků, běžné rozhovory se členy rodiny, rozhovory s kamarády. Byly tam však také monology pacienta o svých pocitech spojených s nemocí. Šlo jak o pocity situačně vázané, tak i obecné. Videozáznam plnil dvojí funkci. V první řadě sloužil výzkumu, neboť badatelům umožnil zprostředkované pozorování reálných životních situací, dovolil analýzu obrazu, jakož i analýzu verbálních výpovědí. Badatelé nebyli odkázáni jen na slovní popis toho, jak pacientův život s nemocí konkrétně vypadá. Současně videozáznam sloužil jako intervenční nástroj, neboť kontroloval dodržování léčebného režimu, otevíral diskusi o modifikacích léčby, které si pacient dovolil a zjišťoval důvody, které ho k tomu vedly.

5.5 Kresba své nemoci

Mezi studii, které využívaly smíšený přístup, jsme objevili výzkum pracující s kresbou, ale u dospělých osob. Kresba nemoci se běžně používá u dětí a dospívajících (např. Piko, Bak, 2007), u dospělých je vzácnější. Šlo o práci Reynoldsové et al. (2007), která se zajímala o pacientovo pojetí chronického srdečního selhávání. Badatelé získali ke spolupráci 60 kardiaků ve věku 28-89 let (průměr 63,5 roku). V daném výzkumu byly nejprve zadány dva dotazníky: *Minnesota Living with Heart Failure Questionnaire*; BIPQ – *Brief Illness Perception Questionnaire*. Poté byli pacienti požádáni, aby nakreslili vlastní srdce před selháním a po něm. Kresbou měli konkretizovat svoji osobní představu srdečního selhání. Příklady přibližuje obr. 3.

Obr. 3 Příklady osobní představy pacientů o tom, jak vypadalo jejich srdce před selháním a po něm (Reynolds et al., 2007: 528)



Z výše uvedených příkladů je zřejmé, že to bývají právě kvalitativní přístupy, které nám dovolují hlouběji proniknout k pacientově osobní, někdy velmi svérázné mentální reprezentaci nemoci.

6. Závěry

Pacientské pojetí nemoci se v zahraničí zkoumá dlouhou dobu, avšak u nás není dosud předmětem hlubšího zájmu ani lékařů, ani klinických psychologů. Jde o pojetí, které je inter-individuálně odlišné, ale lze nalézt určité typy názorů a tím i typy pacientů. Je sociálně konstruované a sdílené: zahrnuje jedincovy vlastní názory, jedincovy osobní zkušenosti s nemocí, názory členů rodiny, názory přátel a spolu-pacientů, informace od lékařů a sester, informace z médií. Jde o laické pojetí, které se zpravidla se liší od odborného biomedicínského pohledu na nemoc. Existují však i výrazné miskoncepce, které je nutno včas identifikovat a cíleně je ovlivňovat.

Pacientská pojetí nemoci se vyvíjejí se v čase: od dětského věku (viz piagetovská stádia, ale i osobní zkušenost a učení) až do stáří. Mají různou podobu od mlhavých představ až po velmi vyhraněné privátní koncepce. Poznávat pacientovo pojetí nemoci je pro profesionály důležité, neboť toto pojetí ovlivňuje pacientovo uvažování o nemoci, jeho emoční reagování, zvládací strategie, sebezpojetí, zdravotní chování (včetně vyhledání odborné péče, dodržování léčby). V reálném životě funguje jako *filtr*, který propouští jen některé poznatky, jež pacientovi sdělujeme (edukace, léčebný režim). Funguje také jako *interpretační schéma* pro osobní zkušenost, edukaci i léčbu – rozhoduje o tom, co je důležité/nedůležité, co je dobré/špatné. Právě *individualizovaná medicína* musí toto pojetí diagnostikovat, poznat a cíleně ho ovlivňovat. Kvalitativní přístupy jsou k tomu velmi vhodným nástrojem.

Literatura

- Cameron, L.D., Leventhal, H. (2008): *The Self-Regulation of Health and Illness Behavior*. Abingdon, Routledge.
- Hagström, B., Mattson, B., Skott, A. (2005): My Sickness and Me: Men with Cardiovascular Disease and Their Perception of Their Illness and Medication. *Journal of Men's Health*, 2, 4, 429-435.
- Hahn, R., Gaines, A. (1995): *Physicians of Western Medicine: Anthropological Approaches to Theory and Practice*. Netherlands, Reider.
- Halligan, P., Aylward, M. (Eds.) (2006): *The Power of Beliefs. Psychosocial Influence on Illness, Disability and Medicine*. Oxford, Oxford University Press.
- Harrow, A., Wells, A., Humphris, G. et al. (2008): "Seeing is Believing, and Believing is Seeing": An Exploration of the Meaning and Impact of Women's Mental Images of Their Breast Cancer and Their Potential Origins. *Patient Education and Counseling*, 73, 2, 339-346.
- Helus, Z. (1982): *Pojetí žaka a perspektivy osobnosti*. Praha, SPN.
- Hildenwall, H., Rutebemberwa, E., Nsabagasani, X. (2007): Local Illness Concepts – Implications for Management of Childhood Pneumonia in Eastern Uganda. *Acta Tropica*, 101, 3, 217-224.
- Kaptein, A.A., Scharloo, M., Helder, D. I. et al. (2008): Representations of Chronic Illness. In Cameron, L.D., Leventhal, H. (Eds.), *The Self-Regulation of Health and Illness Behavior*. Abingdon: Routledge, 97-118.
- Kinderman, P., Setzu, E., Lobban, F. et al. (2006): Illness Beliefs in Schizophrenia. *Social Science and Medicine*, 63, 7, 1900-1911.
- Kleinman, A., Seeman, D. (2000): Personal Experience of Illness. In: Albrecht, G.L., Fitzparick, R., Scrimshaw, S.C. (Eds.), *Handbook of Social Studies in Health and Medicine*. London, Sage Publications, 230-242.
- Křivohlavý, J. (2002): *Psychologie nemoci*. Praha, Grada Publishing.

- Mareš, J. (1993): Subjektivní pojetí zdraví a nemoci. In: *Kapitoly ze sociálního lékařství*. Hradec Králové, Lékařská fakulta UK, p. 38-49.
- Mareš, J. (2006): Pacientovo subjektivní pojetí zdraví a nemoci. *Praktický lékař*, 86, 2, 109-114.
- Mareš, J., Vachková, E. (2009): *Pacientovo pojetí nemoci I*. Brno, MSD.
- Piko, B.F., Bak, J. (2006): Children's Perceptions of Health and Illness: Images and Lay Concepts in Preadolescence. *Health Education Research*, 21, 5, 643-653.
- Reynolds, L., Broadbent, E., Ellis, C.J. et al. (2007): Patients' Drawings Illustrate Psychological and Functional Status in Heart Failure. *Journal of Psychosomatic Research*, 63, 525-532.
- Rich, M., Lamola, S., Amory, C. et al. (2000): Asthma in Life Context: Video Intervention/Prevention Assessment (VIA). *Pediatrics*, 105, 3, 469-477.

Kontakt

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.

Univerzita Karlova v Praze

Lékařská fakulta v Hradci Králové

Ústav sociálního lékařství

Šimkova 870

500 38 Hradec Králové

E-mail: mares@lfhk.cuni.cz

***Vývinové úlohy a ich napĺňanie v období stredného a neskorého dospelého veku:
interpretatívna fenomenologická analýza***

***Accomplishing developmental tasks in middle and late adulthood:
interpretative phenomenological analysis***

Tavel Peter

Filozofická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc

Šandora Ján

Erzdiözese Wien, Rakúsko

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá prežívaním stredného a neskorého dospelého veku. Vychádza z predpokladu, s ktorým prichádza vývojová psychológia, že toto obdobie prináša svoje špecifiká. Príspevok sa opiera o teórie, ktoré hovoria, že v tejto životnej etape má človek úlohy, ktoré by mal naplniť. Príspevok referuje aj o výsledkoch kvalitatívneho výskumu. Intepretatívna fenomenologická analýza (IPA) prepisov rozhovorov s participantmi detailnejšie popisuje prežívanie stredného a neskorého dospelého veku a sústreďuje sa hlavne na zvládanie jednotlivých úloh.

Kľúčové slová: stredný a neskorý dospelý vek, životné etapy, vývinové úlohy, IPA

Abstract: The study focuses on how people experience middle and late adulthood. It stems from assumptions of developmental psychology about specificities of these life stages. The paper is based on theories identifying specific developmental tasks which should be accomplished in middle and late adulthood. Furthermore, the results of a qualitative research using interpretative phenomenological analysis (IPA) are presented. The interpretative phenomenological analysis of interviews with respondents in middle and late adulthood describes their experiences with these life stages and focuses on the ways in which respondents cope with specific tasks related to them.

Key words: middle and late adulthood, life stages, developmental tasks, IPA

1. Úvod

Obdobie neskorého dospelého veku a staroby sa vyznačuje rôznymi, od ostatných období rozdielnymi, špecifikami. Medzi teórie, ktoré sa snažia toto obdobie popísať, patria i tie, ktoré sa zaoberajú takzvanými vývinovými úlohami a normatívnymi životnými krízami, s ktorými je človek v rôznych obdobiach svojho života konfrontovaný. R. Oerter a L. Montada (2002: 43) uvádzajú, že vývinové úlohy a krízy je možno vnímať ako istú postupnosť, ktorá je normovaná vzhľadom na vek. Znamená to, že väčšina populácie je konfrontovaná s tou istou skupinou úloh v istom, špecifickom období života.

Organický model vývinu predpokladá, že špecifické problémy pramenia zo zmien spojených s vývinom a dozrievaním organizmu. Tieto zmeny zároveň vytvárajú nové vývinové možnosti, nové interakcie a vedú k novým problémom. Významným zástupcom tohto modelu je S. Freud. Z Freudovho modelu vychádza aj E. H. Erikson. Pre Eriksona je, podľa P. Schustera a M. Springer-Kremser (1997: 122), predpokladom to, že psychický vývin človeka prebieha stupňovito, pričom je každý stupeň spojený so špecifickými krízami. Riešenie týchto kríz môže byť úspešné alebo neúspešné. Žiaden stupeň nemôže byť úplne preskočený a každý stupeň obsahuje predstupne stupňa nasledujúceho. V každom štádiu je dôležitá vzájomná rudimentárna interakcia medzi jednotlivcom a spoločnosťou, v ktorej jedinec žije. Erikson definuje osem štádií, ktoré postuluje ako univerzálne platné a predprogramované (Trautner, 1997: 80). Z nášho pohľadu sú zaujímavé posledné dva stupne Eriksonovho modelu – generativita oproti stagnácii, objavujúca sa v strednom dospelom veku, nakoľko by táto podľa teórie mala obsahovať predstupne nasledujúceho štádia, a integrita oproti zúfalstvu (odpor k životu), objavujúca sa v neskorom dospelom veku. Obdobie generativity oproti stagnácii sa podľa R. Oertera a L. Montadu (2002: 43) vyznačuje podporou vývinu nasledujúcej generácie, vlastných detí a/alebo mladých ľudí, ako aj pracovnými, politickými a sociálnymi záväzkami. Ak tieto chýbajú, jedinec stagnuje, je absorbovaný sám sebou a dá sa očakávať nuda. Podľa Eriksona (Drapela, 1997: 70) je činnosťou tohto štádia starostlivosť a ochota konštruktívne prispievať k spoločnosti. Ako uvádza H. M. Trautner (1997: 83), štádium integrity oproti zúfalstvu je poznačené vyrovnaním sa s vlastným rozpadom a smrťou. Sprevádza ho odriekanie a vyznačuje sa múdrosťou. Táto múdrosť podľa Eriksona (Erikson, Erikson & Kivnick, 1986: 55-56) vzniká tým, že človek čerpá zo svojho celého doterajšieho života a integruje dozrievajúce formy nádeje, vôle, zmyslu, vernosti, lásky a starostlivosti do obsahovo bohatého a komplexného celku tejto čnosti. Bertrand a Lachman (2003) poukazujú na skutočnosť, že s pribúdajúcim vekom si človek stále viac uvedomuje hranice času a s tým spojenú nevyhnutnosť smrti. Toto vedomie vedie človeka k premýšľaniu nad vlastným životom. Starí ľudia, ktorí spokojne akceptujú svoj doterajší život s jeho negatívnymi i pozitívnymi aspektmi, pokojne očakávajú smrť. Títo jedinci integrovali minulosť a súčasnosť a prijali dôležitosť a zmysel vlastného života, čím dosiahli ego integritu. Naopak jedinci, ktorí sa nezmierili

s minulosťou, majú strach z dôsledkov vlastných chýb, majú pocit, že musia dokončiť začaté veci. Nezmierili sa s nevyhnutnosťou smrti, majú zo smrti strach, či sa jej dokonca hrozia. Títo jedinci nenašli zmysel svojho života a nedosiahli ego integritu. Nachádzajú sa teda skôr v stave ego zúfalstva. Viaceré výskumy ukazujú, že aktívna participácia starých ľudí v spoločnostiach, do ktorých patria vplýva pozitívne na ich mentálne a fyzické zdravie, ako aj na ich subjektívne pocity zdravia, šťastia, životnej spokojnosti (pozri napr. Lisá, 2009; Lisá, 2007; Kretová, 2005).

Ako uvádzajú R. Oerter a L. Montada (2002: 43), od organického modelu sa odlišujú modely dialektické, interakcionálne a transakcionálne, ktoré predpokladajú, že ku vzniku a riešeniu problémov prispieva nielen vyvíjajúci sa subjekt, ale aj príslušný životný kontext. Nakoľko jestvujú veľké rozdiely medzi subjektmi, ako aj medzi ich životnými kontextami, a keďže sa oboje nachádzajú v neustálom procese zmien, neočakáva sa univerzálna sekvencia problémov a ani ich riešení. Podobne ako Erikson, definoval aj R. J. Havighurst vývin ako následnosť problémov, ktoré označuje ako vývinové úlohy. Na rozdiel od Eriksona však zastáva dialektickú pozíciu a vo svojej teórii spája biologické, sociálne a psychologické perspektívy. Havighurst (Lehr, 2007: 54) hovorí o vývinových úlohách a popisuje takto životné situácie ako úlohy, ktoré sa stavajú pred človeka v určitom čase alebo období jeho života, a ktoré vyzývajú ku konfrontácii. Úspešne zvládnuté úlohy zvyšujú spokojnosť jedinca a pravdepodobnosť úspešného riešenia úloh nasledujúcich. Neúspešne zvládnuté úlohy majú za následok nespokojnosť individua a kritiku alebo dokonca až odmietnutie zo strany spoločnosti. Havighurstove vývinové úlohy obsahujú normatívne i deskriptívne prvky. Úlohy určené spoločnosťou, ktorá formuluje svoje vývinovo-psychologické vedomosti a zodpovedajúce presvedčenia, sú vždy normatívne. Určenie príslušných vekových hraníc je založené na empirických poznatkoch. Niektoré úlohy nie sú určené spoločnosťou, ale sú dôsledkom biologických procesov dozrievania a starnutia.

Havighurst (Oerter & Montada, 2002: 44; Lehr, 2007: 54), konceptualizoval tri všeobecné pramene vývinových úloh:

1. biologické zmeny v organizme (napr. puberta, menopauza), fyziologicko-biologické danosti
2. úlohy určené spoločnosťou a jej očakávania (napr. vzdelanie, zamestnanie), kultúrne hodnoty
3. hodnoty, očakávania, aspirácie a ciele samého jednotlivca.

Vývin človeka sa tak dá, ako hovorí U. Lehr (2007: 54), vnímať ako proces prebiehajúci počas celého života. Takýto vývin však nie je len dôsledkom endogénnych faktorov (napr. vlôh) alebo biologických procesov, či vplyvu prostredia alebo snáh jednotlivca. Je dôsledkom interakcie vyvíjajúceho sa organizmu, individuálnej osobnosti s jej hodnotovými predstavami a špecifických sociálnych situácií. Podľa H. M. Trautnera (1992, s: 140) sa zvládnutie niektorých úloh vyžaduje od každého a ich nesplnenie je sankcionované (napr. školská dochádzka). Iné úlohy sú však menej záväzné (napr. sobáš

a rodičovstvo). Niektoré úlohy sa dajú dlhodobejšie očakávať a plánovať (napr. dôchodok), iné prichádzajú náhle a nečakane (napr. strata životného partnera).

Tak B. M. Newman a P. R. Newman (Trautner, 1992: 141), ako aj sám R. J. Havighurst (Dreher, 2008: 19), uvádzajú v súvislosti s Havighurstovými vývinovými úlohami nasledovné špecifické úlohy pre obdobie stredného a neskorého dospelého veku:

- stredný dospelý vek (31 – 50 rokov)
 1. vedenie domácnosti
 2. výchova detí, pomoc deťom dosiahnuť zrelú dospelosť
 3. uspokojivý rozvoj a kariéra v povolání
 4. rozvoj sociálnej a politickej zodpovednosti
 5. rozvoj voľnočasových aktivít
 6. akceptovanie fyziologických zmien
- neskorý dospelý vek (51 rokov a starší)
 1. prispôsobenie sa ubúdajúcej telesnej výkonnosti a zhoršujúcemu sa zdraviu
 2. prispôsobenie sa ukončeniu pracovnej činnosti (dôchodok) a s tým spojenému zníženiu príjmov
 3. presmerovanie energie na nové role
 4. prispôsobenie sa strate partnera
 5. akceptovanie štatútu staršieho človeka a súhlasný postoj k príslušnosti k tejto vekovej skupine
 6. akceptovanie vlastného života
 7. vytvorenie postoja k umieraniu.

2. Metóda výskumu

Cieľom výskumu bolo odpovedať na otázku, ako respondenti vnímajú a ako prežívajú vlastné starnutie a starobu. Snahou bolo hlavne identifikovať či a ako sa v rozprávaniach o starobe objavujú zmienky o vývinových úlohách typických pre toto obdobie života a popísať formy a prejavy tohto javu.Si

Pri výskume boli vedené rozhovory s participantmi a následne boli vyhodnotené pomocou interpretatívnej fenomenologickej analýzy (IPA). IPA vyvinul a popísal J. A. Smith (Smith, Osborn, 2003; Smith, Jarman, Osborn, 1999). Je vhodná na hĺbkový popis ľudskej skúsenosti. V našom výskume aplikuje IPA na dáta pochádzajúce z interview, ktoré boli nahraté a doslovne prepísané. Pri rozhovoroch boli zachycované aj informácie o neverbálnej komunikácii a pozorovania výskumníka, ktoré boli vložené priamo do transkriptu alebo pripojené na jeho koniec. Prvým krokom analytického procesu bola niekoľkonásobná lektúra celého transkriptu. Na okraji papiera sa potom urobili poznámky zachytávajúce výrazné a pozornosť pútajúce témy. Boli očíslované riadky, aby sa uľahčila

neskoršia identifikácia rozličných tém. Po prehladnutí opoznámkovaného transkriptu sa pristúpilo k abstrahovaniu a pomenovávaniu tém. Ďalším krokom bolo hľadanie spojitostí medzi témami a ich zoskupovanie zmysluplným spôsobom, ako i pomenovanie nadradené témy. Kategórie tém boli usporiadané do prehľadných pomocných tabuliek, ktoré boli pomocou pre detailné vyhodnotenie rozhovoru v kontexte s osobnou charakteristikou participanta. Sledovali sme tak horizontálnu, ako aj vertikálnu rovinu analýzy (Fade, 2004: 648; Kocvrlichová, 2006).

Výskum bol robený v rámci širšieho medzinárodného projektu týkajúceho kvality života seniorov. Do výskumu bolo zapojených vyše 40 participantov a participantiek, s ktorými robili rozhovory vyškolení študenti 2. ročníka katedry psychológie FF UP v Olomouci. Študenti robili rozhovory v prirodzenom prostredí respondentov, s ktorými mali väčšinou blízky vzťah. Rozhovory boli pološtrukturované, neobsahovali vopred stanovené otázky (nie je teda vylúčené, že študenti vnášali do rozhovoru vlastné témy). Výber zástupcov bol urobený tak, aby skupina zložená z týchto osôb obsahovala pokiaľ možno čo najširšie zastúpené spektrum a aby bola dosiahnutá reprezentatívnosť. Z reprezentatívneho súboru bolo náhodne vybraných sedem rozhovorov. Popis participantiek a participantov je nasledovný:

- Participantka A je žena, 75 rokov, babička, 4 roky vdova, žije sama, má 3 deti, zdravá.
- Participantka B je žena, 69 rokov.
- Participant C je muž, 63 rokov, VŠ vzdelanie, pracovník bezpečnostnej agentúry, vitálny, cvičí psov.
- Participantka D je žena, 54 rokov, pôrodná asistentka.
- Participantka E je žena, 44 rokov, vychovávateľka na ZŠ, vydatá, matka 4 detí.
- Participantka F je žena, 41 rokov, štátna služba, vydatá, neveriaca.
- Participantka G je žena, 44 rokov, vydatá, stavebná inžinierka.

3. Výsledky

V analýzach sme si všímali splnenie jednotlivých typických úloh, ktoré sa týkali jednotlivých vekových období. Ako štruktúru sme vzali Havighurstové vývinové úlohy. Odpovede niekedy neobsahujú priame výpovede týkajúce sa otázky splnenia, či nesplnenia danej úlohy. Na zaoberanie sa jednotlivými úlohami u participantov potom usudzujeme nepriamo podľa tém, ktoré v rozhovoroch volia a ktorým venujú najväčší priestor. V popise výsledkov analýz sme za jednotlivými kategóriami kurzívou uviedli tiež jednotlivé odpovede, ktoré ich reprezentujú.

3.1 Stredný dospelý vek (31 – 50 rokov)

Vedenie domácnosti

Téma týkajúca sa vedenia domácnosti sa v rozhovoroch vyskytovala pomerne málo. Téma sa väčšinou vyskytovala ako súčasť rozprávania o rodine.

Výchova detí, pomoc deťom dosiahnuť zrelú dospelosť

Väčšina participantov menovala deti rodinu, ako jednu z najdôležitejších vecí, na ktorých im záleží „*Takovou cenu a dôvod, pro který stojí za to žít, mají pro mě dva synové, ve věku osm a čtrnáct let. Cítím, že jsem pro ně potřebná...aby mé děti žily v klidu a pohodě.*“ (E8). Materiálne zázemie rodiny je pre nich dôležité „*Byt, přestavba...ale není to nutnost a priorita.*“ (F91) Rodina a deti napĺňa ich zmysel života „*(smysl, to jsou) jednak děti, samozřejmě, interakce s rodiči s manželem, podstatně méně než práce.*“ (G7).

Uspokojivý rozvoj a kariéra v povolání

Téma rozvoja a hlavne kariéry v povolání sú reprezentované nepriamymi odpoveďami, ktoré sa týkajú úspechu „*Životní úspěchy jejich, klid a pohoda v rodině, přátelské vztahy v rodině.... Tohle je pro mě důležitý. Ty úspěchy jejich, co je motivuje jít dál, držet se svých cílů.*“ (F8) Nepriamo je táto téma obsiahnutá v téme peňazí „*...i ty peníze jsou důležitý do budoucna. Jak je nemáš, je to špatný. Co si budeme říkat, peníze jsou potřeba a hýbou světem.*“ (F162)

Rozvoj sociálnej a politickej zodpovednosti

Témy týkajúce sa sociálnej a politickej zodpovednosti by mohli byť nepriamo obsiahnuté v témach o hodnotách, ako sú láska, tolerancia, úprimnosť, pravdovravnosť, trpezlivosť, láskavosť alebo v objavovaní životných múdrostí „*A čeho si nejvíce cením? Snad tolerance, trpělivosti, upřímnosti, pravdomluvnosti a laskavosti. Sama sobě bych nejvíce přála to, abych vždy a za všech okolností stála v lásce.*“ (E20)

Téma sociálnej zodpovednosti je tiež obsiahnutá v odpovedi o uvedomení si svojich názorov a angažovanosti za ne „*Okolo 40tky je fajn, když si uvědomíš, že si můžeš stát za svými názory... Máš už na to zkušenosti a věk. Taký nejdeš hlavou proti zdi, ale víc si stojíš za svými názory. Nemusíš se bát, co řekneš a jak na to zareagují ostatní.*“ (F149) alebo v uvedomení, že zmysel života sa napĺňa v žití pre ostatných „*Přitom má pocit, že zmysel jej život stále mal. Žila pro seba a pro ostatných.*“ (F134)

Rozvoj voľnočasových aktivít

Participantka A venuje tejto téme priestor, keď hovorí „*Důležité jsou koníčky – to čím vyplníš čas. Pro mě je to vyšívání, šití, četba. Každý měsíc chodím do knihovny a nosím domů čtyři až pět knih.*“ (A15)

Akceptovanie fyziologických zmien

Participantka G si na jeden strane uvedomuje zmeny svojho fyzického stavu „*Po té čtyřicítce „už tu bolí tu pálí“ kila na víc a holt to není ono. Člověku není 20, ani pařit už se nedá dlouhodobě, člověk nic nevydrží.*“ (G105)

3.2 Iné témy, ktoré sa v strednom dospelom veku ukazujú

Zdravie

Participantka F si uvedomuje zdravie, ako hodnotu vo svojom živote „*Když člověk onemocní, přestávají ho zajímat peníze, práce, lidi kolem něj, soustředí se na sebe a na svoji nemoc, možná že ne každý...*“ (F32)

Myšlienka na smrť

Už aj v tomto vekovom období sa vyskytuje téma smrti. Človek sa nad ňou zamýšľa hlavne, keď sa s ňou stretne. Normálne sa jej vyhýba „*Nad tím se člověk zamýšlí, až když se s tím potká. Dokud není nemocný nějak těžce, tak na to nemyslí a vyhýbá se tomu...Navíc jsme katolíci, věříme, že po smrti bude to lepší.*“ (G89)

3.3 Neskorý dospelý vek (51 rokov a starší)

Prispôsobenie sa ubúdajúcej telesnej výkonnosti a zhoršujúcemu sa zdraviu

Participant si uvedomujú, že staroba obmedzuje možnosti „*Stárím se člověk taky odbourává od možností, izoluje se, jak mu ochabuje zrak, sluch, motorika. Třeba v divadle... některé herečky vůbec neslyším...A filmy s titulky jsou pro mě problém. Na chalupě máme malý televizor, takže na ně nevidím. A když si něco po desáté pustím tady v Praze, tak se koukám, čtu, čtu a pak zjistím, že už u toho spím.*“ (A49) Je viditeľná tiež snaha o zdravie, aby človek nebol pre okolie záťažou „*Aby člověk nebyl na obtíž, tak se snaží si ten život, zdraví, prodloužit. Začne se pozorovat, chodit k doktorům. Někdo z toho pak úplně zblbne.*“ (A66) Akceptovanie staroby teda prináša pocit spokojnosti „*Mám už svůj věk a stále hodně povinností. Člověk už nemá tolik energie jak dřív. Mám pocit, že nic nestihám, ale i tak cítím jistou spokojenost. Vždy může být ještě hůř.*“ (D23)

Presmerovanie energie na nové role

V rozhovoroch sa vyskytovali výpovede, ktoré skôr hovorili o nesplnení tejto „*Už nemám žádné ušlechtilé představy o životě, nemám žádné ideály, nemám žádné děti, nemám žádnou rodinu... Nemaje tedy žádných vyšších cílů, ani ideálů, ani vztahů, tak jak jsou obecně chápány, chci pouze zajistit důstojné stáří sobě a mým dvěma psům, o kterých musím říct, že jsou v současné době mými jedinými přáteli.*“ (C14)

Prispôsobenie sa strate partnera

Pri formulácii tejto úlohy by bolo podľa našich analýz vhodné rozšíriť stratu partnera o stratu aj blízkeho človeka „*Hodně se změnilo, když v červnu 2006 umřela moje maminka... dlouhou dobu trvalo, než si nato člověk zvykl.*“ (D46)

Akceptovanie štatútu staršieho človeka a súhlasný postoj k príslušnosti k tejto vekovej skupine

Analýza ukázala, že súčasná predstava vlastnej staroby sa odlišuje od predstavy z mladosti, staroba je však akceptovaná „*Jak se liší realita od představy o tomhle období, kterou jste měla v mládí?... To je složité posuzovat. Mladý člověk má sedmdesátika za skoro odepsaného. Když mi bylo 20, myslela jsem si, že jsou lidé v sedmdesáti moc staří. Ted' si tak nepřijdu. Dneska jsou ty lidi, co dosáhnou sedmdesáti, soběstační, i přes zdravotní stav. I v páru to funguje dobře. Zatím ještě nepotřebujeme oporu v dětech.*“ (B9)

Akceptovanie vlastného života

V starobe u človeka prichádzajú obavy a neistota. Človek zisťuje, aké špecifiká staroba prináša. Tie potom akceptuje alebo nie. Participantka D prežíva ja napriek vysokému veku pocit, že je jej život zmysluplný. Má pre čo žiť a z čoho sa tešiť „*Myslím si, že vedu smysluplný život. Mám stále pro co žít a z čeho se těšit, nikdy jsem neměla pocit, že život smysl nemá. Nepochybují v tomhle ohledu o životě.*“ (D36)

Vytvorenie postoja k umieraniu

Postoj k umieraniu a smrti sa spája s vierou v posmrtný život. Objavuje sa strach z bolesti a dlhého umierania, koniec sa zatiaľ nepripúšťa „*Nebojím se zatím konce života, i když je neodvratný. Bojím se pouze toho, aby umírání nebylo bolestné a netrvalo dlouho ...*“ (C107)

3.4 Úlohy, ktoré mali byť splnené už v predchádzajúcom období a ktoré sa objavujú v neskoršom

V rozhovoroch sa vyskytli témy, ktoré by mali patriť skôr medzi úlohy z predchádzajúceho obdobia a vyskytujú sa až teraz. Môže to tiež znamenať, že tieto úlohy neboli naplnené, alebo že sa úlohy jednotlivých období prelínajú. Medzi takéto témy patria voľnočasové aktivity (význam koníčkov) a téma rodiny a jej významu.

3.5 Iné témy, ktoré sa v neskorom dospelom veku ukazujú

Téma prispôsobenie sa ukončeniu pracovnej činnosti (dôchodok) a s tým spojenému zníženiu príjmov sa v rozhovoroch nevyskytovala. Vyskytli sa však iné témy. Ide o ocenenie významu sociálnych kontaktov „*Ve stáří jsem si teprve začala cenit přátelství jako obrovského pokladu.*“ (A2) alebo „*Cením si nejvíce lidí kolem sebe-což je rodina.*“ (D17) a tiež o problémy s pokrokom súčasnej doby „*Nepříjemná je pro mě modernizace takřka všeho. Lískový systém v bankách a na poště, bankomaty, mobily, počítače.*“ (A26)

4. Záver

Výskum ukázal, že respondenti a respondentky sa vo svojich výpovediach explicitne alebo implicitne dotýkajú rôznych vývinových úloh. V rozhovoroch sa vyskytli všetky v odbornej literatúre definované úlohy, aj keď nie v každom rozhovore. Úlohy jednotlivých období sa prelínajú. Objavili sa dokonca i nové úlohy, ktoré sa v literatúre neuvádzali.

Čo sa týka stredného dospelého veku, väčšina participantov a participantiek menovala deti a rodinu, ako jednu z najdôležitejších vecí. Téma rozvoja a kariéry, tak isto ako aj sociálnej a politickej zodpovednosti boli v odpovediach obsiahnuté nepriamo. V tomto vekovom období sa vyskytujú tiež témy netypické pre tento vek - zdravie a smrť.

Čo sa týka neskorého dospelého veku, participanta a participantky si uvedomujú, že staroba obmedzuje ich možnosti, viditeľná je tiež snaha o zdravie. Akceptovanie staroby im prináša pocit spokojnosti. Prínosom analýzy je zistenie, že by bolo vhodné rozšíriť zoznam vývinových úloh o vysporiadanie sa so stratou blízkeho človeka (nie len partnera). Analýza taktiež ukázala, že v starobu sprevádzajú obavy a neistota a vytvára sa postoj k umieraniu a smrti.

Literatúra

- Bertrand, R. M. & Lachman, M. E. (2003): Personality Development in Adulthood and Old Age. In: Weiner, I. B. (Ed.), *Handbook of psychology*. Vol. 6. New Jersey, John Wiley & Sons, Inc, 463-485.
- Drapela, V. J. (1997): *Přehled teorií osobnosti*. Praha, Portál.
- Dreher, E. (2008): *Entwicklungspsychologie III*. Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Erikson, E. H., Erikson, J. M. & Kivnick, H. J. (1986): *Vital Involvement in Old Age*. New York, W. W. Norton & Company.
- Fade, S. (2004): Using interpretative phenomenological analysis for public health nutrition and dietetic research: a practical guide. *Proceedings of the Nutrition Society* 63, 647-653.
- Kocvrlichová, M. (2006): *Vina*. Praha, Triton.
- Kretová, E. (2005): *Psychosociálne aspekty príslušnosti k rómskej komunite na Slovensku*. Trnava, Trnavská univerzita.
- Lehr, U. (2007): *Psychologie des Alterns*. Wiebelsheim, Quelle & Mayer Verlag GmbH & Co.
- Lisá, E. (2009): Prežívanie príslušnosti ku komunite a subjektívna kvalita života rómskych a nerómskych žiakov základnej školy. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* 44, 119-137.
- Lisá, E. (2007): Príslušnosť ku komunite v kontexte komunitnej psychológie. In: Sarmány-Schuller, I. (Ed.), *Metanoia - harmónia človeka*. Bratislava, Slovenská psychologická spoločnosť SAV, 305-309.
- Oerter, R. & Montada, L. (Ed.) (2002): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Beltz Verlage.
- Schuster, P. & Springer-Kremser, M. (1997): *Bausteine der Psychoanalyse*. Wien, WUV-Universitätsverlag.
- Smith, J. A., Jarman, M., Osborn, M. (1999): Doing Interpretative Phenomenological Analysis. In: Murray, M. & Chamberlain, K. (Ed.), *Qualitative Health Psychology. Theories and Methods*. London, Sage, 218-240.
- Smith, J. A. & Osborn, M. (2003): Interpretative Phenomenological Analysis. In: Smith, J. A. (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. London, Sage, 51-80.
- Trautner, H. M. (1992): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 1: Grundlagen und Methoden*. Göttingen, Hogrefe.
- Trautner, H. M. (1997): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 2: Theorien und Befunde*. Göttingen, Hogrefe.

Kontakt

Mgr. Ing. Peter Tavel, Ph.D.

Filozofická fakulta UP

Univerzitní 22, 771 11 Olomouc

E-mail: petertavel@seznam.cz

Šandora Ján, MBA

Erzdiözese Wien

Klostergasse 37, A-2070 Retz

Rakúsko

E-mail: jan.sandora@gmail.com

*Vznik a rozvoj identity odvozený z lidských děl – inspirace evoluční psychologií**The emergence and development of identity derived from human artifacts –
an inspiration by evolutionary psychology***Jan Krása**

Ústav společenských věd, Fakulta stavební, Vysoké učení technické v Brně
& Katedra psychologie, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita Brně

Abstrakt: Příspěvek se zabývá utvářením identity z perspektivy inspirované evoluční psychologií. Chce otevřít možnosti budování evoluční psychologie, která by nebyla podmíněna sociobiologickým diskurzem. Autor se proto snaží prohloubit Vygotského koncept kulturně-historického utváření lidského vědomí a ukázat jeho přínos pro kvalitativní výzkum vývoje lidské psychiky. Lidská díla jsou zde chápána jako média, která mohou člověku zprostředkovat sebereflexi a také tuto sebereflexi fixovat. Autor se dále věnuje kritickému zhodnocení dostupného materiálu z dob starého a středního paleolitu vzhledem k vývoji lidské identity. Při výkladu postupuje od úsvitu lidských dějin až k nalezení neklamného důkazu zájmu našich předků o záměrnou sebestylizaci – tímto důkazem je šperk.

Klíčová slova: *identita, sebereflexe, evoluční psychologie, L. S. Vygotskij, paleolit, šperk*

Abstract: *The paper discusses the formation of the identity from a perspective inspired by evolutionary psychology. It tries to open new possibilities for making an evolutionary psychology, which will not be contingent on sociobiologic discourse. For this reason the author refers the theoretical concept of L. S. Vygotskij – the cultural-historical approach to shaping of a human consciousness. Paper tries to show Vygotskij's contribution for qualitative research of development of human psyche. Human artifacts are seen as potential media for self-reflection and also for fixation of this self-reflection. The author attends to critically appraise the accessible material form Lower and Middle Palaeolithic with respect to the development of human identity. The author starts on the very dawn of human history and proceeds to the very first unmistakable proof of human interest for voluntary self-stylization – that proof is jewellery.*

Key words: *identity, self-reflection, evolutionary psychology, L. S. Vygotskij, Palaeolithic, jewellery*

1. Evoluční psychologie

Evoluční psychologie zkoumá vývoj lidské psychiky od úsvitu lidského rodu až do současnosti. Vlastnosti a funkce lidské psychiky přitom zkoumá a vysvětluje jakožto adaptace ve smyslu biologickém. Evoluční psychologie se – co se týče výkladových schémat (diskurzu) – nejvíce inspiroje u sociobiologie a kognitivních věd. Data přebírá z biologie a archeologie.

Prvními proponenty jsou Jerome Barkow, Leda Cosmidesová a John Tooby (*The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*). U nás je patrně známější Steven Mithen (*Konec doby ledové; The prehistory of the mind: A search for the origins of art, religion, and science; The Singing Neanderthals: the Origins of Music, Language, Mind and Body* aj.) a dále Robin Dunbar (*Příběh rodu Homo; Evoluční psychologie člověka*).

Klíčovou metaforou pro popis lidské mysli dvojice autorů Cosmides a Tooby (Tooby, Cosmides, 1992) je: *mysl je švýcarský armádní vůz* – čili: lidská mysl disponuje různými moduly určenými k různým úkolům, které se paralelně a nestejněměrně rozvíjejí na základě vnějších podmínek a na fyzické úrovni jsou upevňovány a šířeny pohlavním výběrem.

Mithen (1996) úvahy o mysli posouvá dál a obhajuje metaforu: *mysl je katedrála* – čili: mysl se skládá z hlavní lodi (tj. z modulu obecné inteligence, popř. Sperberovského modulu metareprezentace) a z bočních kaplí (zastupující moduly technické inteligence, sociální inteligence, jazykové inteligence a přírodně-historické inteligence),* které jsou tu více tu méně propojeny s hlavní lodí. Mithen (1996) mj. vysvětluje vzájemným propojením všech modulů evoluční výhodu moderních lidí oproti vymřelým neandrtálcům.

Existují ovšem další archeologové, kteří se také zabývají otázkami vzniku a rozvoje lidského vědomí. Tito badatelé však neuzívají diskurzu sociobiologie, ale spíše etnologie (popř. jiných sociálních věd). Mezi ně patří David Lewis-Williams (*Mysl v jeskyni*) a David Pearce (společně: *Uvnitř neolitické mysli*). Tyto badatele řadím k proudu „evoluční psychologie“ v širším smyslu.

2. Výtky evoluční psychologii

Dovolím si pro účely tohoto příspěvku i pro účely budování nové „evoluční psychologie“, která by lépe dostala svému názvu (hlavně termínu *psychologie* v názvu), uvést několik výtek evoluční psychologii *s. s.* (dále jen EP):

1. EP chybí ve větší míře inspirace sociálními vědami. EP je velice technicistní a je v podstatě aplikací sociobiologických teorií (příp. evoluční teorie) na problematiku mysli, jak ji definuje kognitivní psychologie.

* Všimněme si, jak Mithenovo dělení modulů inteligence (technické, sociální, jazykové a přírodně-historické inteligence) kopíruje dělení vysokoškolského studia naší doby.

2. EP chybí zcela psychodynamická perspektiva. EP by tedy měla do svých úvah začlenit poznatky hlubinných směrů psychologie a brát v úvahu duševní jevy v jejich celistvosti, nikoli jen jejich nejlépe (tj. technicky a geneticky)vysvětlitelný zlomek.
3. EP by se tudíž měla obecně zabývat širším spektrem psychických jevů, nikoli pouze inteligencí, resp. myslí.

3. Inspirace evoluční psychologii a inspirativní přístup L. S. Vygotského

Inspirativní je pro obecnou psychologii zájem EP o dostupný archeologický materiál. Inspirativní je také pokus interpretovat tento materiál jakožto řadu stop vývoje lidské duše (psychiky). Inspirací je při úvahách o lidské duši také změna perspektivy EP ze synchronní na diachronní – ovšem v odlišném smyslu než u psychologie vývojové.

Lze však vůbec budovat evoluční psychologii – tedy psychologii zabývající se vývojem lidské duše na podkladě archeologického materiálu – jinak než pomocí diskurzu sociobiologie? Zcela jistě ano. Pevné teoretické základy takové „evoluční psychologii“ může dát kulturně historický přístup k psychice, který vytvořil L. S. Vygotskij (Vygotskij, 1976; 1976b; Lurija, 1976).

Vygotskij zkoumal u člověka „ty konkrétní podmínky, které vytvořily specifickou formu jeho psychiky – jeho vědomí.“ (Vygotskij, 1976: 9) „Hypotéza L. S. Vygotského, která se stala základem jeho dalších prací, záležela v tom, že se psychické procesy u člověka mění stejným způsobem, jako se mění procesy jeho praktické činnosti.“ (*cit. d.*, s. 9) „V oblasti psychického vývoje dochází ke stejnému přelomu [jako v oblasti vývoje biologické adaptace], jakmile se použije nástroje... Právě použitím nástrojů a prostředků, právě tímto zprostředkovaným vztahem k podmínkám existence se psychická činnost člověka podstatně liší od činnosti zvířete.“ (Vygotskij, 1976: 9-10)

Vygotskij zaměřil „svou pozornost především na úlohu, již mělo ve vývoji psychiky použití nástrojů v boji s vnější přírodou a použití pomocných prostředků (hlavně jazyka) ve vzájemném styku lidí. Ve všech těchto prostředcích viděl L. S. Vygotskij nejen způsoby vztahu ke skutečnosti, které se vytvořily v průběhu společenského vývoje, a nejen složité formy odrazu vnějšího světa, ale zároveň i základní způsoby ovládnutí psychických procesů, které mají rozhodující vliv na utváření lidské psychické činnosti člověka. „Když člověk používá pomocných prostředků a znaků, např. když si udělá uzel, aby si vzpomněl, nebo když dělá zářez z téhož důvodu, provádí změny ve vnějších věcech, ale tyto změny pak mají vliv na jeho vnitřní psychické procesy.“ (Vygotskij, 1976: 10)

Nesmírně inspirativní je teorie L. S. Vygotského právě vzhledem k potřebě interpretece dostupného archeologického materiálu, neboť převážnou, ne-li veškerou, část archeologických nálezů tvoří „nástroje“. Nástroji – ve smyslu Vygotského – jsou vlastně všechna díla pravěkého člověka.

Dokonce i jeskynní galérie jsou dnes interpretovány jako doklady či pozůstatky rituálů sympatetické magie, která je přeci považována za jakýs takýs nástroj přežití (srov. Frazer, 1994; Wolf, 1992).*

4. O lidské identitě obecně

K vnímání identity dochází v rámci záměrné sebereflexe; nezáměrná sebereflexe jen zřídka vede k úvahám nad identitou. Identitu chápu jako zároveň vnímanou a zároveň produkovanou odlišnost jedince. Identita je tedy „tandemem“ vnímání a tvorby vlastní odlišnosti. Osobní identita je to, čím se vydělují z kolektivní shodnosti. Identitu tedy musím vnímat a mám možnost ji utvářet.

Souhra různých identit, chápaných vlastně jako místa (*loci*) sebereflexe v určitých médiích, tvoří naše já (ego).

4.1 Nekonečnost a omezenost sebereflexe

V jedné knize o postmoderní psychoterapii jsem četl, „že existuje nekonečně mnoho způsobů, jak můžeme *self* popsat a porozumět mu.“ (Anderson, 2009, s. 169). Tento přístup k jakékoli studované látce je postmodernismu obecně připisován. Myslím, že neopodstatněně, neboť se jedná o značné zjednodušení postmoderního myšlení (srov. Frank, 2000). „Nekonečnost“ v postmoderních úvahách odkazuje pouze k odmítnutí nějaké privilegované, „poslední a reálné“ skutečnosti („konečnosti“).

V určitém smyslu je uvedené tvrzení pravda – vždyť každý jedinec může sebe (*self*) popsat vždy jedinečným způsobem a navíc v průběhu vlastního života může popis sebe několikrát změnit (ne však nekonečněkrát!).[†]

Ovšem takto bezbřehé *self* je jen jednou z možných identit – konkrétně identitou plynoucí ze sebereflexe v *subjektivitě* (v zájmenu *já*), kterou níže řadím mezi verbální identity.[‡] Např. identita spatřovaná v zrcadle má meze souhlasné s mezí lidského těla, popř. oděvu, a není nikterak bezbřehá.

Ona avízovaná nekonečnost uchopení *self* má tedy hned několik zásadních omezení (která pozornosti postmodernistů neunikají):

- *omezení počtu médií*, kterými člověk disponuje a která jsou vůbec schopna identitu zprostředkovat, diferencovat, uchovat a komunikovat ostatním – není více médií než těch, kterými disponujeme (vyjmenuji je níže).

* Současné „umění pro umění“ bylo lidem (minimálně do pozdní doby železné) zcela cizí (Jelínek, 1977; 1990).

[†] Nekonečnost je abstraktním polem možností, do uskutečnění však vstoupí vždy jen konečný počet popisů.

[‡] Více k tomuto přiřazení uvádím jinde (Krása 2008a). Zde jen dodám, že identita (sebe)reflektovaná skrze zájmeno *já* je obsahově naprosto prázdná a nabývá smyslu, až s tím, kdo a jak *já* vyslovuje; nemá tedy význam sama o sobě. Oproti obrazu je slovo vždy „prázdňější“ – srov. slovo „já“ a vlastní zrcadlový odraz. Prázdnot tohoto klíčového slova patrně nutí člověka neustále sebe v životě hledat a potvrzovat.

- *omezení možností samotných médií* zprostředkovat více rozdílných míst (*loci*) sebereflexe a identity – mnoho médií umožňuje pouze jedno místo sebereflexe, některá dvě a více, nikoli však nekonečně (řeč jich nabízí celkem dosti – srov. Krása, 2008a).

Mohutnost našeho *já* či našeho *self* je omezena našimi možnostmi sebereflexe a sebeprodukce. Sebereflexe je omezená dostředivými kanály lidského těla (Krása, 2008b). Sebeprodukce (sebestylizace) je omezena v zásadě médii, která člověk nalezne nebo vytvoří.

Co se týče médií, jakožto zdrojů identity, nabízí se nám tato stratifikovaná skupina:

Identita	Exemplum	Funkce	Zástupci a příklady identit a médií
PŘIROZENÁ	<u>podoba</u>	<i>smyslové (aferenční) odlišování</i> - pozorují podobu	1. eidetická identita – smyslová podoba vlastního těla vedoucí k odlišování od jiných podob („jsem člověk – ne pes“, „jsem muž, ne žena“) – mění se s věkem a zakládá skupiny 2. sociálně-komunikační identity – odvozené z vnitrodruhové komunikace ve skupinách – závisí na přirozených danostech (pohlaví, věk, fyzická síla atd.) a určují místo ve skupinové hierarchii - mění se s věkem + další média identity: „otisk“ v krajině (stopa, výkal atd.)
UMĚLÁ	<u>maska</u>	<i>záměrně diferencují identitu nad rámec přirozených odlišností</i> - <i>zkoumám a tvořím masku</i>	3. verbální identity (evolučně odvislé od sociálně-komunikačních) vyplývající z řeči - sdružují tato místa identity: jméno , verbální subjektivitu , vnitřní hlas a jeho naraci 4. identity vyplývající z ozdoby těla - sdružují řadu míst: výzdobu těla (malbu , tatuáž , obřízku , skarifikaci a jiné mutilace), ošacení , šperk , masku 5. identity „glyfické“ odvozené od jakýchkoli záměrných značek či otisků (např. otisk ruky či prstu, podpis , vlastní glyfické či grafické znamení či znamení uzavřené společenské skupiny apod.) + další média identity: „otisk“ v krajině (dům, zahrada atd.), otisk v projekčních technikách atd.

REFLEKTIVNÍ	<u>autoportrét</u>	<i>potencují (opakují, násobí, zrcadlí...) předešlé identity skrze napodobivá médiá a identitu diferencují druhotně - pozorují odraz/y</i>	<p>6. identity odvozené z nápodoby sebe pomocí výtvarných prostředků (v lecčems analogické zrcadlu) - výsledkem jsou „autoportréty“, resp. jejich percepce - nabízí se v médiu malby (autoportrét) a plastiky-skulptury (autobusta)</p> <p>7. identita textová – (odvislá od narace) vzniká autobiografie</p> <p>8. identita odvozená ze sebezobrazení v moderních médiích – nabízí se v médiu fotografie, filmu (herec-hvězda, předloha), internetu-kyberprostoru</p> <p>+ některé další</p>
-------------	--------------------	--	---

Tento výčet by měl sloužit jako ilustrace rozmanitosti a zároveň i určité přirozené strukturovanosti médií, která člověku mohou sloužit k sebeprodukcí a zároveň k sebereflexi. K předloženému výčtu uvedu jen několik poznámek.

Identity zařazené do kategorie identit *přirozených* chápu jako identity, které sice mohou být (sebe)reflektovány, se kterými toho ale nikdo z nás příliš nenadělá, neboť se nacházejí více či méně mimo možnosti sebeprodukcí. Přirozenou identitou je hlavně vlastní tělo (obraz v zrcadle) a po úvaze i pozice v sociální struktuře, která je do velké míry dána přirozenými danostmi: věkem, velikostí a silou těla, pohlavím. Jakožto pro sebereflexi potenciálně přínosná vidím i média shrnutá pod kategorií „stopa“. „Stopou“ může být otisk chodidel (cesta) či pracovní stopa (pole aj.), vlastní výkal, nebo zcela obecně jakýkoli dopad vlastního konání na okolní prostředí (uvažme v tomto ohledu přínos reflexe ekologického dopadu našich činů pro náš vlastní sebeobraz!).

Identity zařazené do kategorie identit *umělých* jsou vlastně v každém ohledu jakousi „maskou“, kterou člověk klade *na* přirozené identity nebo *vedle* nich. Právě rozvoj umělých identit považujeme za plně lidský projev.* Umělé identity mají tedy také nejužší vztah k mnou dále zkoumanému problému vývoje lidské identity ve starém a středním paleolitu.

Identity zařazené do kategorie identit *reflektivních* vlastně pouze „opakují“ identity přirozené a umělé. Reflektivní identity vznikají promítnutím ostatních identit do některých napodobivých médií, kterými mj. jsou: řeč, obraz (kresba-malba), plastika, písmo, fotografie, film a digitální obrazovka

* Z archeologických nálezů je patrné, že „plně moderní projev“ právě ve smyslu záměrného sebeutváření musíme připsat již předmoderním lidem – minimálně neandrtálcům.

(Krása, 2008a; 2008b). V rámci takového „opakování“ ovšem dochází k dalšímu potencování a rozvoji identity až k bodu, kdy je možné uznat danou identitu jako autonomní. Je např. rozdíl dívat se na sebe v zrcadle a na vlastní autoportrét, ačkoli se obě média vztahují k téže předloze (dokonce k témuž zrcadlovému odrazu!).

4.2 Archeologické doklady rozvoje identity

Chtělo by to mnohem více prostoru, než zde mám, aby bylo možno alespoň ve zkratce načrtnout strukturu, kontext a proces utváření alespoň těch nejznámějších médií sebeprodukce a sebestylizace. Omezím se zde však jen na interpretaci nálezového materiálu od úsvitu lidských dějin až k „dílu“, z nějž je nepochybně zřejmé, že se jednalo o záměrný „nástroj“ dotvoření a prohloubení osobní identity. Tímto dílem byl šperk. Než však k němu dojdou, je nutno zhodnotit i některé starší nálezy.

Doklady o skupině *eidetických identit* (1.) máme v kosterních pozůstatcích. Přirozené podoby pralidí lze totiž rekonstruovat sofistikovanými metodami (rekonstrukce portréty). Nalezené kosti fragmentárně svědčí o proměně vzhledu jednotlivých zástupců rodu *Homo* – jestli byli vzpřímení, jak byli vysocí atp. Výdutě lebek zas svědčí o postupném narůstání mozkové kapacity (s objemovým vrcholem u neandrtálců!) a svědčí také o lateralizaci hemisfér (neandrtálec). Za zajímavé, ač zatím nepřiliš průkazné, se považuje zkoumání stop Brocova centra či tepen zásobujících mozek krví (Fridrich, 2005). Šťastný nález jazyky neandrtálce v jeskyni Kebara v Izraeli potvrzuje, že neandrtálci byli schopni plně moderní řeči (odkaz na 3. skupinu identit).

Co se týče rozvoje identity je zvláště pozoruhodný fakt, že moderní lidé a neandrtálci se nepochybně na některých místech po celá tisíciletí setkávali a dokonce i oboustranně kulturně ovlivňovali – o tom svědčí tzv. přechodné kultury středního a mladšího paleolitu (u nás szeletien či bohunicien). Podstatné na tomto „setkávání“ je, jakým způsobem ovlivnilo imaginaci moderních lidí (a jejich identitu). Dnes o tom nemáme žádný doklad (např. v příběhu), ale uvažme jen roli pohledu *Druhého* na vlastní sebereflexi.

Po 2. skupině identit není v archeologických nálezech památky. Jsou ovšem nepochybné, neboť doložené u mnohem primitivnějších tvorů než jsou lidoopi. Pro starý a střední paleolit se předpokládají skupiny složené z 11-33 osob; pro mladší paleolit (např. v D. Věstonicích a Pavlově) až 100 osob – ne více (Fridrich, 2005). Otázkou zůstává, jak složitá byla diferenciace skupin pralidí, jaká byla forma hierarchie a jak se obě vyvíjely. Ve starém paleolitu můžeme asi uvažovat o identitách: dítěte, dospělého, kmeta, mužů, žen a snad i vůdce. Ve středním a mladším paleolitu snad můžeme počítat již se složitějším vnitřním členěním skupiny na bázi rodové linie, příbuzenství aj.

O 3. skupině identit máme až do doby vynálezu písma před 5 000 lety pouze nepřímé doklady.

Vzhledem k tomu, že signálů označujících jednotlivé členy skupiny (tj. jmen) užívají třeba i kytovci,* lze se domnívat, že také neandrtálci, kteří uměli mluvit, a snad i starší zástupci rodu *Homo* jmen užívali. O subjektivitě mediované zájmenem 1. os. můžeme uvažovat snad až od mladšího paleolitu a usuzovat na ni jen nepřímou z rozvoje jiných oblastí.

Poměrně dobrý archeologický záznam máme o 4. skupině identit. Malba těla, která asi byla předchůdcem oděvu, dobře diferencuje členy skupiny a nabízí nové (snad první?) médium sebestylizace. O pomalování těla nepřímou svědčí zájem našich předků o různá minerální barviva, zvláště o *okr* (červenavou až žlutavou hlinku). Nejstarší nálezy okru pocházejí ze staropaleolitické lokality Bizat Ruhama v Izraeli a jsou starší než 740 tisíc let. Nejstarší doklady užití barviv (nálezy terek či aplikace okru) však sahají až na samý konec starého a počátek středního paleolitu, tj. do doby zhruba před 300 tis. lety (Kabwe či Twin Rivers v Zambii). Z našeho území máme doklady užívání okru z doby před 250 tis. lety z Bečova I (Fridrich, 2005).

Červený okr měl (díky podobnosti krvi) zásadní symbolickou hodnotu. Užívalo se jej k barvení paleolitických *venuší* (např. obarvení nejstarší, cca 400 tis. let, sošky z Tan Tan z Maroka) a byly jím hlavně zasypávány hroby neandrtálců a také moderních lidí v průběhu celého mladého paleolitu (Svoboda, 1986) i na počátku neolitu (Čižmář a kol., 2008). O konkrétních vzorech máme však jen doklady nepřímé (např. z ornamentace užitkových předmětů).

Prvním médiem, které má nepochybný a nezprostředkovaný vztah k sebestylizaci a které se nám přímo dochovalo v archeologických nálezech, je šperk. Šperk je prvním nepochybným dokladem reflektované lidské identity.

O navlékání proděravělých ulit plžů máme doklad z doby před 100 tisíci lety z jeskyně Skhul na hoře Karmel v Izraeli (Vanhaeren, 2006), kde tvoří výbavu hrobu, a dále z jeskyně Blombos v JAR (stáří 75 tis. let). Tyto nálezy jsou doprovázeny kostmi raných moderních lidí. Později (podle známých nálezů) bylo jakožto sebeidentifikačního šperku užíváno také trofejí (zuby, drápy) velkých šelem a později taktéž umělých ozdob, čili šperků v moderním smyslu slova. Lidská identita je tedy stará nejméně 100 tisíc let a od té doby se nepřetržitě – díky různým lidským dílům – vyvíjí.

Na sklonku středního paleolitu (před 40 tis. lety) začali šperků užívat také neandrtálci. Mithen (1996) tento pokrok v kultuře neandrtálců podmiňuje kontaktem s moderními lidmi. Tvrdí, že díky uspořádání mozku byli neandrtálci schopni se naučit od kromaňonců jen určitým vymoženostem (pohřeb, šperk, čepelové nástroje, kompozitní nástroje), jiné si však osvojit nebyli schopni (figurativní umění, abstraktní a metaforické myšlení). Tato neschopnost prý zapříčinila jejich pozdější vyhynutí.

Ať tak či onak, na počátku kultur plně moderního člověka (tj. mladopaleolitických kultur) stálo setkávání člověka s „člověkem“, který nebyl člověkem zcela stejným způsobem. Jakým specifickým způsobem se tato setkávání otiskla do moderních kultur, je otázkou pro další bádání.

* Je otázkou, zda tomu tak bylo již před 200 tisíci lety.

Literatura

- Anderson, H. (2009): *Konverzace, jazyk a jejich možnosti: Postmoderní přístup k terapii*. Brno, NC Publishing.
- Cosmides, L., Tooby, J. (1992): Cognitive adaptations for social exchange. In: Barkow, J. H., Cosmides, L., Tooby, J. (Eds.), *The adapted mind*. New York, Oxford University Press, 163-228.
- Čižmář, Z. (Ed.) (2008): *Život a smrt v mladší době kamenné*. Brno, Ústav archeologické památkové péče.
- Frank, M. (2000): *Co je neostrukturalismus*. Praha, Pastelka.
- Frazer, J. G. (1994): *Zlatá ratolest. Magie, mýty, náboženství*. Praha, MF.
- Fridrich, J. (2005): *Ecce Homo: Svět dávných lovců a sběračů*. Praha, Krigl.
- Jelínek, J. (1977): *Velký obrazový atlas pravěkého člověka*. Praha, ARTIA.
- Jelínek, J. (1990): *Umění v zrcadle věků: Počátky umělecké tvorby*. Brno, Moravské zemské muzeum.
- Krásá, J. (2008a): Výzkum na hranicích sdělitelného – konformní a nekonformní řád ve vědomí. In: Petrjánošová, M., Masaryk, R., Lášticová, B. *Kvalitativní výskum vo verejnom priestore – Príspevky zo 7. česko-slovenskej konferencie Kvalitativný prístup a metódy vo vedách o človeku*. Bratislava, KVS BK SAV Bratislava a Pedagogická fakulta UK v Bratislave.
- Krásá, J. (2008b): *Role řeči a domu v péči o duši*. Nепublikovaná disertační práce, Masarykova Univerzita, Brno.
- Lewis-Williams, D. (2002): *The mind in the cave: Consciousness and the origins of art*. London, Thames & Hudson.
- Lewis-Williams, D., Pearce, D. (2005): *Inside the neolithic mind: Consciousness, cosmos, and the realm of the gods*. London, Thames & Hudson.
- Luria, A. R. (1976): *O historickém vývoji poznávacích procesů*. Praha, Academia.
- Mithen, S. (1996): *The prehistory of the mind*. London, Thames and Hudson.
- Svoboda, J. (1986): *Mistři kamenného dláta*. Praha, Odeon.
- Tooby, J., Cosmides, L. (1992): The psychological foundations of culture. In: Barkow, J. H., Cosmides, L., Tooby, J. (Eds.), *The adapted mind*. New York, Oxford University Press, 19-136.
- Vanhaeren, M. et al. (2006): Middle Paleolithic Shell Beads in Israel and Algeria. *Science* 312, 1785-1788.
- Vygotskij, L. S. (1976): *Myšlení a řeč*. Praha, SPN.
- Vygotskij, L. S. (1976b): *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha, SPN.
- Wolf, J. et al. (1992): *Člověk ve světě magie*. Praha, Unitaria.

Kontakt:

Mgr. Jan Krása, Ph.D.

Květinová 1250

Pohořelice 691 23

Email: honoh@email.cz

Identita romských dětí vyrůstajících v pěstounské péči v "bílých" rodinách
– narativní výzkum*

Identity of Roma children growing up in white foster families
– a narrative research

Šárka Zahradníková

Katedra psychologie, Filozofická fakulta

Univerzita Karlova v Praze

Abstrakt: Příspěvek vychází z narativního výzkumu provedeného v letech 2007-8 v osmi pěstounských rodinách v Čechách a na Moravě, v rámci kterého jsem vyslechla příběhy 20 dětí[†], v době výzkumu starých 13-36 let. Příběhy dětí z výzkumu se v hrubé osnově neliší od příběhů jiných mladých lidí – jde v nich o dospění, o vytvoření vlastní identity a o oddělení od rodiny, v níž dospívaly. Komplikované utváření identity, způsobené tím, že děti neznají své rodiče, musejí hledat rovnováhu mezi bílým a romským světem a často trpí výraznými pocity nedostačivosti, vyhrocuje (nebo blokuje) průběh separace. Příběhy, jejichž hrdinové žili v době výzkumu už delší dobu samostatně, ukazují, že dětem vyrůstajícím v pěstounské péči (dále PP) může separace trvat podstatně déle, než se obvykle očekává – až zhruba do 30 let. Po osamostatnění se z pěstounské rodiny se jako klíčové pro dosažení více méně stabilního a spokojeného života v příbězích ukázalo pozitivní sebepojetí dětí, včetně přijetí jejich romského původu. Ve výzkumu se však nepodařilo zjistit, jaké zkušenosti jsou pro vytvoření pozitivního sebepojetí u dětí zásadní – kontakt s vlastními rodiči, život v romském prostředí, trpělivá podpora pěstounů, zdá se, nejsou ani nutnými, ani postačujícími podmínkami.

Klíčová slova: příběhy, romské děti, pěstounská péče

Abstract: The presentation is based on the results of a narrative research conducted in 2007-08 in foster families raising Roma children. Eight families were interviewed and 20 narratives of their foster

* Příspěvek vychází z diplomové práce (Zahradníková, 2009), uskutečněné ve spolupráci s Institutem náhradní rodinné péče NATAMA (konzultantka: Petra Vrtbovská, Ph.D.).

† Děťmi zde i dále v textu rozumím mladé lidi, vyrůstající nebo vyrostlé v pěstounské péči. I když v době výzkumu zdaleka ne všichni hrdinové příběhů byli v dětském věku, ve vztahu k pěstounům-vypravěčům dětmi byly.

children, aged 13-36, collected. The stories obtained during the research do not differ much from those of other young people – they are about getting adult, building one's identity and separating from the family. However, the identity formation process is more complicated for the children in foster care – they do not know their parents, are forced to balance between the white and the Roma life style and often have to cope with strong feelings of inferiority. This makes the separation process more painful both for children and foster parents, or blocks it totally. In this way, the complicated search for identity is related to the problems, so often feared and discussed, of (and with) Roma children in substitute families. The narratives of children, who have lived independently at the time of the research, show that it takes longer than it is normally expected for these children to become stable and mature – often until they are 30 years old. The stories suggest that positive self-esteem, including acceptance of their ethnic origin, is essential for these children in order to be able to live more or less steadily and happily. Nevertheless, the research did not show what experience is crucial for these children to develop such positive self-esteem: neither being in touch with biological parents, living in Roma environment, nor patient support from the foster parents seem to be inevitable or sufficient condition.

Key words: *narratives, Roma children, foster care*

1. Úvod

V roce 2007, kdy jsem s výzkumem začínala, se v českých médiích velmi živě diskutovalo, má-li smysl vychovávat děti minoritního původu v majoritních rodinách. Zajímalo mě, nakolik obecné představy o romských dětech v pěstounské péči (dokud jsou malé, jsou hodné a sladké, až vyrostou, utečou ke svým, a všechna práce bude k ničemu) odrážejí realitu. Druhým cílem práce bylo zjistit, zda a jaké existují souvislosti mezi ranou historií dětí (zejména zda žily v péči vlastních rodičů, či nikoliv) a pozdějším utvářením jejich příběhů.

2. Postup

Hovořila jsem s osmi rodinami, většinou jen s jejich dospělými členy a většinou opakovaně, s odstupem téměř jednoho roku mezi jednotlivými rozhovory. Od pěstounů jsem si nechala vyprávět příběhy jejich pěstounských dětí. Z dvaceti dětí vzorku jich 11 žilo samostatně, všem bylo v době výzkumu alespoň 13 let.

Během opakovaného pročitání prepisů rozhovorů jsem v nich označila osnovu jednotlivých příběhů, udělala si celkový přehled, jak provázané, často přerušované odbočkami k jiným tématům, a jak spolu příběhy navzájem souvisejí. Poté jsem z prepisů konstruovala vlastní vyprávění vztahující se k jednotlivým dětem. Do vyprávění jsem zahrнула všechny zmínky v prepisu týkající se daného dítěte, včetně souvisejících obecnějších úvah o výchovných přístupech, smyslu práce, atd. Snažila jsem se je utřídit tak, jak je v rozhovoru strukturovali sami pěstouni, pouze jsem jednotlivé odstavce řadila přibližně chronologicky. Citace z rozhovorů jsem spojovala vlastním textem, v němž jsem se snažila respektovat a zároveň zdůraznit významy, sdělované pěstouny verbálně i neverbálně. Takto vzniklá vyprávění jsem potom využila pro narativní analýzu.

Prvním krokem při vlastní analýze bylo vytvoření otázek, na něž jsem hledala odpovědi v jednotlivých vyprávěních. Na jejich základě jsem potom hledala souvislosti rané historie dětí. Otázky jsem formulovala v první řadě s pomocí třech kategorií (Chrz, 2007) – *jednající osoby*, *ztvárnění jednání* (tj. kdo má odpovědnost za to, co se děje, jakou měrou je v možnostech hrdinů dosáhnout žádoucího a vyhnout se nežádoucímu) a *potíž* (to, okolo čeho se celé vyprávění odvíjí).

Výsledné otázky, na něž jsem hledala odpovědi během nového pročitání všech vyprávění, vypadají následovně:

Co dělá skutečnost, že mají v péči (romské, přijaté) dítě (s určitou historií) se životem pěstounů?

Co dělají pěstouni s tím, že mají právě takové dítě?

Co dělá skutečnost, že je přijaté, romské a má nějakou historii, s dítětem samým? A co se svou

identitou dělá dítě?

Co dělá přijaté, romské dítě s určitou historií s druhými? Co dělá s druhými sám fakt, že v pěstounské rodině žije takové dítě? Co dělají druzí s dítětem?

Kdo nese zodpovědnost za potíže? A kdo nese odpovědnost za to, co se bude dít?

Čeho chtějí pěstouni dosáhnout prostřednictvím vyprávění takového příběhu?

Jaké hodnoty a přesvědčení vyprávění vyjadřuje? Jaké normativní příběhy vyprávění formují?

Jaké jsou v příběhu klíčové události?

Jaká je potíže, již řeší zápletka příběhu?

3. Výsledky

Základní osnova se ve všech vyprávěních opakovala. Byla následující:

1) **Přijetí** v mnoha oblastech **zanedbaného**, traumatizovaného, často ubohého **dítěte**.

Děti přicházejí do rodin často ve zuboženém stavu, zanedbané po zdravotní i sociální stránce, s různými deprivacními problémy. Nesou si následky týrání, opětovného vracení do ústavní péče. Pěstouni je „dávají dohromady“, děti dohánějí to, co zameškaly. Tato první období bývají hodně intenzivní, pro pěstouny náročná, ale vděčná a naplňující.

2) **Adaptace**

Adaptace může být rychlá, bezproblémová – v takovém případě se o ní mnoho nemluví („*Zapadla rychle.*“), nebo se vypráví o komplikacích v adaptaci. Ty se mohou vyřešit a nadále je v tomto ohledu všechno v pořádku (nejistota, zda chtějí být v rodině, shromažďování pokladů v posteli), nebo mohou předznamenávat budoucí problémy (závislost na pěstounce, potřeba pozornosti, zkoušení pevnosti rozhodnutí pěstounů ho přijmout agresivními útoky).

3) **Viceméně klidové období**

O období mezi adaptací a objevením se problémů se často podrobně nevypráví, (to především v příbězích dětí, jež už žijí samostatně, a dominantu vyprávění o nich tvoří dramatictější události). Co se v tomto období děje, vím z vyprávění pěstounů, jejichž děti jsou ještě doma.

Především se řeší škola. Pěstouni s dětmi dohánějí jejich deficity, tráví dlouhé hodiny nad domácí přípravou, věnují spoustu energie výběru střední školy/učiliště. Řeší se kázeňské problémy ve škole. Ve škole děti také zažívají úspěchy, jež pomohou jejich sebevědomí a celkovému fungování a jež se ukážou jako klíčové pro zbytek příběhu, a také klíčové neúspěchy.

Druhá skupina témat se týká sociálního fungování. Jde o vytváření a dodržování rodinných pravidel (dávat mantinely, usilovat o důslednost), zbavování se deprivacních (miminkovské chování) a jiných život komplikujících projevů (bolestíinství, hádavost, rozpínavost). Pěstouni s dětmi řeší každodenní drobné srážky a hledají, jak jim předejít.

Několik příběhů vypráví o vyrovnávání se s romstvím v tomto období, o rasistickém ubližování na ulici, ve třídě. Také je čas na utváření vztahu k vlastním rodičům (různé způsoby usilování pěstounů o to, aby byl vztah dětí k biologickým rodičům zdravý, a různé projevy toho, jaký vztah děti k vlastním rodičům aktuálně mají).

Pěstouni vyprávějí také o tom, co je/bylo hezké. (Hezký rok, kdy se dařilo sdílet, co pěstounská dcera prožívá, radost ze samostatnosti dítěte).

U třech dětí ze vzorku jako by klidové období nebylo ("neustále jsme bojovali").

4) *Separace*

Osamostatňování dětí proběhlo ve všech vyprávěních bolestně. Vlastní odchod z domu může být klidný a přirozený. Příběhy všech dětí, jež mají separaci za sebou, ale obsahují krizi spojenou s odchodem od pěstounů. Při osamostatňování může dojít k přerušení kontaktu s pěstouny, ale i nemusí. Některé děti nečekaně, rychle a úplně změni životní styl, odmítnou způsob života pěstounů i je samé. Bouřlivá krize jiných se projeví v problémech se školou, v psychosomatickém onemocnění.

5) *Výsledek separace*

Po nějaké době se dítě stabilizuje, obnovuje se kontakt s pěstouny (s výjimkou jednoho případu se vztahy mezi všemi pěstouny a dospělými dětmi obnovily). Dospělé dítě se začíná přibližovat životnímu stylu z hlediska pěstounů žádoucím, jeho styl života dělá pěstounům radost nebo zůstává na šikmé ploše*. Krize mohou znovu přijít (dětí dospělých dětí v dětském domově, přerušení kontaktu mezi pěstouny a dospělou pěstounskou dcerou kvůli nevrácené půjčce). Pěstouni však vyjadřují, že jejich vztah s dětmi už je na partnerské úrovni – děti jsou dospělé, pěstouni mohou pomoci, zodpovědnost je ale na dětech.

* Šikmou plochou mám na mysli způsob života mimo normu, který pěstounům nedělá radost: kriminální kariéra, nezodpovědné chování vůči vlastním dětem.

4. Nikdy nevíte, co bude dál

Situací pro pěstouny typickou je, že nikdy nevědí, kudy se jejich dítě bude ubírat dál. Pokud prožívají velkou krizi poprvé, může se jim zdát, že je konec, všechna práce byla marná, když dítě odešlo z domova, nemá pořádné bydlení ani práci, nedokončilo školu, prodává se, má problémy se zákonem nebo fetuje. Příběhy ale ukazují, že cesty přijatých dětí se zahýbají dolů i nahoru:

Během prvního rozhovoru s jeho pěstouny byl Jakub a jeho rodina ve stabilním období – Jakub pracoval, děti chodily do školy, rodina měla byt, udržovala dobrý kontakt s pěstouny. O rok později byt nebyl, práce také ne, děti byly v dětském domově, bez reálné naděje, že se vrátí domů.

Byla doba, kdy ani jedno z Jitčiných dětí nebylo v její péči, kontakt s pěstouny přerušila, pěstounka měla za to, že se Jitka živí jako prostitutka. Během dvou let se ale její život i vztahy s pěstouny stabilizovaly, měla práci, stálého partnera, byt, navštěvovala svého syna. Vztah s pěstouny ale pošramotila nevrácená půjčka, přesto pěstouni se zvědavostí a otevřeností čekali, co bude dál.

Sandru pro krádeže poslali do výchovného ústavu, zrušili její pěstounskou péči. Po čase se mohla vrátit, vystudovala střední školu, našla se v práci s problémovými dětmi, je oporou pěstounce.

Rodiny, jež už několik takových krizí prošly, se k dalším stavějí jako k zákonitým vzpourám, nenamířeným proti pěstounům samým. Jde o praní se dětí samých se sebou, při němž pěstouni jsou nejvhodnějším terčem.

Všichni pěstouni se zkušeností odchodu dítěte z pěstounské rodiny se shodli v tom, že je třeba mít trpělivost, nezavřít během krize před dítětem dveře, tak aby se po doznění krize mohly začít obnovovat vztahy a stabilita. Že děti musejí mít jistotu, že k pěstounům se mohou bezpečně vrátit, ať udělaly, co udělaly.

„Ale přišla jsem na to životní zkušeností, že je lepší být trpělivý a že změna nebo vývoj té osobnosti je běh na strašně dlouhou trať – že to neudělám za rok ani za dva. A dokonce ani do těch osmnácti!... mnohem dýl (jsem) musela být nablízku a pomáhat nějak se orientovat v tom životě.“

S tím souvisí potřeba pěstounů a nutnost chránit sebe a celou rodinu, tedy nechat dveře otevřené, ale mít hranice. Jde o to, chránit se před přílišnými požadavky dětí, většinou finančními a před dalšími zklamáními („Už jí žádné peníze nepůjčím, vždycky to bylo o prsa.“).

Pěstouni postavení před fakt, že jejich děti jdou už zřejmě definitivně po cestě, jež se pěstounům nelíbí (protože u některých dětí pěstouni vnímají jejich životní styl jako neměnný), mluví o

nutnosti vyrovnat se s tím, že jejich děti si vybraly takový způsob života. To není lehké:

„Trvalo mi to dlouho. Než jsem se smířila s tím, že musím respektovat, že se Jirka rozhodl pro tenhle způsob života. Pořád jsem měla pocit, když vyšel na svobodu, že ho musím jakoby stáhnout zpátky. Nějak ho zachránit. A myslela jsem, že to jde.“

„Ale opravdu nejvíc, co jsem se naučila za život s těmahle dětma – respektovat jejich rozhodnutí. Jakmile jsou dospělí – i svým biologickým i přijatým – sednu si s nimi, vysvětlím jim to, i do budoucna, co to může přinést, ale nechávám jim svobodu rozhodnout se i špatně. Ale zůstanu při nich stát.“

V příbězích dětí z mého vzorku jde, nikoli překvapivě, o osamostatnění se, utvoření a upevnění identity, zkrátka o dospění. To je v jejich případě komplikované především ze třech důvodů.

Ve všech příbězích se opakuje téma deficitů v sebezpečí. Děti jsou v bludném kruhu vzájemného posilování jejich nejistoty v sobě samých a negativních zpětných vazeb od okolí. To je vede ke snaze najít si prostředí, kde budou přijímané (často je to škola, parta, někdy muzika) a k postoji "úspěch je nutnou podmínkou lásky". Ten zase vede k přepínání sil, nešťastnosti a nemocnosti. Větší spokojenosti se sebou samými a tím i klidu dětí (spíše už dospělí) dosahují, když se jim povede přijmout větší část sama sebe (například díky setkání s biologickými rodiči, díky práci v "romské" škole).

Druhý zdroj komplikací na cestě dospívání představuje fakt, že děti si musejí hledat místo mezi romským a bílým světem. Tady mám na mysli především rozdíly v životním stylu. Způsob života pěstounských rodin bývá pro pěstounské děti zatěžující a ony si hledají skupiny, kde jim je volněji.

„Byli jsme pro Anču hodně složití – jako lidi i chodem domácnosti. Prostředí dětského domova je blbé, ale je jasné, direktivní, spotřební. A u nás to pro Anču bylo úzkostňující ... Jsme aspoň napůl „intelektuální“ rodina a máme „intelektuální“ kamarády a děláme „intelektuální“ věci. To bylo pro Alču mimozemské.

„Měli jsme malé děti, rozestavěný barák, nedokázali nebo nechtěli jsme se snížit. A když jsme se o to snažili, bylo to nepřírozené.“

Děti experimentují se způsoby života a posléze se upevňují v životním stylu bližším nebo vzdálenějším způsobu života pěstounů. Tady hrají důležitou roli biologické rodiny a také rodiny jejich partnerů.

Třetím zdrojem komplikací jsou nejrůznější handicapy, jež děti na své dosavadní cestě nasbíraly. Mají emoční deficity (miminkovské chování, nezvladatelné záchvaty vzteku) a kognitivní

deficity, bloudí v běžných pravidlech domácího a společenského fungování, mají psychiatrické problémy. Těžko se orientují ve vztazích, jsou v nich nepevné, naučily se řídit se spíš okamžitými efekty než dlouhodobějšími cíli a zásadami. Mají chaos ve vlastní minulosti. To všechno přispívá k zátěži, již musejí během dospívání zvládat.

5. Jak souvisí raný kontakt s rodiči s dalším utvářením příběhů dětí?

Zdá se, že děti vyrůstající od narození v ústavu jsou v porovnání s těmi, jež v prvních letech žily s biologickými rodiči, možná náchylnější k úplnému přizpůsobení se hodnotám pěstounů, ke strategii hodného dítěte (nezlobit, nebouřit se, snažit se být úspěšná/ý). Další odlišnosti v příbězích těchto dvou skupin dětí se mi nepodařilo zjistit.

Dvě pěstounky, jež mají zkušenost s dětmi vyrůstajícími jen v ústavu i s dětmi, jež v prvních letech byly v péči rodičů, zmínily jasný rozdíl – ty, jež byly v rodině, „*jsou na tom o trochu lépe citově*“. Pokud tím měly pěstounky na mysli téma „*attachementu*“, žádnou souvislost se mi v mém vzorku nepovedlo identifikovat. Ve stabilních vztazích žijí (už dospělé) děti, jež byly od narození v ústavu, zatímco některé z těch, kdo v prvních měsících nebo i letech života žily v kontaktu s rodiči (a nebyly týrané) mají se stálostí vztahů velké problémy. Pokud měly pěstounky na mysli spíš základní důvěru, z níž může čerpat sebedůvěra a životní spokojenost, opět těžko říci. Vyrovnané i citově labilní děti jsem našla mezi jedněmi i druhými.

To, zda děti v raném dětství byly nebo nebyly v péči rodičů, zřejmě neurčuje jejich vztah k životnímu stylu jejich biologických rodičů. Své původní rodiče vyhledaly a z velké části jejich životní styl (zde se nesnažím odlišit, co je sociální a co romské) přejaly mnohé z dětí, jež byly od narození v ústavu, a jen některé z těch, které žily ve své biologické rodině.

6. Závěry

1) Bouřlivými odchody od pěstounů se příběhy romských dětí v pěstounské péči nezavršují. V 18 nebo ve 20 letech je předčasné soudit, kam životní cesta dítěte povede. Dospívání dětí v pěstounské péči je komplikované, trvá proto zpravidla déle, než se obvykle očekává, mnohdy do 30 let. Pro přetrvání vztahů mezi pěstouny a dítětem je důležité, aby pěstouni nechali dveře otevřené možnosti, že se dítě stabilizuje a bude je potřebovat. Přitom je nezbytné, aby dostatečně chránili sebe i zbytek rodiny, dokud dítě stabilizované není.

2) Co se týče témat souvisejících s identitou, dospívání romským dětem v náhradní péči komplikuje především negativní sebepojetí a nutnost najít si místo mezi "romským" a "bílým" způsobem života. Zatímco o etnické identitě a podpoře jejího rozvíjení se poměrně často mluví, stálo by za to věnovat

pozornost i dalším aspektům sebepojetí. Z příběhů vyplývá, že to, jak dítě prožívá samo sebe, se v rodinách neřeší. Hlavně proto, že na to není čas - jsou buď dramatičtější věci k řešení, nebo si všichni užívají momentální klid.

3) Nepodařilo se vysledovat souvislost mezi typem raných zážitků dítěte a pozdějším utvářením jeho příběhu.

Literatura

Chrz, V. (2007): *Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu*. Praha, Psychologický ústav AV ČR.

Zahradníková, Š. (2009): *Romské dítě v pěstounské péči majoritní rodiny*. Nепublikovaná diplomová práce, FF UK v Praze.

Kontakt

Mgr. Šárka Zahradníková

Nová Ves nad Popelkou 60, 512 71

E-mail: zahradnikovas@gmail.com

***Sociální exkluze pohledem kvalitativního výzkumu: zúčastněné pozorování vybraných
romských komunit***

***Social exclusion in the qualitative research perspective: an observation of selected Romany
communities***

Alena Kajanová

Katedra sociální práce a sociální politiky

Abstrakt: Příspěvek je výstupem z disertační práce autorky, zabývající se problematikou sociálních determinant zdraví u vybraných romských komunit. Jednou z těchto determinant je sociální vyloučení, které je zároveň v současnosti často diskutovanou problematikou. Kvalitativní terénní výzkum probíhající v letech 2006-2009 reflektoval každodenní život dvou sociálně vyloučených romských rodin ve dvou lokalitách (příhraničním maloměstě a krajském městě), především za použití technik zúčastněného pozorování a hloubkových rozhovorů. Příspěvek reflektuje dynamiku sociální exkluze a její projevy v nevyhovujících bytových podmínkách, kde ovšem, vedle nedostatku finančních prostředků, absentovaly řízené snahy ji zlepšit, či osobní hygieně limitované zdrojem teplé vody. Významnou část tvoří vyhledávání alternativních zdrojů obživy, především brigád, ale též využívání zdrojů lokality (prostitute, sběr lesních plodů), přičemž tyto zdroje mohou být (v kombinaci se sociálními dávkami) relativně výhodnějším zdrojem příjmů, než práce za minimální mzdu zkrácená o výdaje na dojíždění.

Problém představují vysoko-úrokové půjčky kryjící často půjčky jiné a zadluženost pak často souvisí s výskytem sociálně patologického chování. Autorka se dále věnuje příčinám nízkého vzdělání respondentů a celkovému jejich postoji ke vzdělání (generačně se snižuje), stejně jako společenským vazbám mimo komunitu (spoléhání jen sami na sebe) a (ne)využívání služeb "zvenčí". Jako zásadní spatřuje autorka význam symbolické exkluze, která utváří bludný kruh sociálního vyloučení a propojuje ostatní jeho složky (např. ve chvíli, kdy by vyloučení zvýšili své vzdělání, narazili by na symbolické vyloučení.). Zdravotní stav obyvatel sociálně vyloučených lokalit pak není pouhým důsledkem nevyhovujících podmínek, ale zahrnuje též významnou komponentu působení stresu.

Klíčová slova: romské komunity, sociální exkluze, sociální determinanty zdraví

Abstract: The paper discusses results of the author's dissertation thesis, in which social health determinants in selected Romany communities were examined. One the most important and frequently discussed determinant is social exclusion. The dissertation project was based on qualitative field research carried out in 2006 - 2009. The research, in which participant observation and in-depth interviews were used, reflected everyday life of two socially excluded Romany families in two localities (a small borderline town and a larger town). The paper reflects the dynamics of social exclusion and its manifestation in unacceptable housing conditions (in which – besides a lack of financial means – an absence of direct efforts to improve the situation was apparent) or in personal hygiene limited by a shortage of hot water. One of the important activities in the observed communities was an effort to find alternative subsistence resources, especially temporary jobs, as well as prostitution or picking berries. These activities can be (particularly in combination with social benefits) relatively more advantageous sources of income than employment for minimal wages, decreased by expenses for commuting.

Among the identified problems in the communities were high-interest loans, which often covered another loans. The consequent indebtedness was then related to socially pathological behavior. The author aimed to identify causes of low educational level of the research participants, as well as to examine their attitudes towards education (which decreased with each generation), social relations with people outside of their community (relying on oneself) and (non)reliance on "outwards" services. The author identifies symbolic exclusion as the crucial aspect of her research. Symbolic exclusion creates a vicious circle of social exclusion (e.g. if the excluded person improved his/her education, s/he would be subjected to symbolic exclusion). The unsatisfactory health conditions of the inhabitants of socially excluded localities thus do not result only from unacceptable living conditions, but from stress as well.

Key words: *Romany communities, social exclusion, social determinants of health*

1. Úvod

Ve své disertační práci s názvem Sociální determinanty zdraví jsem se zabývala působením deseti sociálních determinant zdraví (dle Wilkinsona, Marmota, 2005) v širším kontextu každodenního života vybraných romských komunit. Kladla jsem si především otázku, do jaké míry a jakým konkrétním způsobem se podílejí zkoumané sociální determinanty na zdravotním stavu cílového souboru? Sociální exkluze, které byl věnován můj konferenční příspěvek, byla jednou z výše uvedených determinant. Jedná se o problematiku značně politicky a mediálně diskutovanou, zejména v posledních letech v souvislosti s romskou minoritou. Můj příspěvek představuje krátkou sondu do její problematiky formou kvalitativního výzkumu. Zároveň si klade za cíl vystihnout některé příčiny možné rozdílnosti výsledků kvantitativních a kvalitativních šetření u romských komunit (především s ohledem na oblast zdravotního stavu).

2. Výzkum

Základní cílový soubor představovalo pět romských vícegeneračních rodin z anonymního kraje. Tyto byly vybírány na základě hlavních komparačních kritérií: lokalita (příhraniční maloměsto vs. krajské město), sociální status (rodiny sociálně vyloučené vs. romská elita), generace (dvou až třígenerační rodiny). Vzhledem ke specifčnosti cílového souboru jsem zvolila kvalitativní, terénní výzkum, s převahou technik zúčastněného pozorování a položeného interview. Data byla zaznamenávána formou terénních poznámek v průběhu let 2006 - 2009 a byla zpracována obsahovou analýzou.

Kvalitativní výzkum byl zvolen z několika důvodů, které byly součástí mé presentace a které bych ráda i na tomto místě uvedla, aniž si činím nároky na jejich generalizaci. Jedná se o následující body, které též mohou představovat jeden z důvodů rozdílnosti kvalitativně a kvantitativně získaných dat u romských respondentů.

4. Časově dlouhé budování důvěry mezi respondenty a jakoukoli osobou „zvenčí“. V mém případě některá citlivá data (např. zkušenost s prostitucí) byla respondenty svěřena až po dvou letech výzkumu. Může to znamenat, že tazatel, kterého vidí poprvé v životě, některé skutečnosti prostě zamlčí.
5. Mnoho respondentů zkresluje více či méně záměrně informace, aby se zalíbili, zavděčili, či dokonce udělali tazateli radost, cítí-li k němu nějaké sympatie.
6. Obrovská dynamika komunit – životní změny jako ztráta a znovunalezení zaměstnání proběhly u některých respondentů za dobu výzkumu i několikrát.
7. Rozdílnost ve výpovědích během jednotlivých období roku. Někdy bývá v literatuře zmiňována rozdílnost odpovědí před a po výplatě (případně výplatě sociálních dávek), setkala jsem se ale i s výrazně odlišným pocitem spokojenosti obyvatel sociálně vyloučených lokalit v

létě a zimě. Bylo by jistě zajímavé ověřit shodu odpovědí na dotazníkové šetření v těchto komunitách v letních a zimních měsících.

8. Většina respondentů odpovídala pouze na aktuální stav (co bylo dnes). Dotazník s možností „snídáte pravidelně?“ by mohl představovat zkreslení v tom, že pokud dnes respondent snídal, odpoví, že ano, ačkoli se jednalo o výjimečnou situaci.
9. Jiný způsob orientace se v čase, který může výzkum zkreslit např. v tom smyslu, že respondent nedokáže odhadnout, zda byl u lékaře před 14 dny, nebo před měsícem.
10. Nesrozumitelnost některých českých výrazů, nejen odborných, respektive skutečnost, že respondenti je mohou chápat v jiném významu.
11. Neochota vyplňovat jakékoli papírové formuláře dospělými romskými respondenty, naopak velká ochota vyplňovat je dětmi, v případě, že s nimi tazatel spolupracuje.

V sociálně vyloučené lokalitě žily dvě zkoumané rodiny. Obě v přelidněných bytech (rodina A v starém činžovním bytě 1+1, 7 osob; rodina C v ubytovně pro neplatiče v bytě 2+1, 7 osob), s nevyhovujícími hygienickými podmínkami (rodina A: vytápění na pevná paliva, plísně, švábi, rodina C: společné umývárny na žetony, atp.). Pro všechny členy obou rodin byla typická vyslovená touha se odstěhovat, avšak žádná aktivní snaha o toto, po celou dobu výzkumu. Z hlediska hygieny a čistoty udržované v bytě, nebyl zaznamenán rozdíl mezi sociálně vyloučenými a nevyloženými rodinami. Ve všech bytech byl (navzdory špatným podmínkám) udržován pořádek a čistota. Zásadní rozdíl však byl ve společných prostorách a okolí domu. V sociálně vyloučených lokalitách byly tyto prostory značně zanedbané, včetně přítomnosti odpadků, pomočených chodeb, atp. Důvod rozdílu shrnula jedna respondentka slovy: „*Nemá cenu tu chodbu uklízet. Udělají tam zase bordel. Uklízela bych to tu jenom já...*“ (respondentka, 45 let). Hlubší význam však může mít ve víře, že „co je za dveřmi není ničím“, která v postatě kopíruje smýšlení popsané v romských osadách na Slovensku, odkud pochází také starší generace mých respondentů (srov. Jakoubek, Hirt, 2004). Za lhostejností ke společným prostorům může stát ovšem stejně tak víra, že se odstěhují a nějaké vylepšování nemá smysl. Osobní hygiena dospělých respondentů byla opět bez rozdílu napříč sociální situací. Děti žijící v sociálně vyloučených lokalitách však vykazovaly celou řadu negativních návyků aspektů – neměly zubní kartáček, nemyly si ruce po použití toalety, před jídlem atp., v rodině C neměly mladší děti oděv na zimu a naopak v létě chodily ve sněhulích. Obecně však tyto nedostatky vyplývaly spíše z absence návyků, než z ekonomických faktorů sociálních podmínek.

Naprostá většina respondentů žijících v sociálně vyloučených lokalitách byla dlouhodobě nezaměstnaná. V rodinách vedle čerpání sociálních dávek v takovém případě nastupovaly alternativní životní strategie. Převážně se jednalo o brigádní činnost jednorázového charakteru, s výplatou peněz na ruku (informace o nich pocházely od někoho z rodiny, který informaci získal „zvenčí“ - nejčastěji od přátel mladé generace). Další alternativní zdroje vyplývaly z možností, které lokalita poskytuje –

prostituce v příhraniční lokalitě, sběr plodin, drobná kriminalita. Pro alternativní zdroje obživy bylo typické, že nevedly k horentním výdělkům, mnohdy nastupovaly jen při nutných výdajích a dále nebyly vnímány jako porušení norem (vyjma prostituce). Jako pozitiva těchto strategií hodnotili respondenti, že kombinaci se sociálními dávkami (případně podporou v nezaměstnanosti) se jednalo o relativně výhodnější příjem, než při práci za minimální mzdu, „rychlý“ výdělek (peníze na ruku ihned) a dále to, že je lze aplikovat podle potřeby, nevyžadují speciální režim (např. ráno vstávat). Ve všech výše uvedených důvodech je patrná orientace na přítomnost, která je s romskými komunitami spojována jako kulturní specifikum (Kajanová, 2009).

Dalším jevem, který se v popisovaných vyloučených lokalitách vyskytoval, je zadluženost. Respondenti brali legální vysokoúrokové půjčky, často pak půjčky na jiné půjčky a měli potíže s jejich nesplácením. „*Občas neplatím. Z exekuce strach nemám, půjčku má celej barák a i když dluží, oni jen vyhrožují*“ (respondentka, 20 let). Zadluženost se projevovala také v rámci finanční „solidarity“ v rodině: „*Sestřenice, tu neznáš, dostane možná půjčku od spořitelny 40.000,- Kč. Půjčí mi 10.000,-, dlužím M. 5.000,-, tak jí to budu moct splatit*“ (respondentka, 23 let). V širším kontextu tak představovala jeden z negativních aspektů sociální opory.

Sociální exkluze v užším vymezení je zaměřená na společenské vztahy. Sociální interakce vyloučených respondentů se omezovaly na osoby z příbuzenského okruhu. Vazby mimo rodinu byly minimální, pokud byly, dotýkaly se spíše mladé generace, která vyhledávala kamarádské a partnerské vztahy, převážně s Romy stejné sociální stratifikace.

Širší kapitolu by představovala symbolická složka exkluze. Tu lze chápat jako vytváření předsudku, marginalizaci až diskriminaci osob na základě místa bydliště, příslušnosti k určité komunitě či konkrétní rodině, nikoli pouze z důvodu etnické příslušnosti. Je tedy vázána především na lokalitu. Respondenti si tento stav uvědomovali: „... (*název lokality*) je špatná adresa, když někde řekneš, že jsi z ..., nikdo tě nezaměstná.“ respondent 25 let). „*Bydlet vedle je úplně jiný než na ... Máme elektrický topení. Už nás berou jinak, i když je to hned vedle*“ (respondent 25 let). Symbolická exkluze byla dále zdůrazňována nejen veřejností, ale i sociálními pracovníky, kteří jí tak v podstatě prohlubovali: „...*A pak se sčuchla s cikánem, navíc z ... (lokality)... Tyhlety cikáni jsou jiní, smrdí! Kouřem a tak, ty to necítíš?*“

Symbolické vyloučení, tak jak jej chápali sami příslušníci romských komunit, souviselo zásadně s hierarchickým postavením dané komunity. Sociálně vyloučený byl označován nejčastěji jako *degeš*, tedy označením vystihujícím stratifikační pozici: „*Říkají degeš jeden o druhým, je to nadávka, ale přitom jsou na tom všichni v podstatě stejně*“ (romský krajský koordinátor).

Z hlediska zdravotního stavu vykazovali respondenti žijící v sociálně vyloučených lokalitách oproti nevyloučeným respondentům častější nemocnost než výše stratifikovaní, dále pak více chronických onemocnění a multimorbiditu. Nejčastěji se vykytovaly běžné choroby jako chřipka, viróza, avšak měly dlouhodobý průběh. To mohlo být spojeno s nízkou návštěvností praktických

lékařů i specialistů. Respondenti řešili zdravotní obtíže převážně vlastní léčbou. Zaznamenala jsem také výskyt psychosomatických obtíží – bolesti hlavy, zad a další.

3. Závěr

Sociální exkluze konkrétně se na zdravotním stavu respondentů podílela v několika rovinách. Především symbolická složka sociální exkluze představovala specifický stresor, který se poměrně silně odrážel i v subjektivním vnímání respondentů. Další stresory vyplývaly ze socioekonomických faktorů (např. alternativní zdroje obživy). Exkluze dále ovlivňuje životní způsob respondentů (především pak z hlediska užívání návykových látek a denního režimu). S tím souviselo také významné ovlivnění stravování (nedostatek financí na kvalitní stravu).

Literatura

Jakoubek, M., Hirt, T. (2004): Romové kulturologické etudy. Plzeň, Aleš Čeněk.

Kajanová, A. (2009): Sociální determinanty zdraví vybraných romských komunit. České Budějovice, ZSF JU.

Wilkinson, R., Marmot, M. (2005): Fakta & souvislosti: sociální determinanty zdraví. Kostelec nad Černými lesy, Institut zdravotní politiky a ekonomiky.

Kontakt

Mgr. Alena Kajanová, PhD.

ZSF JU Katedra sociální práce a sociální politiky

Staroměstská 16

370 04 České Budějovice

E-mail: Ali.Kajanova@email.cz

***Zmeny v interpersonálnych vzťahoch počas užívania drog a závislosti:
pilotný kvalitatívny výskum***

***Changes in interpersonal relationships during drug use and addiction:
a qualitative pilot study***

Ján Klimas

Katedra psychológie Filozofickej fakulty Trnavskej univerzity, Trnava

Abstrakt: Cieľom predkladanej pilotnej sondy do interpersonálneho sveta užívateľov/-iek drog bola explorácia vnímania vzťahov, resp. interpersonálnych problémov pri užívaní drog, závislosti a v počiatkoch liečby. Opiera sa o metódu retrospektívnej výpovede klientov/-tiek v prvých mesiacoch pobytu v resocializácii. Do štúdie boli zapojení 4 klienti a 1 klientka s priemerným vekom 27,8 rokov, ktorých dĺžka pobytu v resocializácii bola 2-6 mesiacov. So všetkými bol uskutočnený a zaznamenaný semi-štrukturovaný rozhovor zameriavajúci sa na ich medziľudské vzťahy pred liečbou. Analýza prepisov prvých 5 rozhovorov z dizertačného projektu autora bola auditovaná externým posudzovateľom, psychológom so skúsenosťou v kvalitatívnom výskume a s prácou v adiktológii. Základné kroky deskriptívno-interpretatívnej analýzy boli vytvorenie rámcových domén, identifikácia významových jednotiek a kľúčových tém a usporiadanie jednotiek do kategórií na základe podobnosti medzi výroky jednotlivých participantov/-tiek. Výsledky analýzy priniesli niekoľko zaujímavých vhľadov do zmien, ktorými prechádza vzťahové fungovanie počas užívania drog. Najdôležitejšie sa týkali rodinného prostredia, opory a pomoci pri liečbe, prežívania blízkosti vo vzťahoch, a priorit v oblasti vzťahov.

Kľúčové slová: závislosť, resocializácia, interpersonálne problémy, kvalitatívny rozhovor

Abstract: The aim of this qualitative pilot study was to explore the perceptions of drug users at the beginning of treatment of interpersonal relationships and problems during periods of drug use, addiction and treatment. The study utilized the retrospective view of clients on their drug problems in a drug-free therapeutic community. Four males and 1 female client were involved in the study (mean age: 27,8). The length of the clients' stay in the residential program was 2-6 months. Semi-structured interviews focused on the clients' relationships before the treatment were conducted and recorded. The analysis of the first 5 interview transcripts from the author's PhD project has been audited by an external auditor with experience in both qualitative research and addiction treatment. The main steps

of the descriptive-interpretive data analysis were: development of framing domains, identification of meaning and core ideas, and organization of core ideas into categories based on similarities identified in different individual transcripts. Although the number of participants in this study was small and the conclusions thus cannot be generalized, the results provide some valuable insights into how ex-users perceive their relationships during the active drug use periods. The most frequent categories concerned family environment, support and help with treatment, the experience of a relationship's closeness and priorities in relationships.

Keywords: *addiction, drug-free therapeutic community, interpersonal problems, qualitative interviews*

1. Úvod

Na súvislosť medzi interpersonálnymi vzťahmi a užívaním drog poukazuje domáci (Brošková, 2008; Miovský, 2000), ako aj zahraničný (Sugg, 2003) kvalitatívny výskum. Zatiaľ čo veľká časť odbornej literatúry je venovaná asociácii medzi rodinnou depriváciou a užívaním drog (Radimecká & Radimecký, 2001), objavujú sa aj kvalitatívne štúdie, ktoré približujú dynamickú povahu interpersonálnych zmien počas užívania drog, resp. života na okraji spoločnosti (Simmons & Singer, 2006). Takýto alternatívny pohľad naznačuje premenlivosť (fluidnosť) vzťahov, t.j. progresívne ako aj regresívne zmeny, a nielen jednorázové zhoršenie či rapídne zlepšenie vo vzťahoch po liečbe.

Dôležitosť skúmania vzťahov u užívateľov/-iek drog (UD) navyše podčiarkuje aj to, že sú súčasťou uznávaných modelov liečby drogových problémov akými sú napr. transteoretický model štádií zmeny, motivačné rozhovory (Prochaska & diClemente, 1982), či prevencia relapsov (Marlatt, 1998). Marlattova taxonómia spúšťačov relapsov zahrnuje aj interpersonálny konflikt ako dôležitý spúšťač. V rámci spomínanej teórie štádií zmeny existujú dva hlavné typy procesov zmeny, kognitívne a behaviorálne. Tieto sú reprezentované 10 kategóriami procesov, pričom každá zahŕňa širokú škálu techník a intervencií. Jednou z kognitívnych kategórií sú tzv. „pomáhajúce vzťahy“, ktoré predstavujú dôverovanie druhým a akceptovanie ich podpory v liečbe. Podrobne o spôsoboch, ktorými liečba návykových porúch posilňuje sociálnu oporu hovorí kvalitatívny výskum Orforda (Orford et al., 2006). Liečba stimuluje sociálnu oporu rôznymi spôsobmi, napr. uľahčenie otvorenej komunikácie, materiálna opora alebo motivácia k redukcii pitia. V našich podmienkach rozpracovali jeden z modelov zapojenia rodinných príslušníkov užívateľov/iek drog do procesu liečby v prostredí terapeutických komunit Radimecká s Radimeckým (pozri Radimecká & Radimecký, 2001).

Terapeutické komunity, ktoré sú základom resocializačnej liečby u nás, boli miestom nášho výskumu. Resocializácia (RS) predstavuje formu dlhodobej liečby, resp. starostlivosti o ľudí s návykovými problémami. Súčasný systém liečby návykových ochorení rozoznáva nasledovné ďalšie typy liečby: krátkodobá, strednodobá, dlhodobá a substitučná – každá môže prebiehať lôžkovou, alebo ambulantnou formou – postupnosť jednotlivých fáz nie je zárukou či podmienkou úzdravy, ani podmienkou prijatia do RS (viac v Okruhlica et al., 1998).

Na základe uvedených zistení a predchádzajúceho výskumu osobných zmien u klientov/tiek po resocializácii (Halama & Klimas, 2006) sme sa rozhodli, že sa budeme venovať aj obdobiu, ktoré predchádzalo liečbe, keďže počas resocializácie dochádzalo často k reštruktúracii a prehodnocovaniu obdobia pred liečbou. Výskumný výber tvorili klienti/tky na začiatku liečby, resp. resocializácie aj preto, lebo sme sa domnievali, že ich výpovede nebudú ešte natoľko zosúladené s filozofiou resocializačnej liečby a s očakávaniami terapeutov/tiek ako to býva v neskorších fázach resocializácie. Prostredníctvom zahrnutia klientov/tiek v prvých mesiacoch liečby sa tieto rozdiely minimalizujú.

2. Cieľ výskumu

Náš výskum bol zameraný na dynamickú interakciu medzi užívaním drog/ závislosťou a vzťahovým fungovaním UD. Položili sme si otázku, či zohrávajú vzťahy nejakú úlohu v počiatkoch užívania drog/závislosti a ak áno, akú. Taktiež sme sledovali priebeh vzťahových zmien pri pokusoch o liečbu závislosti.

3. Spôsob výskumu

Výber

Do štúdie boli zapojení 4 klienti a 1 klientka s priemerným vekom 27,8 rokov, ktorých dĺžka pobytu v resocializácii bola 2-6 mesiacov. Takmer všetci mali problémy s viacerými návykovými látkami. Pervitín bol primárnou (preferovanou) drogou pre 2, zatiaľ čo heroín pre 2 a závislosť na alkohole uviedol 1 klient. So všetkými bol uskutočnený a zaznamenaný pološtrukturovaný rozhovor zameriavajúci sa na ich medziľudské vzťahy pred liečbou. Výskum prebiehal v mesiacoch január až september 2009 v nemenovanom resocializačnom stredisku (RS).

Metódy

Semi-štrukturovaný rozhovor v trvaní cca. 35-50 min sledoval chronologický priebeh zmien vo vzťahoch klienta/ky pred liečbou. Typické otázky v rozhovore boli napr.: „Aké boli tvoje vzťahy s ostatnými ľuďmi pred tým než si začal/-a brať? Čo sa dialo v твоjich vzťahoch počas užívania drog a závislosti?“

Analýza kvalitatívnych dát

Analýza prepisov prvých piatich rozhovorov z dizertačného projektu autora bola auditovaná externým posudzovateľom, psychológom so skúsenosťou v kvalitatívnom výskume a s prácou v adiktológii. Inšpirovali sme sa predovšetkým deskriptívno-interpretatívnym prístupom (Elliot & Timulak, 2005) k analýze kvalitatívnych dát, ale aj metódou konsenzuálny kvalitatívny výskum (Hill, Thompson, & Williams, 1997), z ktorej sme použili proces externého auditu. Základné kroky kvalitatívnej analýzy boli vytvorenie rámcových domén, identifikácia významových jednotiek a kľúčových tém a nakoniec usporiadanie jednotiek do kategórií na základe podobnosti medzi výrokmi jednotlivých participantov/-tky.

4. Výsledky

Kvalitatívna analýza „priniesla“ 22 kategórií, ktoré boli podľa tematickej príslušnosti zaradené do 3 domén. Tieto reprezentujú chronologický priebeh zmien v histórii klienta/ky, hoci nie každá z kategórií zmien sa dala jednoducho zaradiť do časového obdobia (horizontu). Prvou doménou je

obdobie Pred začiatkom užívania. V tejto doméne sú kategórie vyjadrujúce celkové vzťahové nastavenie v rodine ako aj vzťahy s jednotlivými členmi rodiny a rovesníkmi/čkami, viac v Tabuľke č

Tabuľka 1 Vzťahy pred začiatkom užívania drog

1. K mal pretrvávajúci až výlučný vzťah s rodinným príslušníkom (mama, sestra, babka)	(4/5)
2. K vnímal/-a výchovný štýl v rodine ako reštriktívny.	(2/5)
3. K vnímal/-a rodinné prostredie bolo (neúplné) alebo konfliktné.	(2/5)
4. Neprejavovanie citov vo vzťahoch, povrchnosť v rodine.	(2/5)
5. K vníma vzťahy s rovesníkmi, v práci ako bezproblémové	(4/5)
6. Kolektív rovesníkov je priestorom pre experimentovanie s mäkkými drogami	(4/5)
7. Začiatok užívania tvrdých drog pri nájdení kamaráta/-tov, ktorí ich bral/-i.	(3/5)

Pozn. Čísla v zátvorkách predstavujú počet klientov, ktorí vypovedali o danej kategórii, K= klient/-ka, UD= užívateľ/-ka drog (resp. užívanie drog), RS= resocializačné stredisko

Druhú doménu tvorí obdobie aktívneho užívania, v ktorom sa striedali etapy užívania, *návyku* a pokusov o liečbu. Významnou črtou tohto premenlivého obdobia bolo „neriešenie“ vzťahov počas užívania drog a závislosti, t.j. nezaobranie sa nimi, neboli pre UD prioritou. UD mali/a problémy vzťahovať sa k iným a v niektorých prípadoch brali/a drogy ako spôsob zvládania týchto ťažkostí, viď Tabuľka č 2.

Tabuľka 2 Vzťahy užívateľov/-iek drog (UD) počas aktívneho užívania drog a závislosti

1. K hodnotí vzťahy počas užívania drog ako neúprimné voči rodine a priateľom/-kám.	(5/5)
2. K má v období chaotického užívania drog intenzívne problémy v rodinných vzťahoch a s priateľmi.	(3/5)
3. K rodina a kamaráti podporujú, motivujú k liečbe.	(4/5)
4. K „nerieši“ vzťahy počas užívania drog, t.j. nezaobrá sa nimi, ani nie sú prioritou.	(5/5)
(4/5) K nerieši vzťahy s rodinou a kamarátmi/-kami kvôli iným potrebám, prioritám.	
(3/5) K nerieši vzťahy s UD – vníma ľahostajnosť, až vzájomné škodenie si.	
5. Zmena okruhu kamarátov vytvára prostredie pre užívanie drog a relapsy.	(4/5)
6. K užíva drogy ako spôsob zvládania interpersonálnych problémov, straty.	(3/5)

Do tretej domény boli zahrnuté kategórie opisujúce vzťahy Dnes, na začiatku resocializácie. Pre toto obdobie bolo charakteristické prispôsobovanie sa životu, resp. fungovaniu komunity sprevádzané podporou zo strany rodiny, aj keď táto tiež kolísala. Klienti/ky referovali o učení sa tomu, že v živote sú najdôležitejšie vzťahy s inými. Túto zmenu sme pomenovali názvom „Re-prioritizácia“, pozri Tabuľku č. 3.

Tabuľka 3 Vzťahy Ex-UD dnes, na začiatku resocializácie (RS)

1. K pociťuje pomoc od spoluklientov na skupinách vo vzájomných vzťahoch	(3/5)
2. K pomáha pomoc od personálu a terapeutov/-tiek.	(3/5)
3. K porovnáva liečebne a prostredie RS vníma ako nápomocné	(3/5)
4. K prechádza procesom prispôsobenia sa životu, fungovaniu komunity.	(5/5)
(3/5) K mal v RS ťažké začiatky, keď sa podriaďoval/a pravidlám a sankciám.	
(2/5) K pociťuje zo začiatku šok z odchodov, nestálosť komunity.	
(2/5) K vnímal/a zo začiatku RS vekový rozdiel a odstup zo strany mladších spoluklientov/-tiek.	
(1/5) K prežíva komunitu negatívne	
5. K prežíva obavy zo života po RS, resp. z opakovania liečby.	(2/5)
6. Vo vzťahoch "vonku" sa nič nezmenilo, resp. zhoršilo.	(3/5)
7. K sa začína otvárať na skupinách a vnímať pozitívne možnosť vyzrávať sa.	(3/5)
8. Pomoc a podpora od rodiny a súrodencov počas doterajšej liečby a predošlých pokusov.	(4/5)
9. Re-prioritizácia, t.j. vzťahy s ľuďmi sa stávajú počas RS pre K prioritou	(4/5)
(3/5) K pociťuje potrebu podpornej siete po liečbe a plánovať si vzťahy.	
(2/5) K si myslí, že by mal/-a zmeniť svoje vzťahy.	

5. Diskusia

Prezentované interpersonálne zmeny boli vytvorené na základe výrokov klientov/ky a vyjadrujú spätný pohľad na vzťahové procesy pred liečbou, resp. resocializáciou. Najdôležitejšie zistenia sa týkajú rodinného prostredia, opory a pomoci pri liečbe, prežívania blízkosti vo vzťahoch a priorit v oblasti vzťahov.

Zistenia týkajúce sa problémov v rodinnom prostredí, ako napr. vnímané konflikty alebo reštriktívny výchovný štýl, sú konzistentné so závermi domácich kvalitatívnych štúdií (napr. Miovský, 2000). Korešpondujú tiež s Miovského analýzou faktorov, ktoré zvyšujú tzv. „psychosociálnu

vulnerabilitu“ mladých ľudí voči návykovým látkam (napr. rodinná konstelácia, vzťah UD k rodičom, výchovný štýl) (Miovský, 2006). Výskumná otázka, či zohrávajú vzťahy nejakú úlohu v počiatkoch užívania drog/závislosti, bola teda zodpovedaná kladne. Klienti/čka taktiež vnímali neprejavovanie citov, až povrchnosť v rodine: „*doma sme sa nerozprávali o pocitoch*“. Táto téma sa, podobne ako niektoré ďalšie, manifestovala aj v ďalších 2 doménach, ktoré predstavovali obdobia aktívneho užívania drog a pokusov o liečbu. Čiže ne/otvorenosť v prejavovaní pocitov bola jednou z kľúčových interpersonálnych tém u klientov/čky RS: „*ľudia vonku [mimo RS] o pocitoch nerozprávajú*“, „*tu je to všetko iné- môžem si povedať vlastný názor*“.

Druhou z kľúčových interpersonálnych tém, ktorá bola taktiež opísaná v iných výskumoch, je trauma, resp. strata vzťahu. Klienti/čka hovorili v súvislosti s drogami o zážitkoch interpersonálnej straty v podobe odlúčenia od starej mamy, ktorá bola primárnou opatrovatelkou v detstve, alebo v podobe smrti otca, o ktorého sa klient staral sám. Je zaujímavé, že traumy spájané so závislosťou sa neudiali len v rannom detstve. K výrazným stratám dochádzalo aj v dospelosti, kedy sa napr. respondent rozišiel s dlhodobou partnerkou, alebo zistil, že ju nemiluje napriek tomu, že spolu majú syna. Prínos nášho pilotného výskumu spočíva teda v tom, že participanti/-čka uvádzali dopad nedávnych interpersonálnych strát na užívanie drog a alkoholu v dospelom veku. Hypotézy o význame ranných tráum pre užívanie drog a závislosť boli pritom podporené aj podobným kvalitatívnym výskumom v rezidenčných komunitách pre liečbu závislosti (Sugg, 2003).

Odpoveď na druhú výskumnú otázku, sledujúcu priebeh vzťahových zmien pri pokusoch o liečbu závislosti, poskytujú kategórie z domény II. Dôležitými sú v tomto smere zmeny v pozícii vzťahov na rebríčku priorít UD, kedy dochádza k tzv. „*re-prioritizácii*“. Participanti/čka opisovali spomínané „*neriešenie*“ vzťahov počas aktívneho užívania drog, ako otázku priorít a preferencie zaobstarávania drog. Inými slovami čas/energia venovaná zaobstaraniu drog je nevyhnutne bariérou pre vytváranie/udržiavanie osobných vzťahov. Zaujímavým je aj prítomný vôľový moment. Zmena priority vzťahov si totiž vyžaduje intencionálne aktivity akými sú napr. plánovanie vzťahov, budovanie vzťahov alebo trávenie voľného času, ktoré ilustrujú kategórie z domény III.

Interpersonálne zmeny a nápomocné faktory z poslednej domény sa do veľkej miery prelínajú so závermi nášho predošlého výskumu (Halama & Klimas, 2006) s klientami/tkami, ktorí/é dokončili resocializačnú liečbu. Pomoc od spoluklientov/tiek a personálu bola prítomná v rôznych formách, napr. ako vzor alebo vypočutie. Dôležitá úloha rodiny/ priateľov v podporovaní zmien počas liečby závislosti bola rovnako konzistentná s doterajším kvalitatívnym výskumom (Orford, et al., 2006). V porovnaní s výpoveďami klientov/tiek, ktorí resocializáciu už dokončili, boli u klientov/čky v prvých mesiacoch resocializácie výraznejšie zastúpené kategórie opisujúce proces prispôsobovania sa fungovaniu komunity a negatívne prežívanie vzťahov v rámci komunity, aj mimo nej.

Zapojenie klientov/čky v prvých mesiacoch resocializácie do nášho výskumu je slabou a zároveň aj silnou stránkou pilotnej štúdie. Limitáciou je, že ich výpovede sú skreslené selektívnym

rozpamätávaním sa na minulé udalosti, t.j. vzťahy počas užívania. Silnou stránkou je, že takto sme získali výpovede aj od klientov/tky, ktorí liečbu nedokončia. Pacienti/tky, ktorí zostanú v liečbe dlhšie, sa môžu líšiť v dôležitých črtách od tých, ktorí liečbu ukončia predčasne (Cacciola, Alterman, Rutherford, McKay, & McLellan, 1998). Pre lepšie porozumenie vzťahom pred liečbou je preto potrebný ďalší výskum s aktívnymi UD.

Literatúra

- Brošková, M. (2008): *Pouličný sex-biznis v spoločenských a psychologických súvislostiach*. Bratislava, Univerzita Komenského.
- Cacciola, J. S., Alterman, A. I., Rutherford, M. J., McKay, J. R., & McLellan, A. T. (1998): The early course of change in methadone maintenance. *Addiction*, 93(1), 41-49.
- Elliot, R., & Timulak, L. (2005). Descriptive and interpretative approaches to qualitative research. In: J.Miles, P. Gilbert, (Eds.), *A Handbook of Research Methods in Clinical and Health Psychology*. Oxford, Oxford University Press.
- Halama, P., & Klimas, J. (2006): Nápomocné faktory zmeny závislých klientov v procese resocializácie. *Adiktologie*, 6(3), 336-378.
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997): A Guide to Conducting Consensual Qualitative Research. *The Counseling Psychologist*, 25(4), 517-572.
- Marlatt, A. G. (Ed.). (1998): *Harm reduction. Pragmatic strategies for managing High-risk behaviors*. New York, The Guilford Press.
- Miovský, M. (2000): *Analýza faktoru vulnerability pro drogovou kariéru (kvalitativní biografická analýza s uživateli drog v rámci substudie projektu Copernicus: Global Approach on Drugs)*. Praha, Sananim.
- Miovský, M. (2006): *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha, Grada.
- Okruhlica, L. (1998): *Ako sa prakticky orientovať v závislostiach*. Bratislava, CPLDZ-IDZ.
- Orford, J., Hodgson, R., Copello, A., John, B., Smith, M., Black, R., et al. (2006). The clients' perspective on change during treatment for an alcohol problem: qualitative analysis of follow-up interviews in the UK Alcohol Treatment Trial. *Addiction*, 101(1), 60-68.
- Prochaska, J. O., & diClemente, C. C. (1982): Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 19(3), 276-288.
- Radimecká, I., & Radimecký, J. (2001): Komplexní model práce s rodinnými příslušníky drogově závislých v podmínkách terapeutické komunity. *Konfrontace - časopis pro psychoterapii*, 12(3).
- Simmons, J., & Singer, M. (2006): I love you... and heroin: care and collusion among drug-using couples. *Subst Abuse Treat Prev Policy*, 1, 7.

Sugg, N. (2003): *Looking back in order to move forwards: The views and experience of recovery for drug addicts in a Biopsychosocially modelled therapeutic community*. London, City University London.

Kontakt

Mgr. Ján Klimas

Katedra psychológie Filozofickej fakulty Trnavskej univerzity

Hornopotočná 23, 981 43 Trnava

Slovenská republika

E-mail: halapartna@yahoo.com

Případová studie prožitků blízkosti smrti a psychedelických účinků ketaminu

Case study of near-death experiences and psychedelic effects of ketamine

Martin Krajča

Katedra psychologie, Fakulta sociálních studií

Masarykova univerzita v Brně

Abstrakt: Podstatu prožitků blízkosti smrti (dále NDE, z anglického *near-death experiences*) se dlouhodobě snaží vědci vysvětlit nejrůznějšími teoriemi, které se však mnohdy zásadně rozcházejí. Jeden z nejvýznamnějších argumentů zastánců biologické podmíněnosti prožitku spočívá v podobnosti NDE s psychedelickými účinky ketaminu. Jeho působení je dlouhodobě považováno (např. Jansen, v českém prostředí pak Cvrček, Hess) za model plně vysvětlující NDE, a tím pádem i redukující jeho možný spirituální obsah. Naproti tomu výzkumníci specializující se na výzkum NDE se proti takovému vysvětlení radikálně vymezují a považují NDE za jev komplexnější a kvalitativně odlišný (Greyson, Atwater). Existují zde tak velmi odlišné skupiny odborníků s názorem na to, co člověk při daném prožitku zažil a jaký by tomu měl přikládat význam.

Cílem tohoto příspěvku je poukázat na shody, ale také na rozdíly mezi jednotlivými prožitky z kvalitativního hlediska. Východiskem byla případová studie typického NDE a psychedelického působení ketaminu. Analýza byla provedena za pomoci hloubkového polostrukturovaného interview a srovnání síly prožitku na Greysonově škále NDE. Byly zhodnoceny rozdíly ve vnímání jednotlivých prožitků a jejich význam v životě daného jedince. Výsledkem je hlubší vhled do problematiky vztahu NDE a psychedelických účinků ketaminu. Hlavní důraz je kladen na subjektivní význam prožitku z pohledu jedince s danou zkušeností.

Klíčová slova: *prožitky blízkosti smrti, ketamin, klinická smrt, případová studie*

Abstract: Scientists have longed tried to explain the essence of near death experiences (NDE) with theories, which often differ significantly in their understanding of the phenomenon. One of the most important arguments of proponents of the biological explanation of NDE is similarity between NDE and psychedelic effects of ketamine. Ketamin action is considered (e.g. Jansen, in the Czech environment Cvrček, Hess) a model fully explaining the NDE. In consequence its possible spiritual content is reduced. By contrast, scientists devoted to research of NDE are against such an explanation and

consider NDE to be a phenomenon more complex and qualitatively different (Greyson, Atwater). Therefore, there are different groups of experts with differing opinions about what constitutes NDE and what relevance should be given to such experience.

The aim of this paper is to highlight similarities, as well as differences between both experiences from a qualitative research perspective. The research's starting point was a case study of a typical NDE and the psychedelic effects of ketamine. The analysis was based on in-depth interviews and comparison of the two experiences with scores on Greysons NDE scale. Differences in perception of individual experiences and their importance in the life of a research participant were assessed. The research aims to bring a deeper insight into the relationship between NDE and psychedelic effects of ketamine. The author puts an emphasis on importance of subjective experience of an individuals who had experience NDE and psychedelic effects of ketamine.

Key words: *near-death experience, NDE, ketamine, case study*

1. Úvod

Prožitky blízkosti smrti (dále NDE, z anglického termínu near-death experiences) jsou specifickým fenoménem, v českém prostředí známým spíše pod označením „klinická smrt“^{*}. Greyson (2000: 315-316) vymezuje NDE jako „hluboké psychické prožitky s transcendentálními a mystickými prvky, které se obvykle dějí osobám blízko smrti, nebo v situacích intenzivního fyzického, nebo emocionálního nebezpečí. Tyto prvky zahrnují nesmírnost, dojem, že prožitá zkušenost transformuje osobní ego, a zážitek jednoty s bohem nebo s vyšším principem.“ Lidé s prožitky NDE většinou vypovídají o jejich vysoké reálnosti a přesvědčivosti (Greyson, 2006). Také jsou často subjektivně chápány jako prožitek formy a existence po jejich konečné smrti.

Ketamin se používá ve zdravotnictví již od 70. let jako anestetikum, rovněž pro své analgetické účinky. V medicínském výzkumu je znám pro navozování tzv. psychomimetických účinků – psychedelických prožitků (dále PPK). Jde o stavy podobné psychóze, disociaci a derealizaci při zvláštním stavu funkcí mozku, obsahem velmi podobné NDE.

V medicínském prostředí se koncem 90. let ustálil názor, že „všechny rysy klasického prožitku v blízkosti smrti mohou být reprodukovány intravenózním podáním 50-100 mg ketaminu“ (Hess, 2006: 616). Kromě obsahu prožitků zde mají být podobné i další faktory. „Ketamin dovoluje dodatečný vstup sensorických informací o okolním dění při „bezvědomí“, podobně jako někteří pacienti přeživší zástavu srdce popisují vlastní resuscitaci“ (Hess, 2006: 616). Srovnání s popisem mimotělní zkušenosti u NDE je však problematické a vyvolává nesouhlas u výzkumníků NDE.

Greyson (2009) uvádí množství argumentů proti shodě PPK a NDE:

- Prožitky na ketaminu bývají většinou děsivé, včetně bizarních obrazů, a pacienti je nechťejí opakovat. Většina osob rozpozná na ketaminu ilusornost prožitku – lidé s NDE považují zážitek za realitu.
- Mnoho důležitých rysů NDE se u použití ketaminu neobjevilo (jako např. setkání se zemřelými, mystickými bytostmi, přehrání života).
- Ketamin obvykle působí na víceméně normálně fungující mozek, zatímco mnoho NDE probíhá za podmínek, ve kterých je funkce mozku výrazně omezena.

Atwater (2007) uvádí také další protiargumenty možné shody. Ketamin působí změny v mozku pouze dočasně. U lidí s NDE jde však podle ní velmi často o změny dlouhodobé a trvalé – strukturální, chemické a funkční.[†] Při NDE se navíc objevují často předpovědi, které se později ukazují být

* Označením nevhodným, mimo jiné proto, že pouze část osob přeživší klinickou smrt (kolem 18 %) vypovídá o NDE.

† V současnosti mi ovšem není znám vědecký výzkum, který by podporoval tuto hypotézu.

skutečností, což se u ketaminu neděje. Tento bod je znovu obtížně objektivně verifikovatelný, ačkoli se občas výzkumníci s těmito fenomény setkávají (např. van Lommel, 2001).

Výzkumníci využívající ketaminu při terapiích však uvádějí, že proklamovaná odlišnost od NDE nemusí být zcela evidentní: „Dva z týmu našich výzkumníků prožili NDE i ketaminem způsobený transpersonální prožitek a mohou potvrdit závažující podobnosti mezi oběma fenomény.“ (Kolp a kol., 2007). Přetrvávající nejasnosti v různé kvalitě jednotlivých prožitků autoři doporučují zhodnotit samostatným výzkumem.

2. Metoda

Obsahem této studie je o prezentace typického NDE a PPK a jejich vzájemný vztah. Považuji za vhodné zdůraznit hned v úvodu, že následující studie si neklade ambice rozhodnout výše zmíněné dilema shody či rozdílnosti jednotlivých prožitků. Snaží se spíše posoudit, zda a jak je jejich srovnávání vůbec možné, o čem může vypovídat a zda srovnání může přinést užitečné informace pro další výzkum v této oblasti.

Zkoumané osoby byly kontaktovány přes síť známých osob (za využití techniky sněhové koule), a po ujištění o anonymitě a cíli výzkumu bylo poskytnuto svolení k rozhovoru. Výsledkem bylo 1,5 h polostrukturované interview, volně na motivy stanovených tematických okruhů a škály NDE (určené ke zjištění intenzity prožitku), následně doplnění případných nejasností ohledně jejich výpovědí e-mailem. Při vedení rozhovorů jsem se snažil postupovat fenomenologickým způsobem. Analýza rozhovorů proběhla využitím metody zakotvené teorie.

3. Účastnice výzkumu

Kate (ketamin), 30 let, přibližně 7 let od zážitku. VŠ vzdělání (v době zážitku SŠ). Nevyhraněné náboženské vyznání, které se blíží nejvíce názorům hnutí NewAge. Kate měla za sebou v době aplikace ketaminu už další zkušenosti s různými psychedelickými látkami (lysohlávky, LSD, marihuana). S ketaminem měla čtyři zážitky (vždy aplikace vdechnutím). Pouze jediný prožitek z uvedených pokusů však dosáhl hloubky a kvality připomínající NDE. V žádném z experimentů s ketaminem neměla informaci o jeho gramáži.

Nora (NDE), 33 let, přibližně 8 let od zážitku. SŠ vzdělání. Před zážitkem by bylo její vyznání nejvýstižněji klasifikované jako ateismus – nyní nevyhraněné náboženské vyznání. Prožila jedinou zkušenost s „NDE“ při bezvědomí způsobeném komplikovaným porodem. Domnívá se, že při něm byla vážně ohrožena na životě. Neměla žádný zdravotní záznam o prožití klinické smrti a ani takové potvrzení nehledala.

Respondentky byly vybrány ke srovnání na základě srovnatelné intenzity svých prožitků podle Greysonovy škály NDE (ve vlastním překladu, dle Lange a kol., 2004). V době vzniku této studie šlo v mém dostupném vzorku osob o dvojici s nejhodnější intenzitou prožitků. Kate dosáhla ve škále NDE 13 bodů (z maxima 32 bodů). Nora dosáhla 14 bodů. Celkově jde o středně silné prožitky. Od původně vybrané dvojice bylo upuštěno především pro výrazně odlišnou úroveň jejich prožitků.*

4. Výsledky

Následující ukázky jsou vybrány především pro srozumitelnost dalších úvah a přiblížení atmosféry konkrétních prožitků. Okruhy k hodnocení byly připraveny předem na základě poznatků z dostupných výzkumů a klíčových problematických otázek.

4.1 Změny vnímání vlastního já

Kate popsala při rozhovoru nástup účinků ketaminu jako pocit umírání – smrti. Opouštění vlastního těla a fyzické reality. Svůj zážitek popsala oproti běžnému stavu vnímání a bytí takto: „*Fakt to bylo jenom o tom přesunu toho vědomí. Odletu z toho vlastního těla. A vzhled do té podstaty, že je to třeba definitivní. Že už se třeba nemusíš vrátit. Přijetí nové formy vědomí, té nové formy identity.*“ Kate byla vyrovnána s danou situací poměrně dobře, možnost setrvání v realitě navždy v ní nevyvolávala žádné úzkosti, či konkrétní obavy. Podobně jí nijak nevyváděla z rovnováhy ztráta kontaktu se svým tělem a osobností. Jejimi slovy: „*Nebyla jsem tam já, jako Kate. Vůbec jsem tam neřigurovala v téhle podobě. To prostě přestalo existovat.*“ Z hlediska myšlení existoval jakýsi obecný náhled vnímajícího vědomí, na které se vázalo uvědomění si dané situace. Bizarnost prožitku přitom u Kate nevyvolávala nějaké zvláštní otázky. Snad proto také, že během zážitku pro ni „*emoce neexistovaly. Přestože tady ten stav byl prostě blaženej. V tomhle to je možná takový paradox. Ale kromě toho tam nebyly nějaký pocity. Vůbec.*“

Nora nástup svého prožitku popsala velmi zběžně. Při komplikovaném porodu pozvolna ztratila vědomí a najednou se jí „z dál“ popisovaný zážitek. U Nory se neobjevila návaznost na její fyzické tělo ve vnější realitě, ale pocit kontaktu s fyzickým tělem přetrvával v určité zastřené podobě i během prožitku. Nora rovněž neměla přímý racionální, nebo emoční konflikt s prožíváním daného stavu. Dle jejího vysvětlení bylo vše normální, ale např. setkání s mystickou bytostí u ní také nevyvolalo žádné otázky. Několikrát zdůraznila pozitivní náboj celého prožitku: „*A měla jsem u toho normálně silný, zvláštní pocit, takový jsem jinde normálně nikde nezažila. Je to úplně rajská hudba. Já... nevím, k čemu bych to přirovnala, popsala. Je to nádherný pocit.*“

* Jednalo se o velmi silné NDE, a prožitek na ketaminu v kategorii středně silného NDE, celkového rozdílu ve škále NDE přes 9 bodů.

Volní jednání bylo u obou žen výrazně omezené. Zážitek – ani pohyb prostorem nemohly ovládat, nebo do něj zasahovat. Kate vypověděla: „*Neměla jsem nad tím kontrolu. Mohla jsem to pouze pozorovat a být toho součástí.*“ Zážitku se nějak vědomě nevzpouzela – např. rozhodnutím, že by chtěla zpět do vnější reality. Do reality se nakonec vrátila velmi rychlým přechodem bez nějaké návaznosti na vnitřní prožitky. U Nory se naopak jednalo o vědomé rozhodnutí: „*Rozhodnutí bylo šíleně rychlé. Když jsem viděla ty dva, já jsem ani vteřinu nezaváhala, protože mě potřebují.*“ Nejen, že se tedy v prožitku objevily odkazy na vnější realitu, ale také do určité míry i přece jen ovlivnila jeho další průběh.*

4.2 Prvky a obsahy samotných prožitků

Vzhledem k omezenému prostoru zde uvedu pouze klíčové skutečnosti. Kate označovala svůj prožitek za silnou transpersonální zkušenost. Velmi abstraktní, bez konkrétních osob, předmětů či zjevných symbolů. Prožitek plutí vesmírem a vnímání božské tvořivé síly v pozadí. Při srovnání s ostatními psychedelickými zkušenostmi ovšem zároveň dodává: „*tohle byl úplně jiný druh zážitku. Úplně, úplně jiné.*“ Odlišný především svou intenzitou, reálností a kompletním odtržením od běžné reality. Vzhledem k tělu se odehrávající někde zcela jinde. I přes dříve dostupné informace o ketaminu jako o bezpečné látce, vnímala svůj prožitek tehdy i zpětně jako přímé setkání se smrtí a možností ztráty své vlastní osobnosti a identity (depersonalizace).

U Nory se jednalo o prožitek s typickými prvky NDE: cesta za světlem, setkání s mystickou postavou blíže neurčitého původu („*Možná to byl pánbůh, já nevím*“), telepatickou komunikací, nepřekročitelnou hranicí, atd. Do určité míry snovost a příjemnost zážitku byly v kontrastu s prožitkem jeho reálnosti. Při zpětném analyzování prožitku jí postupně docházelo, že se nejednalo o sen, ale o něco jiného, pro co velmi obtížně hledala přesné pojmenování i po letech. Např. na mou přímou otázku, zda se ocitla v oblasti života po životě, odpověděla: „*Dostala jsem se někam, kde jsem neměla být.*“

4.3 Následky

I přes souhlas s tím, že ketamin je psychedelická látka, byla a je Kate přesvědčena o reálnosti celého prožitku. Vzhledem k celkovému dojmu, vzhledu do prožitku bytí bez svého fyzického těla a běžných atributů jáství, lze lépe porozumět vážnosti jejího „ponaučení“ z prožitku: „*Prostě jsem nabyla přesvědčení, po týhle zkušenosti, že smrt musí být hrozně krásná. Hrozně krásný stav, přechod někam.*“ Při zaměření se na další pozitivní zisky z dané zkušenosti, nebo odraz v životě jsem nenarazil na nějaký další přesah: „*Nešla jsem do toho s tím, že budu mít takovej prožitek. Ale šla jsem do toho s tím, že keťák je zajímavá substance a bylo by dobré ji vyzkoušet. Takže z toho taky potom asi ani tak*

* Jeden z výsledků analýzy studie NDE u kardiaků poukázal na těsný vztah referované hloubky NDE a pravděpodobnost úmrtí při následné péči (viz studie van Lommel a kol., 2001).

moc nezískáš.“ Výše zmíněný vztah ke smrti zmiňovala samostatně (svůj současný názor na spiritualitu měla již zformovaný do značné míry před zážitkem).

Dle výpovědi Nory navíc velmi příjemné pocity, které prožívala během zážitku, vyprchávaly po několik dní od události (později je již nikdy v životě znovu nezažila). Sama pro sebe si však ze zážitku odnesla především jiný vztah ke smrti: „*Jestli je tady ten pocit, potom, jak člověk umírá, tak je to super. Je to paráda. [pousmání] Ne že bych nějak páchala něco, abych si to prožila, ale... Už se nebojím.*“ Nějaký další a konkrétní přínos prožitku, případně jeho poselství Nora neviděla a nevidí ani v současnosti. A to i přes to, že se na základě obsahů svého prožitku rozhodla vrátit do života kvůli své rodině: „*Pořád čekám, co z toho jako bude, když mě budou tak šíleně potřebovat, co se z toho vylíhne. Protože někdo začne nějaký umění dělat, nebo já nevím, jde do sebe, a já nic. Já jsem pořád stejná, mi přijde.*“

5. Diskuze a hodnocení výsledků

Pokud budeme přihlížet ke sledovaným rysům prožitků, jsou do značné míry podobné ve třech sledovaných úrovních. Zážitky spadají také do možného a typického rámce jejich obsahů. Prožitky se ovšem v určitých detailech odlišují.

5.1 Okruh rozdílného vnímání vlastního já

U Kate lze identifikovat odlišně vnímanou formu existence sebe sama, zcela bez fyzického těla. Na druhou stranu, prožitky osob uváděných např. autory Kolpem a kol. (2007) vypovídají o možnosti zažívat vlastní fyzické já i během PPK. V uvedených případech je ovšem diskutabilní, nakolik lze ovlivnit prožitky svou vlastní vůlí a představivostí. Tento faktor patrný také v dostupných záznamech prožitků Lillyho (2000) a dalších individualit popisujících své zkušenosti s ketaminem (Jansen, 2001).

U Nory je také patrná odlišnost od běžného stavu vědomí. Stejně jako u Kate určitá depersonalizace a derealizace během prožitku. Důležitý rozdíl oproti Kate se ovšem objevuje u popisu vnímání své vlastní osoby, které se vázalo na nepřerušené uvědomění svého fyzického těla.* Pokud lze hovořit o realitě prožitků na ketaminu či během NDE, tak ve výrazně deformované realitě a za jiných podmínek, než na které jsme běžně zvyklí. Koncept přirovnávající prožitky k běžně zakoušené realitě je nedostačující a zasluhoval by další podrobné přezkoumání.

* V tomto případě samozřejmě nešlo o tělo fyzické, ale snad tělesnou představu o fyzickém těle.

V mnoha NDE je ovšem zaznamenán prožitek vnímání vlastního fyzického těla v zážitku v dokonalejší, čistější a zdravější formě – jako jakýsi ideál (např. Atwater, 2007).

5.2 Prvky a obsahy jednotlivých zážitků

Jak jsem již zmínil v předchozí části, u Kate se jednalo především o abstraktní transpersonální prožitek, který postrádal konkrétní objekty, jako např. mystické postavy, se kterými by během zážitku komunikovala. Naopak u Nory byla komunikace a setkání s určitou bytostí klíčovým prvkem v celém jejím zážitku a také v jeho subjektivní interpretaci. Ačkoli v zde uvedených případech tomu tak bylo, výzkumníci psychedelických účinků ketaminu (Krupitsky, Jansen, Kolp) by zřejmě nesouhlasili s Greysonem v tvrzení, že výskyt mystických postav je omezen v prožitcích pouze na NDE. Podobně jako jeho další prvky. Např. kvalita a způsob komunikace s bytostmi, případně zemřelými lidmi – příbuznými, nebo efekt znovupřehrání života, by mohlo osvětlit možné shody a rozdíly jasněji.

5.3 Následky

V uvedených případech bylo z dlouhodobého subjektivního hlediska jediným uvědoměným přesahem prožití daných zážitků změna postoje ke smrti a obav z umírání. Dle Greysona (2006) na základě dostupných výzkumů vztahu religiozity a NDE neexistují průkazné vztahy mezi prožíváním NDE a zastávanou vírou či agnosticismem před zážitkem. Pokud je nějak konkrétně vyjádřena změna v oblasti víry následkem NDE, pak je popisována spíše jako projev individuální spirituality a duchovnosti, než inklinace k určitému typu náboženství. Ve studii van Lommel a kol. (2001) se například u osob, které přežily zástavu srdce a měly prožitek NDE objevila zvýrazněná ztráta strachu ze smrti a zvýšení víry v přežití i po definitivní smrti, oproti přeživším pacientům bez NDE. Podobný mechanismus výraznějšího účinku transpersonálního prožitku oproti běžné zkušenosti konstatuje např. Krupitsky a kol. (2002) při sledování psychedelického účinku ketaminu použitého při léčbě pacientů závislých na heroinu. V této studii nebyl sledovaným faktorem vymizení strachu ze smrti, ale spíše efekt transpersonální zkušenosti, který bude celkově mít vliv na pozitivní změnu chování pacientů, tj. především abstinenci. U osob se spontánním prožitkem NDE je obtížné hledat jasné kritérium pozitivní změny. Z hlediska Kate a Nory tedy není uvedená změna hodnot zcela překvapivá ani z hlediska širšího kontextu.* Ačkoli i pevnost přesvědčení o životě po smrti či vymizení strachu z ní by mohla být podrobena hlubšímu zkoumání.

* Podnětnou oblastí pro další výzkum by mohly být i mechanismy, proč naopak člověk po takové zkušenosti není přesvědčen o realitě života po smrti, případně u něj neklesne strach ze smrti.

6. Další podněty pro výzkum v dané oblasti

Co by se stalo, kdybychom srovnali velmi silné NDE spolu s velmi silným PPK? Při intenzivnějším NDE by se mohly zvýraznit rozdílné kvality prožitků.* U PPK je přitom diskutabilní, zda vůbec mohou dosáhnout maxima dle definice Greysonovy škály NDE. Zda se u nich objevují opravdu všechny aspekty typické pro NDE. A jestli naopak neobsahují ještě další znaky, které by mohly být výrazem jejich hloubky, výzkumníkům u NDE neznámé. Přes dostupné výsledky výzkumů psychedelických účinků ketaminu je tato otázka stále aktuální. Z tohoto důvodu by při hodnocení prožitků bylo vhodné použít i další, obecně zaměřený nástroj na hodnocení intenzity a obsahů změněného stavu vědomí.

V neposlední řadě je vhodné zmínit problematiku doby uplynulé od prožitku a její možný vliv na výpovědi respondentů. Ve zde uvedených případech se jedná o celkově dlouhou dobu, aby bylo možné se spolehnout na všechny detaily týkající se obsahů a okolností zážitku. Na druhou stranu, výzkumy sledující stabilitu výpovědí o NDE v čase prokázaly výraznou jejich konzistentnost a pevnost i po 8 letech od zážitku (např. van Lommel a kol., 2001). U PPK lze očekávat podobný průběh, ale není podpořen cílenými výzkumy. Pro další zkoumání by bylo vhodné mít respondenty s nedávnými prožitky, což ovšem klade na výzkum výrazně vyšší nároky.

Další důležitou a nezodpovězenou otázkou zůstává: jak by popisoval prožitek na ketaminu člověk s vlastním prožitkem NDE (a naopak)? Přitom nejde o to pouze mít stejnou zkušenost, ale také mít k dispozici stejný jazyk, kterým lze prožitky popisovat. Lidé s NDE většinou nemají další podobnou zkušenost změněných stavů vědomí a při popisu prožitku se pak nejnadhěji nabízí srovnání s náboženskými motivy. U osob s prožitky na ketaminu se často jedná o další z řady prožitků na psychotropních látkách, takže může docházet k popisování v kontextu uživatelů drog. Stejně tak může docházet k zevšednění některých aspektů prožitku, které by jinak pro osoby s NDE nebo jedinou psychedelickou zkušeností byly zásadní a více ovlivňovaly jejich subjektivní význam pro život.

7. Závěr

V této případové studii bylo cílem především zmapování, zda a do jaké míry mohou být NDE a psychedelické účinky ketaminu shodné, případně, v čem se můžou výpovědi zkoumaných osob rozcházet. Jako podstatné kritérium pro možné srovnávání se ukázala být podobná úroveň intenzity prožitku. Na zde uvedených případech byla demonstrována základní problematika tématu a klíčové otázky této oblasti. Důležitým výstupem studie jsou podněty pro další systematický a objektivní výzkum NDE a PPK. Z hlediska sociální psychologie přitom není ani tak podstatná otázka skutečné

* Jeden z mých respondentů následkem silného NDE prožil nejen vymizení strachu ze smrti, ale celkovou změnu životní filosofie, práce a životního stylu. Popisoval také spontánní objevení mimořádných schopností, jako např. vidění aury. Ze subjektivního hlediska se tak jednalo o velmi důležitou a zásadní životní zkušenost.

reálnosti prožitků, jako spíše subjektivní chápání a důsledky, které tyto prožitky mají na názory a život osob s danou zkušeností.

Literatura

- Atwater, P. M. H. (2007): *The Big Book of Near-death Experiences*. Charlottesville, Hampton Roads Publishing Company.
- Greyson, B. (2000): Near-death experiences. In: Cardena, E., Lynn, S.J., Krippner, S. (Eds.), *The Anomalous Experience* (pp. 315-353). Washington DC, American Psychological Association.
- Greyson, B.: (2006): Near-death experiences and spirituality. *Zygon*, 41 (2) 393-414.
- Hess, L. (2006): Psychedelické účinky ketaminu. *Remedia*, 16, 614–616.
- Holden, J. M., Greyson, B., James, D. (Eds.) (2009): *The Handbook of Near-death Experiences: Thirty years of Investigation*. Santa Barbara, ABC-CLIO, LLC.
- Jansen, K. L. R. (2001): *Ketamine: Dreams and Realities*. Sarasota, FL: MAPS.
- Kolp, E., Young, S.,M., Friedman, H., Krupitsky, E., Jansen, K., O`Connor, L. (2007): Ketamine-enhanced psychotherapy: preliminary clinical observations on its effects in treating death anxiety. *International Journal of Transpersonal Studies*, 26, 1-17.
- Krupitsky, E., Burakov A., Romanova, T., Dunaevsky, I., Strassman, R., Grinenko, A. (2002): Ketamine psychotherapy for heroin addiction: immediate effects and two-year follow-up. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 23, 4, 273-283.
- Lange, R., Greyson, B., Houran, J. (2004): A Rasch scaling validation of a “core” near-death experience. *British Journal of Psychology*, 95, 161-177.
- Lilly, C. J. (2000): *Vědec: metafyzický životopis*. Praha, Mat'a & Dharmagaia.
- van Lommel, P., van Wees, R., Meyers, V., Elfferich, I. (2001): *Near-Death Experiences in Survivors of Cardiac Arrest: A Prospective Study in the Netherlands*. *Lancet*, 358(9298): 2039-45.

Kontakt

Mgr. Martin Krajča

Katedra psychologie

Fakulta sociálních studií MU

Joštova 10, 602 00 Brno

E-mail: martin.krajca@gmail.com

IV. STUDENTSKÉ PROJEKTY

*The Trainee Year: formování osobnosti učitele a jeho přístupu k výuce**The Trainee Year: the forming of a teacher's personality and their approach to work***Miroslava Knoth**

Ústav hudební vědy, Filozofická fakulta

Masarykova univerzita v Brně

Abstrakt: Projekt s názvem *The Trainee Year* (klinický rok - TY) se zaměřuje na řešení otázky pregraduální přípravy učitele a její vliv na profesní vývoj jeho osobnosti. S přihlédnutím k povaze výzkumu vycházíme z portfolia designů akčního výzkumu. Pro tento specifický projekt byla vybrána kvalitativní metodologie podle Jack Whitehead (1986) a Jean McNiff (2006), *The Living Theory approach*. Tato metodologie je paralelně doprovázena aplikací biografického designu, respektive autobiografickým záznamem deníkového typu. Sběr dat je dále podpořen moderními záznamovými prostředky (digitální hlasový záznamník, videokamera), což umožňuje přesnější evaluaci při procesu sebereflexe, která je jádrem reflexního cyklu.

Z pozice praktikanta (*Trainee teacher*) je pak hodnocen přínos praxe ve smyslu pozorování a záznamu změn, které se dějí v osobnosti připravujícího se studenta na roli učitele a jeho formování vlastního přístupu k výuce. Mezi sledovanými faktory je pak, kromě sebereflexe a evaluace praktikanta, dále sledován vliv atmosféry na pracovišti, pracovních podmínek, vlastní socializace do kolektivu a neposlední řadě i vliv vztahu s vedoucím učitelem a jeho profesního umu.

V úvodní fázi výzkumu bylo absolvováno 6 týdnů pozorování učitelů z oboru, přičemž ze strany praktikanta probíhala evaluace jejich výkonů podle hledisek klasifikace kompetencí učitele. Vzhledem k nynější změně pasivní pozorovatelské role na aktivní vyučovací, dojde k vyhodnocení funkčnosti zvolených převzatých modelů, jejich analýza a diskuze rozdílnosti dosaženého výsledku při vlastní výuce s efektem, jehož dosáhl vedoucí učitel. Přidruženým hlediskem se pak stane mentorská role vedoucího učitele, který se stává pozorovatelem a evaluátorem, což přispívá k triangulaci při vyhodnocování dat.

Klíčová slova: klinický rok, *The Living Approach Theory*, mentor, praktikant

Abstract: *The Trainee Year* (TY) is a project focusing on issues in pregradual training of a teacher and the influence of the pregradual training on the development of the teacher's personality. With

regards to the form of the research, it builds on the design portfolio of Action Research. The qualitative methodology according to Jack Whitehead (1986) and Jean McNiff (2006), The Living Theory Approach, has been chosen. In addition, this methodology is being used in parallel with the application of biography design techniques. More specifically, autobiographic evidence on a diary basis is being used. The data collection procedure is supported with the use of modern recording devices (digital voice recorder, camcorder). This allows more accurate evaluation in the self-reflection process, which is at the heart of the reflection cycle.

The assets of the practise, using the surveillance of changes which are happening in the personality of the trainee teacher preparing for the teacher's role and the forming of their approach to teaching, are then evaluated from the trainee teacher's point of view. In addition to the trainee's self-reflection and evaluation, the factors being observed include the influence of the work atmosphere, the working conditions, the socialisation of the trainee teacher into the team and last but not least the relationship of the trainee with his/her supervising teacher and their professional skills.

In the initial research phase which took six weeks, the trainee observed other teachers in the field. The role of the trainee teacher was to evaluate their performance according to the competence classification. The role of the observer has recently changed to the active teaching role. This will allow performing the evaluation of the functionality of the selected models and will enable analyzing and discussing the differences between the results achieved by the trainee and by the supervising teacher. The mentor role of the supervising teacher, who becomes an observer and evaluator of the trainee, forms an important factor contributing to the triangulation and validation of the data.

Key words: *the trainee year, The Living Approach Theory, mentor, trainee*

1. Klinický rok

The Trainee Year - Klinický rok je specifickou formou pregraduální přípravy studentů učitelství oborů nejen v mnoha státech Evropy, ale i v Americe a na blízkém východě (Velká Británie, Irsko, Nizozemí, Kanada, USA, Izrael). V České republice je tato praxe prozatím nedostatečně využívána, a nástrojů klinického roku tak používá jen Filozofická fakulta v Pardubicích, obor Anglistika pod vedením doc. Pišové, která je průkopnicí klinického roku na území ČR vůbec.

Vzhledem k umístění výzkumu dále uvedeme data o pregraduální přípravě ve Velké Británii. Obecně se jedná o praxi v délce jednoho akademického roku, přičemž časová dotace pro praxi ve školách a studium na univerzitě podléhá diverzitě přístupů jednotlivých univerzit. Minimální délka praxe je stanovena na 24 týdnů pro kvalifikaci učitele pro SŠ a 18 týdnů pro ZŠ. Největší univerzita co do počtu studentů ve Velké Británii, The Open University, požaduje 30 týdnů praxe rozdělené do několika souvislých bloků, jindy je praxe rovnoměrně rozčleněna do celého akademického roku. Obvykle však trvá příprava na získání QTS (Qualified Teacher Status) alespoň jeden rok. Typickým znakem klinického roku je role mentora a tutora. Mentor má být studentovi, postupně začleňujícím se do pracovního nasazení ve vybraných školách, nápomocen a má zastávat především funkci facilitátora. Tutor působí na univerzitě, vede semináře či individuální diskuze s praktikanty a je třetím spojovacím článkem mezi školou, praktikantem a univerzitou.

Standardně v počátku klinického roku studenti/praktikanti sledují hodiny náležející k jejich aprobaci a zároveň je jejich úkolem seznamovat se s prostředím školy, jak pozorováním jiných pedagogů při práci, tak formální i neformální komunikací s pedagogy, vše pod dohledem mentora. Později se student začleňuje do přímého působení při výuce postupným přebíráním funkce vedoucího učitele (mentora) a následně probíhá s mentorem sebeevaluace a reflexe. Student se účastní setkání i s ostatními pedagogy a je součástí veškerého běhu školy. Studenti učitelství pro SŠ absolvují praxi postupně na dvou různých školách. V rámci jednotlivých semestrů taktéž probíhají setkání s ostatními studenty učitelství oborů a studentů stejného oboru za účelem sdílení zkušeností. Veškerou činnost studenta praktikanta zajišťuje mateřská univerzita skrze tutora (pedagog z mateřské univerzity) a následně se univerzita spolupodílí na hodnocení praktikanta. Nakonec je student podroben zkoušce v podobě několikátýdenního sledování a hodnocení jeho práce podle předem stanovených kritérií definovaných v QTS.

2. Akční výzkum v přípravném vzdělávání učitelů

Pro tento typ výzkumu, kdy se výzkumník stává absolutní součástí zkoumané problematiky, byla zvolena metodologie podle Jack Whitehead (1989) a Jean McNiff (1988). V rámci dané metodologie akčního výzkumu *The Living Educational Theories* se v edukačním prostředí stává výzkumníkem

samotný učitel (praktikant), který si klade výzkumné otázky v každodenní praxi, přičemž se snaží porozumět souvislostem (Whitehead, Mcniff, 2000, 201). K budování zmiňované teorie přispěli i další autoři: Lomax (1996), Ghaye and Ghaye (1998), Hamilton (1998), Longhan (1996), Russell and Manby (1992), Russell a Korthagen (1995).

Užití akčního výzkumu při přípravě praktikantů na profesi učitele je diskutováno v literatuře a většinou je shledáván pozitivní vliv na vývoj a potřebnost vybavit praktikanta znalostí a zkušeností s akčním výzkumem již při přípravě na budoucí profesi, a to především z pragmatického důvodu propojit efektivně teorii s praxí.

„If students are not introduced to the excitement and power of action research during the period of initial teacher education they may not turn voluntarily and readily to such a way of learning later in their career. The likelihood of teachers opting to learn from thoughtful and critical study of their own practice is greater if such activity has been legitimised during initial education.“ (Rudduck, 1992, 164.).

Akční výzkum by tak mohl praktikantovy umožnit nový pohled na problémy, vyskytující se při jeho praxi a dát mu návod na jejich konstruktivní řešení.

Jiná empirická studie s cílem modernizovat bakalářský program se zaměřením na vzdělávání se zmiňuje takto:

„Students can also be asked to try something out and then systematically analyse their experiences. The training process could therefore make use of and be linked into systematic observation of practice and analyses carried out by the students themselves. These could be regarded as mini-cycles between theory and practice. Action research can in this way be considered from different perspectives: as a professional approach, a body of skills that is needed to make the connection between knowing /that/ and knowing /why/; and as a way of improving practice by systematically building up practice-based knowledge.“ (Ax, Ponte, Brouwer, 2008).

Zavedením tohoto postupu do učitelských vzdělávacích programů by tak vzniklo úzké sepětí teorie s praxí, kdy by si studenti teorii mohli okamžitě převést do praxe.

Zobecněním potřeby včlenit akční výzkum do přípravného vzdělávání magisterského stupně byla Petrou Ponte konstituována kritéria následovně, opět s velkým důrazem na propojenost často samostatně plynoucích entit:

„Interaction between the application and construction of professional knowledge, Interaction between academic and professional knowledge, Interaction between educational knowledge and methodological knowledge, Interaction between individual and collective knowledge a Interaction between ideological, instrumental and empirical knowledge.“ (Ponte, 2007).

Pozitivní přínos včlenění akčního výzkumu do přípravného vzdělávání učitelů je neoddiskutovatelný, nicméně přenesením se již k průběhu samotné praxe, je dále potřeba zmínit poměrně důležitý fakt pravidelně se vyskytující ve výzkumech podobného ladění, ačkoliv různě koncepčně řešených. V souvislosti s vývojem osobnosti učitele praktikanta a vývojem praxe obecně bývají často jmenovány jisté faktory mající vliv na pozitivní či negativní progres vývoje. Jinými slovy je ve většině případů zvažován vliv okolí a skutečností vyplývajících z určitých podmínek, které samotný praktikant (učitel) může/nemůže ovlivňovat nebo naopak ony mohou/nemohou mít vliv na něj, tedy nelze je kauzálně definovat, vysvětlit či předvídat.

Například M. Píšová nazývá tyto faktory *Zdroje podpory procesů profesního učení*, přičemž jako zásadní jmenované faktory uvádí kulturu školy ve významu nejen jako pracovních podmínek, ale i sociálních vztahů na pracovišti – jinými slovy škola jako existence kultury sobě vlastní, dále role mentora, tutora a ostatní, ve smyslu tzv. *Significant others*, což znamená ostatní druzí figurující mimo trojici škola, mentor, tutor, tedy kolegové - studenti, ostatní VŠ pedagogové a jiné blízké osoby ve vztahu k praktikantovi (Píšová, 2005). Oproti tomu Lukas popisuje vnější vliv skutečností jako vazbu systémů a subsystémů, kterých je praktikant/učitel součástí, kde ovšem podstatu netvoří „věci“ (včetně jedinců tvořících systém), ale vztahy mezi nimi (Lukas, 2007). Lukas vychází s Fesslerova systémového pojetí, ve kterém se vzájemně ovlivňují tři subsystémy, tedy *Osobní prostředí*, *Organizační prostředí* a *Profesní cyklus* (Fessler, 2003). Obdobně Sikesová vyvodila tři základní oblasti mající vliv na rozvoj profesní osobnosti učitele a to vliv společnosti (ekonomické, kulturní a politické aspekty), vlivy spojené s chodem školy (pracovní kontext, žáci, vedení školy, pojetí role učitele atp.) a vlivy spojené s osobním životem učitele (Sikesová, 1985).

Během vlastního dosavadního výzkumu jsme identifikovali podobné aspekty signifikantní pro vlastní vývoj praktikanta během klinického roku. Na pozadí reflexe/sebereflexe a následné evaluace jsme rozdělili doposud sledovaná a sbíraná data do okruhů s pracovními názvy: *Vnější aspekty* - atmosféra na pracovišti a pracovní podmínky, *Vnitřní aspekty* - socializace do kolektivu a vztah s vedoucím učitelem, a v neposlední řadě vliv jeho profesního umu, tedy *Aspekt mentora/ vedoucího učitele*. Za přídatný pak považujeme *Osobní aspekt*, na který je nazíráno ve smyslu vlivu předchozí zkušenosti, rodinné situace a zázemí.

Důležité je zmínit, že tyto oblasti nejsou v průběhu sledovány konceptuálně, ale z hlediska vývoje kritických událostí a celého „příběhu“ Trainee Year, tedy pomocí reflektivní biografie (Píšová, 2005), *The Living Approach Theory* a zpětné vazby vedoucího učitele.

3. Dosavadní průběh výzkumu

Výzkum vlastního vývoje v pozici praktikanta probíhá na hudební škole *Music Service*. Rozsah působnosti pokrývá jak funkce české základní umělecké školy, tak i částečně vyučování hudební výchovy (hudebních nástrojů) na ZŠ a SŠ. Z hlediska praxe je tedy absolvováno jak vyučování „one-to-one“ (individuální vyučování), mikrovyučování, tak i hromadné vyučování celých tříd na ZŠ. Vzhledem ke koncepci, která souvisí s reformami anglického školství, musí mít každé dítě školou povinné možnost naučit se hrát na hudební nástroj bez ohledu na sociální, či finanční zázemí. To vedlo ke vzniku tzv. Wider Opportunities, které poskytují jednotlivým základním školám možnost výběru mezi hromadnou výukou hry na zobcové flétny, keyboardy nebo bicí nástroje základní (především Orffův instrumentář) či specializované řady (Samba Percussion, African Drums). Pokud mají rodiče zájem, může se navíc dítě podrobit další výuce hry na nástroj opět v rámci základní školy, tentokrát však v menších skupinkách. Tuto výuku včetně Wider Opportunities zajišťují pedagogové z *Music Service*. Obdobně je tedy náplní praktikantovy praxe účast na výuce individuální i na výuce hromadné na ZŠ. Běžná pracovní náplň zaměstnance/praktikanta *Music Service* vyžaduje přesuny mezi různými základními školami, kde probíhá výuka, převážně v dopoledních hodinách a brzkých odpoledních. Průměrně se tak jedná o 2 až 3 základní školy denně. Individuální výuka převážně probíhá v *Music Service*.

V úvodní fázi výzkumu bylo absolvováno 6 týdnů pozorování učitelů z oboru, přičemž ze strany praktikanta probíhala evaluace jejich výkonů podle hledisek klasifikace kompetencí učitele. Se záměrem čerpat ze zkušeností sledovaných pedagogů byla každá jednotlivá lekce zapsána do deníku, přičemž veškerá zaznamenaná data byla podrobena reflexi a následně připsány návrhy jak kritizovanou situaci řešit či jí preventivně předejít z pohledu praktikanta. Zároveň bylo dle plánu Trainee Year na konci pozorovatelské fáze uskutečňováno mikrovyučování v rámci odpolední výuky v *Music Service*.

Prakticky byly praktikantem navštěvovány a pozorovány lekce pěti různě zkušených učitelů (z hlediska délky jejich praxe). Tři z nich jsou v praxi cca 10 až 15 let, dva zbývající mají za sebou ITT (Initial Teacher Training). Jejich rozdílná délka praxe a přístup poskytla praktikantovi unikátní pohled na problémy zkušených i začínajících učitelů, který zároveň s ostatními sledovanými aspekty (viz výše) vedl ke konceptualizaci sledované problematiky.

Vzhledem k pozdější změně čistě pasivní pozorovatelské role i na částečně aktivní vyučovací při hromadné výuce, došlo k vyhodnocení funkčnosti zvolených převzatých modelů, jejich analýze a diskusi rozdílnosti dosaženého výsledku při vlastní výuce s efektem, jehož dosáhl vedoucí učitel.

Vlastní praktikantovo vyučování proběhlo v několika školách v rámci 7 týdnů, během kterých bylo odučeno 20 lekcí. Při každé lekci byl přítomen vedoucí učitel, tj. jeden ze zkušených učitelů. Po většině lekcí byla během krátké konverzace poskytnuta vedoucím učitelem zpětná vazba a byly diskutovány úspěchy a neúspěchy praktikanta. Náplň lekcí se shodovala s předchozími vedoucím učitelem odučenými lekcemi v rámci jednoho týdne, tedy praktikant měl možnost využít plánu svého vedoucího učitele pro svou vlastní výuku, jak je výše avizováno. Jinými slovy z pozice praktikanta proběhl pokus o zkopírování celkového modelu lekce svého vedoucího učitele, ačkoliv i tak byla pro praktikanta příprava nutná (příprava vlastních pomůcek a jazyková příprava).

Ukázalo se, že kopírovat lekce není tak jednoduché, jak by se mohlo zdát. Praktikantka uvádí: *„Často jsem si připadala jako by to bylo divadelní představení, ke kterému jsem se předchozí den naučila scénář. Při premiéře nového představení jsem se cítila pořádně nervózní (stažené břicho a vyšší tepová frekvence, pocení), při druhém opakování jsem se pak cítila většinou o něco lépe“*. Při analýze biografického záznamu z jednotlivých lekcí bylo kromě jiného shledáno, že se praktikant necítil ve zkopírovaném modelu zcela sám sebou, ačkoliv odezva od dětí, dynamika hodiny i kázeň při ní byla podle výpovědi praktikanta, videozáznamu i zpětné vazby vedoucího učitele dobrá. Avšak s největší pravděpodobností právě existence struktury ne zcela praktikantovi vlastní invence ho uvádělo do pocitu nejistoty, zda je možné dosáhnout „nasazené laťky“. Záznam na videokameru posloužil především zpětně po diskusi a zpětné vazbě vedoucího učitele, kdy se ne zcela shodovala sebereflexe praktikanta se zpětnou vazbou vedoucího učitele.

Unikum neplánovaného charakteru nastalo v závěru první fáze vyučování praktikanta (*1st term*), kdy byla očekávána diskuze učitelů, pod jejichž vedením byly odučeny jednotlivé lekce, za účelem vytvoření společné evaluace praktikanta. Takto se však nestalo a hlavní mentor (mentor A) vytvořil samostatné vyhodnocení bez jakékoliv konzultace s kolegou (mentor B), se kterým proběhly ostatní lekce odučené praktikantem. Nečekaně tak vznikla možnost komparace dvou mentorských přístupů, mentora A a B, ke kterým se v průběhu 2. semestru s největší pravděpodobností připojí mentor C, a to z důvodu růstu počtu lekcí samostatně vyučovaných praktikantem za jeden týden.

4. Závěr

Otázkou pro další postup výzkumu tedy zůstává, zda zcela vlastní příprava poskytne praktikantovi větší pocit bezpečí a sebevědomí při výuce, či bude pokračovat podobné schéma vnitřních pocitů jako doposud.

V závěru příspěvku je záhodno zmínit, že souběžně s vlastním vyučováním praktikanta je paralelně sledován vývoj vztahů především s nejbližšími kolegy, se kterými se praktikant účastní na vyučování, protože vztahy s nimi jsou důležitým vývojovým aspektem praktikanta.

Vlastní výzkum se ocitá v polovině svého trvání, tudíž nelze vynést konečné závěry. V rámci předběžných závěrů však lze konstatovat signifikantní důležitost aspektu mentora, kdy pod vedením dvou zkušených učitelů může praktikant dosahovat patrně rozdílných výsledků při vlastní výuce, a to při vyhodnocení vnějších ukazatelů, ale i vnitřních pocitů praktikanta. Kromě dalších aspektů je to tedy právě mentor, který umocňuje rychlost a kvalitu vývoje osobnosti praktikanta ve všech jejích složkách.

Literatura

- Ax, J., Ponte, P., Brouwer, N. (2008): Action research in initial teacher education: an explorative study. *Educational Action Research*, 16, 1, 71. [Vyhledáno 14. 9. 2009 na <http://www.informaworld.com.libezproxi.open.ac.uk/smpp/content~db=all~content=a790639929>]
- Fessler, R., Ingram, R. (2003): The Teacher Career Cycle Revisited: New Realities, New Responses, In: Davies, B. (Eds.), *Handbook of Educational Leadership and Management*. London, Pearson Education Limited, 584-590.
- Lukas, J. (2008): Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů. *Studia Paedagogica*, LVIII.
- Píšová, M. (2005): *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice, Univerzita Pardubice.
- Ponte, P. van Swet, J., Ponte, P. and Smit, B. (2007) (Eds.): *Postgraduate programmes as platform: A conceptualisation. Postgraduate programmes as platform: A research-led approach*, 19-39. Rotterdam, Sense Publishers.
- Rudduck, J., Russel, T., Munby, H. (1992) (Eds.): Practitioner research and programmes of initial teacher education. *Teachers and Teaching*. London, Falmer Press, 164.
- Sikesová, P. et al. (1985): *Teacher Career. Crises and Continuities*. London, Falmer Press.
- Whitehead, J. (1989): Creating A Living Educational Theory From Questions Of The Kind, 'How Do I Improve My Practice?'. *Cambridge Journal of Education*, 19, 1, 41-52
[Vyhledáno 4. 1. 2010 na <http://www.actionresearch.net/writings/livtheory.html>]
- Whitehead, J., McNiff, J. (2000): *Action Research in Organisation*. London, Routledge.

Kontakt

Bc. Miroslava Knoth

51 Studley Knapp, Milton Keynes, MK7 7LX, UK

& Polní 27, Brno 639 00

E-mail: Miroslavaknoth@gmail.com

**Porozumění “Sociálnímu programu v podnikání Tomáše Bati zakladatele”
metodami kvalitativního výzkumu**

**Understanding ‘Tomas Bata Social Entrepreneurship Program’
with qualitative research methods**

Gabriela Končítiková & Svatava Kašpárková
Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Abstrakt: Příspěvek je inspirován bakalářskou prací na téma Sociální program v podnikání Tomáše Bati zakladatele, ve kterém byla využita jako hlavní výzkumná metoda orální historie. Cílem našeho příspěvku je poukázat na možnosti praktického využití, které uvedená metoda poskytuje. Jedná se o popis použití této kvalitativní metody při rozhovorech s pamětníky doby. Konkrétně se jedná o absolventy Baťovy školy práce a bývalé zaměstnance původních Baťových závodů. Cílem tohoto výzkumu je pomocí orální historie zachytit vlastní autentické zážitky, názory a vzpomínky účastníků doby. Žádná novodobá ani historická literatura nám neposkytne tak širokouhlý náhled na danou tematiku jako vlastní výpověď lidí, kteří tuto, pro nás již historickou, dobu zažili.

Klíčová slova: historický výzkum, historický dokument, orální historie, biografický výzkum, fenomenologický výzkum

Abstract: The paper is based on the first author’s bachelor thesis on ‘Tomas Bata Social Entrepreneurship Program’, in which oral history was used as the main research method. The authors aim to highlight the need for the theoretical development of oral history, as well as to point out to practical possibilities of its employment in research. The paper describes the uses of oral history in the analysis of interviews with the witnesses of time: graduates and former staff participating in ‘Tomas Bata Social Entrepreneurship Program’. The aim of the research was to apply oral history to examine the participants’ authentic experiences, views and memories of the given historical period. Neither modern, nor historical literature does provide us with such a complex view of the given period as the testimony of people who have experienced it.

Key words: historical research, historical documents, oral history, biographical research, phenomenological research

1. Úvod

Cílem našeho výzkumu bylo přinést ucelený popis sociálního programu Tomáše Bati. O sociálním působení Tomáše Bati zakladatele ve Zlíně existuje mnoho dobové i současné literatury. Všechny tyto publikace se však o sociálním programu jako jedné z činností Tomáše Bati zakladatele zmiňují jen okrajově. Nenajdeme žádnou publikaci, která by komplexně pojednávala o vzniku a vývoji sociální oblasti jako součásti podnikání Tomáše Bati ve Zlíně. Nebylo naším cílem přepisovat již publikované informace, ale přinést nová a ještě nepublikovaná fakta, která by lépe popsala a lidem ještě více přiblížila vývoj sociálního programu ve Zlíně v době první Československé republiky. Pro získání nových informací bylo nutno začít bádát v dokumentech primární povahy. Jednalo se zejména o archiválie – dokumenty Baťových závodů, kterých bylo mnoho díky preciznosti Tomáše Bati při vedení závodů. Všechny dokumenty, které souvisely s firmou Baťa, jsou uloženy v Moravsko-zemském archivu v Brně s detašovaným pracovištěm ve Zlíně. Mezi zkoumané archiválie patří provádějí listiny firmy Baťa, vnitřní normy, předpisy, zřizovací listiny, zápisy z porad, ale i osobní dokumenty Tomáše Bati zakladatele, a neposlední řadě také články pořizeny výstřižkovou službou firmy Baťa, která byla vedena v podniku od jeho založení. Kvalitnějšího popisu sociálního systému Tomáše Bati zakladatele bylo v našem výzkumu docíleno také prostřednictvím výpovědí pamětníků doby.

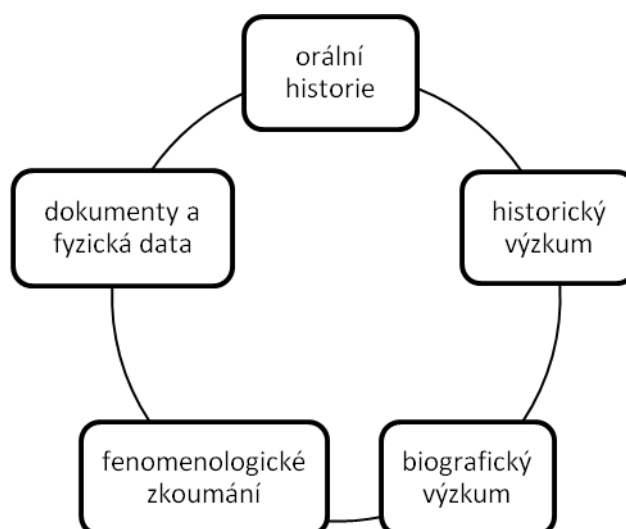
2. Cíle a metody výzkumu

Předmětem výzkumu se staly hlavní oblasti sociální péče aplikované Tomášem Baťou ve Zlíně. Jednalo se zejména o Baťův podpůrný fond: sociální oddělení, jenž bylo organizační součástí Baťových závodů a spadalo přímo pod šéfa závodů, tedy Tomáše Baťu, a později jeho nevlastního bratra Jana Antonína Baťu. Sociální péče se zaměřovala na oblast bydlení, stravování, zdravotnictví, péče o zaměstnance, vzdělanost a volnočasové aktivity obyvatel města Zlína.

Ve výzkumu jsme použily několik výzkumných metod. Jednalo se o historický výzkum, biografický výzkum, fenomenologické zkoumání, zkoumání dokumentů a fyzických dat a také o metodu orální historie.

Zmíněné výzkumné metody ve své publikaci Kvalitativní výzkum podrobně popsal Jan Hendl. Hendl (2005). Nelze jednoznačně říci, která z metod je přínosnější. Grafické znázornění použitých metod je tedy možné pouze prostřednictvím cyklického diagramu, kdy žádná z metod není upřednostněna (viz obr. 1). V našem příspěvku se zaměříme na popis a využití metody orální historie.

Obr. 1 Grafické znázornění výzkumných metod (převzato z: Hendl, 2005).



3. Orální historie

Pojem orální historie je doslovným překladem z anglického výrazu *oral history*. V současné době neexistuje zcela jednotná definice pojmu a každý autor či autorka zabývající se touto metodou si do jisté míry vytváří definici vlastní. Orální historie je však v každém případě metodou kvalitativního výzkumu, jejímž cílem není ani tak získávání faktů jako samotní pamětníci a pamětnice, jejichž zážitky, zkušenosti a vzpomínky nám pomáhají lépe pochopit předmět výzkumu (Vaněk, M., Mücke, P., Pelikánová, H., 2007).

Metodu orální historie využívá pro vlastní výzkumy mnoho vědních oborů. Ústní sdělení se stala materiálem, který svými způsoby a metodami zpracovávala a zpracovávají sociologie, demografie, antropologie, etnografie či další disciplíny. Se vznikem psychoanalytických škol a přístupů se rozhovor a vyprávění staly nedílnou a nezastupitelnou součástí také psychologické diagnostiky a prokázaly svůj přínos i pro řadu forem psychologické a psychiatrické terapie (Vaněk, M. a kol., 2003).

Orální historie má hluboké kořeny; obrazně řečeno, je stará jako lidstvo samo. Všechny informace, které kdy člověk získal, předával dále svým potokům pomocí orální historie neboli ústního sdělení. Jako na vědu se však na orální historii začalo pohlížet až mnohem později, přesněji v roce 1948, kdy vzniklo první orálně historické centrum při Kolumbijské univerzitě. Toto centrum se

zabývalo průběhem a následky Velké hospodářské krize (Vaněk, M., Mücke, P., Pelikánová, H., 2007). První asociace věnované orální historii vznikly až v 70. a 80. letech 20. století, a to v Americe a v Anglii. První konference věnovaná orální historii proběhla v roce 1976 v Boloni a v roce 1996 vznikla celosvětová organizace orální historie *Oral History Association* (Končítíková, 2009). Počátky orální historie v České republice nalezneme již v 60. letech 20. století. Naplno se však rozvinula až o třicet let později v devadesátých letech. V České republice existuje Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, Centrum orální historie a Česká asociace orální historie (Vaněk, M., Mücke, P., Pelikánová, H., 2007).

Jako každá výzkumná metoda má i orální historie svoji specifickou metodologii. Uplatnění metody orální historie nám umožnilo kvalitně se připravit na rozhovory s pamětníky doby Tomáše Bati zakladatele. Metodologii orální historie lze rozdělit do čtyř po sobě jdoucích fází. První fází je navázání kontaktu s respondentem/kou – nejdůležitější je zjistit, zda existují pamětníci zkoumaného jevu. V našem případě bylo jednodušší nalézt takové pamětníky, protože existuje Klub absolventů Baťovy školy práce. I náhoda hraje svou roli. Například o pamětníkovi doby, se kterým spolupracujeme nejvíce, jsme se dověděli z doslechu. Pro nalezení respondentů jsme také využili inzerátů umístěných v domovech pro seniory ve Zlíně a informace z archivních dokumentů.

Během rozhovoru je nutné postupovat velmi opatrně. Vztah mezi tazatelem a narátorem je velmi křehký a závislý na důvěře. Kvalitní rozhovor, který je jistou formou oboustranného „darů“ (narátor tazateli dává možnost získat jedinečný pramen, narátorovi je poskytnut prostor k sebereflexi prostřednictvím životního příběhu), má šanci vzniknout pouze v atmosféře vzájemné důvěry a respektu (Mücke, P., 2006).

Zpracování výzkumu proběhlo dále podle metodiky, jak zpracovávat rozhovory v kvalitativním výzkumu. Jednalo se zejména o záznam a přepis rozhovoru včetně selekce chyb.

Obr. 2 Dobová fotografie školní skupiny chlapců (osobní archiv pamětníka doby pana Josefa Snášela).



Na dobové fotografii (obr. 2) (Končítíková, 2009) bychom rády demonstrovaly potřebu využití metody orální historie při výzkumu sociálního programu Tomáše Bati zakladatele. Běžný pozorovatel by si nemusel povšimnout detailů, na které nás upozornil až pamětník doby pan Josef Snášel – na dobové fotografii první chlapec zprava. Můžeme si všimnout, že chlapci jsou upravení podle nařízení, jak mají Mladí muži (terminus technikum pro studenty Baťovy školy práce) být upraveni. Na otázku pana Snášela, jestlipak víme, proč mají chlapci vyhrnuté rukávy, jsme už odpovědět nedokázali. Pan Snášel se rozvyprávěl: „*No vždyť to bylo Baťovo heslo... vyhrneme si rukávy a hurá do toho, hurá do práce ... však jsem tak byli vychovávaní ... mít kladný vztah k práci.*“ (Končítíková, 2009). Toto je ten moment, kdy nám orální historie cenným způsobem obohacuje náš výzkum, kdy se dovídáme, že výchova k hrdosti a chuť do práce byla v Baťově škole práce podmiňována i takovými detaily, jako byly vyhrnuté rukávy – symbol chuti do práce.

Pan Snášel se narodil v roce 1926, v letošním roce je mu tedy 86 let. Výpověď pana Snášela, (který byl prvním pamětníkem doby, se kterým jsme se měli možnost spolupracovat) nám pomohla lépe pochopit fungování sociální péče ve Zlíně, protože on jej popsal pomocí svých vlastních, konkrétních zážitků. Díky výpovědi pamětníka doby se dozvídáme, že kdyby měl možnost, dal by své děti vychovat do stejné instituce, jakou absolvoval on – instituce, v níž se prolíná výchova, vzdělávání a praxe. Z výpovědi uvedeného respondenta máme možnost poznat lépe atmosféru doby – jak lidé ve Zlíně vnímali sociální péči, kterou Tomáš Baťa zavedl a také, že bylo ctí pracovat u Tomáše Bati.

Obr. 3 Mladí muži před internátem (osobní archiv pamětníka doby pana Františka Šumpely)



Na dobové fotografii (obr. 3) vidíme dalšího pamětníka doby pana Františka Šumpelu, který je také absolventem Bařovy školy práce a aktivním členem Klubu absolventů Bařovy školy práce (druhý zleva). Z archivních dokumentů máme možnost zjistit, jaké byly předpisy pro oblékání mladých mužů a také to, že na reprezentativní oblečení dostávali příplatek ke mzdě. Jak tato výchova pomocí oblékání působila na studenty, jsme měly možnost zjistit až z výpovědi pamětníka doby. Dozvěděly jsme se, že každý student dostával příplatek ve výši 50 Kčs týdně, což byla v dané době velká částka. Proto si mladí muži nechávali šít obleky na míru, a to ne jen tak ledajaké, ale u nejlepšího krejčího na Zlínsku, u něhož si v té době nechávali šít obleky nejvýše postavení pánové regionu. To v mladých mužích vzbuzovalo pocit důležitosti a prestiže.

Obr. 4 Vysvědčení pamětníka doby pana Františka Šumpely (osobní archiv pana Františka Šumpely)

Š k o l a	Počítárství - kalkulace	2	Š k o l a	Zdravotnictví	
	Účetnictví			Jazyk německý	1
	Pisemnost	1		Jazyk	
	Občanská nauka Závodní výchova	1		Těsnopis	
	Národní hospodářství			Psaní na stroji	
	Matematika			Tělesná výchova	
	Fysika		T o v ár n e	Pilnost	1
	Chemie	1		Jakost práce	1
	Odborné kreslení			Chápavost	1
	Nauka obuvnická			Opovědnost	1
	Nauka koželužská	1		Čistotnost	1
	Nauka gumárenská			Šmysl pro pořádek	1
		I n t e r n á t	Hospodárnost	1	
			Jeho úspory činí Kč 2758		

Na obr. 3 uvidíme fotografii originální části vysvědčení pana Šumpely, mladého muže z předchozího snímku. Pan Šumpela spolu se svým přítelem byli nejlepšími studenty ve svém ročníku. Sociální systém Tomáše Bati byl znám svým individuálním přístupem, který byl ve školství uplatňován. Uplatňování individuálního přístupu k žákům a studentům ve Zlínském školství nám lépe pomůže pochopit osobní zkušenost pamětníka doby, kterým je již uvedený pan Šumpela. Každý rok byli z Bařovy školy práce vylučováni z každého ročníku největší absentéři, čímž se škola zbavovala nekvalitních studentů. Třídní učitelé měli za úkol každý rok sdělit vedení školy největší absentéry třídy, kteří byli následně vyloučeni ze studia. Jednou však došlo k tomu, že vedení školy navštívil třídní učitel pana Šumpely s tím, že pro něj vyloučení absentérů z jeho třídy představuje problém. Jeho

nadřazený ho odbyl s tím, že v této záležitosti nemůže existovat problém - jednoduše se zjistí podle třídní knihy největší absentéři a ti budou následně vyloučení. Na to mu však třídní učitel odpověděl, že pokud vyloučí největší absentéry, tak také zároveň vyloučí nejlepší studenty třídy. Pan Šumpela s úsměvem popisoval, jakým způsobem se svým přítelem studovali. Jelikož byli oba chytří, nebylo nutné, aby na vyučovací chodili oba současně. Vždy šel jen jeden z nich a pak ve volném čase učivo kamarádovi vysvětlil. Individuální posuzování situací v sociálním systému Tomáše Bati zakladatele nespátřujeme pouze v tom, že se striktně nedrželi vypsanych pravidel (vyloučit největší absentéry) bez ohledu na okolnosti. Vedení školy ocenilo efektivitu jejich studia i dělbu práce při studiu. Když byli společně posílání do Anglie, aby se podíleli na řízení místní Baťovy továrny, mohli odjet pouze v páru. Jen jako pár byli schopni podat očekávaný výkon a přínos pro firmu Baťa.

Výchova mladých mužů měla svá specifika, která tyto muže ovlivnila natolik, že se jejich principy řídí dodnes. Každý pamětník doby, s nímž máme možnost spolupracovat, přijde na schůzku vždy včas, je oděn v perfektně padnoucím obleku, má dokonale srovnané dokumenty a fotografie. Z jejich chování je vždy vycítit noblesu, jistotu, nesmírnou vitalitu a zájem o vše nové. Cílem Tomáše Bati bylo vychovat právě takové muže a ženy. Důkaz o tom, že se mu to dařilo, přináší pamětníci doby prostřednictvím svých výpovědí. Věkový průměr pamětníků doby je okolo 85 let, ale věk se podepsal jen na jejich tělesné schránce, nikoliv na duchu. Svědčí o tom i naše osobní zkušenost. Na konci jednoho rozhovoru jsme se s pamětníkem doby domlouvali na další schůzce a za tímto účelem jsme si sdělili kontaktní údaje. Pečlivě jsme vypsali telefonní číslo, načež pamětník dodal, jestli bychom nedopsali i kontaktní adresu. Ráda jsem tak uničila a doplněný lístek s informacemi mu podala. On jen přijal, podíval se na něj a dodal: „*A email nemáte? Víte, bylo by to rychlejší.*“ Tomuto pamětníkovi doby je 87 let.

4. Závěr

Sociální systém Tomáše Bati byl fenomén, který za sebou nechal znatelnou stopu v dějinách naší vlasti. Vznik, vývoj, postupný zánik i odkaz sociálního systému Tomáše Bati zakladatele máme možnost studovat v archivních dokumentech i během dalších let. Jak tento systém však vnímali jeho účastníci (v dnešní době již pamětníci doby) máme možnost zkoumat pouze nyní.

Literatura

Hendl, J. (2005): *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha, Portál.

Končítíková, G. (2009): *Sociální program v podnikání Tomáše Bati zakladatele*. Nepublikovaná bakalářská práce. Vedoucí práce Svatava Kašpárková. Zlín, FHS UTB.

Vaněk, M., Mücke, P., Pelikánová, H. (2007): *Naslouchat hlasům paměti*. Praha, Ústav pro soudobé dějiny AV ČR.

Vaněk, M a kolektiv (2003): *Orální historie: Metodické a „technické“ postupy*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, Filosofická fakulta.

Mücke, P. (2006): *Krok za krokem. Orální historie, věda a společnost*. In: *Naše společnost* 4, č. 1, s. 25-31.

Kontakt

Bc. Gabriela Končítiková & Mgr. Ing. Svatava Kašpárková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Mostní 5139, 760 01 Zlín

E-mail: gabriela.koncitikova@seznam.cz, kasparkova@fhs.utb.cz

V. ZPRÁVY O PŘIPRAVOVANÉM VÝZKUMU

*Jedinečnost v psychoterapii: připravovaný výzkum Výcviku integrace v psychoterapii**Uniqueness in psychotherapy: an upcoming research on the Training in
Psychotherapy Integration***Tomáš Řiháček^{*}, Roman Hytych, Jan Roubal**

Katedra psychologie, Fakulta sociálních studií

Masarykova univerzita v Brně

Abstrakt: Příspěvek popisuje výzkumný projekt zaměřený na Výcvik integrace v psychoterapii, který je připravován českou Společností pro integraci v psychoterapii a katedrou psychologie Fakulty sociálních studií MU v Brně. Tradičně jsou psychoterapeutické výcviky formovány specifickým psychoterapeutickým přístupem, a skutečnost praxe pak vyžaduje nalézání postupů šitých na míru konkrétnímu klientovi. Výcvik integrace v psychoterapii je od počátku zaměřen na rozvíjení integrativní perspektivy jako procesu stále pokračujícího vzdělávání a tvořivosti. Dalším východiskem tohoto výcviku je výuka základních terapeutických dovedností, které vedou k posílení společných účinných faktorů. Cíl připravovaného výzkumu, založeného na principech zakotvené teorie, je dvojitý: (1) přispět k rozvoji poznatků týkajících se výuky integrace v psychoterapii (cíl teoreticko-výzkumný); (2) poskytovat zpětnou vazbu lektorskému týmu výcviku (praktický cíl, směřující k podpoře a optimalizaci výuky). Hlavní výzkumná otázka celého výzkumného projektu zní: jak probíhá proces osvojování si integrativní psychoterapeutické perspektivy v průběhu takto zaměřeného psychoterapeutického výcviku?

Klíčová slova: výzkum psychoterapie, psychoterapeutický výcvik, integrace v psychoterapii, společné účinné faktory

Abstract: This paper describes a research project focused on the Training in Psychotherapy Integration which is being prepared by the Society for Psychotherapy Integration (Czech Republic) and the Dept. of Psychology, Faculty of Social Studies, Masaryk University in Brno. Traditionally, psychotherapeutic trainings are formed by specific psychotherapeutic approaches. Real practice, however, requires discovering of procedures tailored for a concrete client. From the beginning, the

* Kontakt: katedra psychologie, Fakulta sociálních studií MU Brno, Joštova 10, 602 00 Brno. E-mail: rihacek@fss.muni.cz.

Training of Integration in Psychotherapy is focused on cultivation of integrative perspective in the course of an ongoing process of education and creativity. Another base of this training is teaching fundamental therapeutic skills which lead to strengthening of common factors. The goals of upcoming research, based on grounded theory principles, are: (1) to contribute to knowledge development concerning integration in psychotherapy education; (2) providing feedback to the trainer's team, focusing on education optimalization. The main question of the whole research project is: how the process of acquiring an integrative psychotherapy perspective within a psychotherapy training of this kind is proceeding?

Key words: *psychotherapy research, psychotherapy training, psychotherapy integration, common factors*

1. Úvod

V tomto příspěvku představíme připravovaný výzkumný projekt zaměřený na výzkum Výcviku integrace v psychoterapii. Integrace různých, dříve oddělených přístupů je v současné době jedním z ústředních témat psychoterapie a jejího výzkumu. Začínají se objevovat i výcviky přímo zaměřené na integraci, ty však zatím, pokud je nám známo, nebyly podrobeny empirickému zkoumání. Objevují se texty, které se na teoretické rovině i na rovině praktických doporučení zabývají tím, jak integrativní přístup v psychoterapii vyučovat (viz série článků: Angus a Kagan, 2007; Boswell a Castonguay, 2007; Fauth, Vinca, Gates, Boles a Hayes, 2007; Hill, Stahl a Roffman, 2007; Ladany, 2007), avšak empirické studie se nám zatím objevit nepodařilo.

Projekt tak odpovídá na výzvu jednoho z předních odborníků v oblasti integrace v psychoterapii, J. Norcross, který při diskusi o budoucnosti integrace v psychoterapii v americké *Society for Exploration of Psychotherapy Integration* (SEPI) formuloval následující otázky: „Jak vycvičit terapeuty se širokým záběrem a schopností inovovat postupy? Jak kultivovat úctu k důkazům a výzkumu? Jak podporovat tvořivost a metakognitivní dovednosti? Jak produkovat terapeuty s flexibilním, na pacienta orientovaným přístupem?“ (Norcross a Goldfried, 2003).

2. Výzkumná otázka a cíle výzkumu

Integrace terapeutických přístupů představuje pro jednotlivé terapeuty výzvu, která na jedné straně může být provázena pocitem svobody a volnosti (mizí normativ zachovávat „čistotu“ jednoho směru), na druhé straně však může zúzkostňovat pluralitou cest a neohrazeností výběru. Klademe si tedy otázku, jak bude probíhat proces osvojování si integrativní perspektivy u frekventantů připravovaného Výcviku integrace v psychoterapii. Dílčí otázky, které formulujeme, jsou spíše obecné a otevřené tématům, která se během výcviku budou vynořovat. Zajímá nás například následující: Jaké jsou kognitivní předpoklady a omezení pro integraci perspektiv různých psychoterapeutických systémů? Jak probíhá osobní proces spojený s výukou integrativní perspektivy (fascinace vs. strachy, identifikace vs. individualizace, hledání jistoty vs. otevírání se možnostem,...)? Jak se formuje profesní identita frekventantů? Jak probíhá vytváření integrativní perspektivy na úrovni dovedností? Jak lektoři ovlivňují a formují pojetí integrace a rozvoj integračních dovedností u studentů (tím, jak prezentují své vlastní pojetí integrace a svůj způsob práce)? Nakolik bude výcvik otevírat cestu pro vytváření jedinečného terapeutického stylu každého z frekventantů, a nakolik bude působit jako nová unifikující škola, nová modalita? Obecně lze říci, že se otázky zaměřují na oblast znalostí, na oblast prožitku a osobního procesu a na oblast dovedností a jejich aplikace.

Cíl výzkumu leží ve třech rovinách:

- v rovině teoretické si výzkum klade za cíl popsat proces individuálního vytváření integrativní perspektivy;
- v rovině praktické je cílem poskytování průběžné zpětné vazby lektorskému týmu (v tomto by měl výzkumný projekt působit v roli jakési reflektivní nástavby výcviku);
- v rovině výukové, která je vlastně průnikem obou předchozích, chce výzkum pomoci najít vhodný způsob výuky integrace v psychoterapii.

Výzkum bude založen na kvalitativní výzkumné strategii, konkrétně na principech metody zakotvené teorie (Charmaz, 2006; Strauss a Corbin, 1999), kterou považujeme za nejvhodnější pro zachycení zkoumaného procesu.

3. Popis a struktura Výcviku integrace v psychoterapii

Jedná se o pětiletý systematický psychoterapeutický výcvik připravovaný Společností pro integraci v psychoterapii a katedrou psychologie Fakulty sociálních studií MU v Brně.* Tento výcvik je plnohodnotným psychoterapeutickým výcvikem, který nepředpokládá (ale ani nevylučuje) předchozí vzdělání v některé z psychoterapeutických modalit. Od jiných psychoterapeutických výcviků se liší v tom, že nepředkládá nový psychoterapeutický systém, ale vyučuje základním psychoterapeutickým dovednostem a schopnosti integrovat různá hlediska a postupy tak, aby terapeut byl schopen vytvářet postup „šitý na míru“ konkrétnímu klientovi.

Lektoři výcviku ve své vlastní praxi vycházejí z tzv. asimilativního modelu integrace, který je založen na integraci konceptů či technik z jiných směrů do vlastního základního směru (Castonguay, Reid, Halperin a Goldfried, 2003). Pro vzdělávání studentů je ústředním modelem tzv. model společných účinných faktorů, tedy faktorů přítomných v psychoterapeutické praxi všech hlavních psychoterapeutických přístupů (tamtéž). Program výcviku vychází především z popisu společných faktorů, který uvádí Goldfried; těmito faktory jsou: očekávání, vztah, jiná perspektiva, korektivní emoční zkušenost a testování v realitě (Goldfried, 1995). V tomto pojetí integrace nejde o vytváření nové psychoterapeutické metateorie ani o technický eklekticismus bez teoretického zázemí. Očekává se, že během výcviku si studenti osvojí schopnost integrativní perspektivy jako procesu stále pokračujícího vzdělávání a tvořivosti, které směřují k přístupu „šitému na míru“ konkrétní terapeutické situaci. Studenti se naučí také základním terapeutickým dovednostem (viz Hill, 2009), jež vedou k posílení účinných faktorů. Výcvik je postaven tak, aby podporoval studenty ve vytváření

* Oficiální prezentace výcviku viz <http://psych.fss.muni.cz/integrace/>.

vlastního terapeutického stylu, ve kterém budou integrovat získané teoretické i praktické znalosti. Lze jej tedy označit jako „na terapeuta orientovaný“ výcvik.

Struktura výcviku odpovídá obvyklým standardům. Je tvořena třemi základními částmi:

- sebezkušenosti (skupinovou i individuální) v délce 350 hodin;
- teorií a nácvikem metodologie terapeutické práce v délce 500 hodin, zahrnující teoretické přednášky, nácvik metod, kolokvia* a tvorbu závěrečných prací;
- supervizí v délce 150 hodin, konkrétně běžnou skupinovou supervizí, individuální supervizí a dále skupinovou supervizí specifických dovedností získaných během nácviků.

K získání certifikátu je dále nutno absolvovat 400 hodin praxe pod supervizí. V prvních dvou letech tvoří náplň výcviku především sebezkušenostní práce, později dominuje výuka teorie a nácvik metod. Výcvik byl akreditován pro zdravotnictví Českou psychoterapeutickou společností. Zahájení prvního běhu výcviku je plánováno na podzim roku 2010.

4. Přípravná etapa výzkumného projektu

V současné době probíhá přípravná etapa projektu, zaměřená na zmapování východisek výcviku a podrobnější artikulaci celého projektu. Jako důležitá se jeví tři ohniska:

(1) *Pojetí integrace.* Základní pojetí integrace je vyjádřeno zvolením modelu společných účinných faktorů jako východiska pro výuku. Existuje zde však rozpor mezi tímto deklarovaným pojetím a přístupem k integraci, k němuž se lektori hlásí ve své vlastní praxi. Považujeme za podstatné podrobněji zmapovat individuální pojetí integrace u jednotlivých lektorů i proces hledání společného pojetí. V čem panuje shoda a v čem lze najít rozpory? Jak na integraci pohlížejí psychoterapeuti vyškolení v různých přístupech, s různou terapeutickou i osobní historií?

(2) *Výuka integrace.* Jak probíhal proces vytváření výcvikového programu? Jak vznikl výsledný model? V čem se shoduje s jinými psychoterapeutickými výcviky a v čem je jedinečný?

(3) *„Představy“ frekventantů.* S jakým očekáváním, motivací a s jakými představami o integraci v psychoterapii vstupují budoucí frekventanti do takto zaměřeného výcviku? Jak probíhalo jejich rozhodování?

Zdrojem empirického materiálu bude v této fázi zejména (a) dokumentace z průběhu dvouletého vytváření výcviku, (b) rozhovory s lektory a budoucími frekventanty výcviku, v případě možnosti i

* Kolokvium spočívá v rozboru klinických případů z pohledu různých psychoterapeutických přístupů.

s lidmi, kteří o účasti ve výcviku uvažovali, ale nakonec přihlášku nepodali, (c) vstupní údaje o frekventantech, motivační dopisy a vstupní eseje frekventantů.

5. Následující etapy výzkumného projektu

Vzhledem k tomu, že první polovina výcviku je orientována především na sebezkušenostní práci, zatímco druhá je založena na výuce teorie a nácviku terapeutických dovedností, bude se v těchto etapách lišit také povaha empirického materiálu, který bude možné získat, a tím i otázky, které si bude možno klást.

V první půli se zaměříme na vývoj pojetí integrace u frekventantů na základě sebezkušenostního zážitku a na základě reflexe práce lektorů. Zdroji empirického materiálu zde budou pravidelné písemné reflexe frekventantů, rozhovory s frekventanty a lektory a také závěrečné ročníkové práce.

Ve druhé půli se již zaměříme na vývoj terapeutických dovedností a schopnosti jejich aplikace. Zdroji empirického materiálu zde oproti první půli budou navíc videozáznamy kolokvií a skupinových supervizí specifických dovedností.

Otevřená je také možnost pokračování výzkumu po ukončení prezenční části výcviku – sledování toho, jak frekventanti uplatňují nabyté znalosti a dovednosti v praxi a s jakými specifickými problémy se potýkají. Materiál k analýze zde můžeme získat také od skupinových a individuálních supervizorů.

6. Závěr

Výzkum psychoterapie v České republice zatím probíhá jen na úrovni jednotlivců, výjimečně na úrovni týmu spolupracujících kliniků. Předkládaný výzkumný projekt by se tedy mohl stát první vlaštovkou systematického výzkumu psychoterapie v Česku. Již na konci šedesátých let minulého století se nestor výzkumu a integrace v československé psychoterapii, profesor Stanislav Kratochvíl, pokoušel iniciovat zahájení systematického zkoumání v psychoterapii – v té době neúspěšně (I. Čermák, osobní sdělení, leden 2010). Je nyní, po více než čtyřiceti letech, doba již zralá?

Literatura

- Angus, L., Kagan, F. (2007): Empathic relational bonds and personal agency in psychotherapy: implications for psychotherapy supervision, practice and research. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training* 44, 371-377.
- Boswell, J.F., Castonguay, L.G. (2007): Psychotherapy training: suggestions for core ingredients and future research. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training* 44, 378–383.
- Castonguay, L.G., Reid, J.J., Halperin, G.S., Goldfried, M.R. (2003): Psychotherapy integration. In: Stricker, G., Widiger, T.A. Weiner, I.B. (Eds.), *Handbook of Psychology: Clinical Psychology* (s. 327-346). Hoboken, John Wiley & Sons.
- Charmaz, K. (2006): *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London, Sage Publications.
- Fauth, J., Vinca, M.A., Gates, S., Boles, S., Hayes, J.A. (2007): Big ideas for psychotherapy training. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training* 44, 384–391.
- Goldfried, M.R. (1995): Toward a common language for case formulation. *Journal for Psychotherapy Integration* 5(3), 221-224.
- Hill, C.E. (2009): *Helping skills: Facilitating exploration, insight and action*. Washington DC, American Psychological Association.
- Hill, C.E., Stahl, J., Roffman, M. (2007): Training novice psychotherapists: helping skills and beyond. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training* 44, 364–370.
- Ladany, N. (2007): Does psychotherapy training matter? Maybe not. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training* 44, 392-396.
- Norcross, J.C, Goldfried, M.R. (2005): The future of psychotherapy integration: a roundtable. *Journal of Psychotherapy Integration* 15(4), 392-471.
- Strauss, A., Corbin, J. (1999): *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice, Albert.

Kontakt

Mgr. Tomáš Řiháček, Ph.D.
Katedra psychologie
Fakulta sociálních studií MU
Joštova 10, 602 00 Brno
E-mail: rihacek@fss.muni.cz

*Výučba s počítačom v materskej škole: Prípadová štúdia učiteľky**Computer use in preschool settings: a case study of a teacher*

Miroslava Višňovská

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta

Univerzita Komenského v Bratislave

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá metodologickými otázkami nedávno začatého výskumného projektu dizertačnej práce. Vysvetľuje paradigmatické východiská, prezentuje výskumný problém, výskumný cieľ, výskumné otázky, stratégiu výskumu a metódy zberu a analýzy dát. Cieľom príspevku je poukázať na možnosť kvalitatívneho skúmania súčasného fenoménu výučby s počítačom v materskej škole cez využitie prípadovej štúdie.

Kľúčové slová: interpretatívna paradigma, návrh dizertačného projektu, prípadová štúdia, výučba s počítačom v materskej škole, učiteľka materskej školy

Abstract: The paper discusses methodology of a recently initiated dissertation research project. It describes the project's paradigmatic background and presents research problem, research purpose, research questions, research strategy, and methods of data gathering and analyzing. The aim of the paper is to point out to the possibility of qualitative inquiry of current phenomenon of computer use in preschool settings through a qualitative case study.

Key words: interpretive paradigm, dissertation research proposal, case study, computer use in preschool settings, preschool teacher

1. Úvod

Prítomnosť počítačov a ich využívanie v triedach materských škôl je z empirického hľadiska výskumné pole, ktorému sa vo svete venuje pozornosť už niekoľko desiatok rokov. V 80. a 90. rokoch sa v zahraničí (predovšetkým v USA) veľmi intenzívne skúmala interakcia dieťaťa s počítačom a uskutočnila sa odborná diskusia medzi pedagógmi, psychológmi a inými zainteresovanými odborníkmi o celkovom vplyve počítačovej techniky na deti. Bolo urobených množstvo záverov a vyhlásení, ktoré na jednej strane deklarujú pozitívny vplyv (Clements, Swaminathan, 1994; NAEYC, 1996; Bowman et al., 2000) a na strane druhej negatívny vplyv (Healy, 1998; Cordes, Miller, 1999) na rozvoj učiacich sa detí. Kým pri počiatkoch fenoménu počítač vo výučbe sa riešila otázka vhodnosti počítačov pre deti (či je vhodný, alebo nie), na konci 90. rokov sa tento výskumný problém vytráca, skúma sa *kvalita* edukácie s počítačom a hľadá sa odpoveď na otázku *ako to robiť lepšie*. Výskum sa zakladá na premise, že deti sú aktívnymi používateľmi techniky (Plowman, Stephen, 2002), že počítač je nástroj, podobne ako ceruza, či televízor (NAEYC, 1996), no kvalita jeho využitia závisí predovšetkým od učiteľa (napr. Masters, 2005; Becta, 2003; Zounek et al. In Švaříček, Šed'ová, 2007).

2. Výskumný problém

Všeobecne hlavný tlak využívať počítače vo výučbe prichádza z politicko-spoločenských potrieb „poznatkovej ekonomiky“ a „informačnej spoločnosti“, ktoré sa u nás vo vzťahu k učiteľom materských škôl spredmetnili v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie (2008, ďalej len ŠVP). ŠVP počíta s prítomnosťou počítačov v triedach materských škôl a zaväzuje učiteľov plniť výkonové a obsahové štandardy vo vzťahu k informačno-komunikačným technológiám (IKT). V tomto kontexte sa počítačová technika zavádza do tried ako „dobrá vec“. Výskumy ukazujú, že kvalita jej využitia závisí predovšetkým od učiteľa a jeho spôsobu výučby. U nás je málo známe, akým spôsobom a prečo učitelia materských škôl využívajú počítače v triede. Je málo známe, ako učitelia spätne hodnotia svoje rozhodnutia a ako vnímajú svoju vlastnú výučbu. Vzhľadom k tomu, že ma nezaujímajú len strohé odpovede učiteľov na uvedené javy, zvolila som kvalitatívny prístup ku skúmaniu s cieľom zachytiť komplexnosť skúmaného fenoménu v jeho sociálnom a kultúrnom kontexte.

3. Výskumná paradigma a predpoklady

Výskumný projekt je ukotvený v kontexte interpretatívnej výskumnej paradigmy ako ju definovali metodológovia Guba a Lincoln* (1994), popisali ďalší metodológovia (napr. Hatch, 2002) a revidovali

* Lincolnová a Guba označili svoju výskumnú paradigmu ako konštruktivizmus a ako prví ju uviedli do kvalitatívneho výskumu (Hendl, 2008). Konštruktivizmus ako výskumná paradigma sa zaraďuje spolu s ďalšími prístupmi (napr. feminizmus, kultúrne štúdie, postštrukturalizmus a iné) medzi interpretatívne výskumné paradigmy (pozri napr. Denzin, Lincoln, 2005, 1. kap.). V súvislosti s tým, že s pojmom konštruktivizmus sa

Guba a Lincoln (2005). Východiská vybranej výskumnej paradigmy sú filozofickými predpokladmi pre realizáciu výskumného projektu.

V tomto rámci je univerzálna a absolútna realita nepoznatelná a objekty výskumu sú perspektívy jednotlivcov alebo konštrukcie reality. Existujú početné (rozmanité) reality, ktoré sú unikátne, pretože sú konštruované jednotlivcami a tí majú so svetom svoju vlastnú skúsenosť. Reality sú uzatvorené vo forme abstraktných mentálnych konštruktov, ktoré sú založené na skúsenosti, sú lokálne a špecifické (relativizmus). Poznanie je symbolicky konštruované a nie objektívne. Porozumenie svetu je založené na dohovore. Výskumníci a participanti v štúdiách sú spojení v procese ko-konštrukcie. Z tejto perspektívy je nemožné a nežiaduce pre výskumníka zostať odmeraný a objektívny. Cez vzájomnú angažovanosť výskumník a participanti konštruujú subjektívnu realitu, ktorá je skúmaná. Používajú sa prirodzené výskumné metódy. Výskumníci venujú množstvo času rozhovorom a pozorovaniu participantov v ich prirodzenom prostredí v snahe rekonštruovať konštrukcie participantov a porozumieť ich svetom. Využívajú sa hermeneutické princípy, ktoré vedú výskumníkov k interpretácii ko-konštrukcií perspektív participantov. Poznanie produkované v rámci tejto paradigmy je často prezentované vo forme prípadových štúdií alebo rozsiahlych narrácií, ktoré zobrazujú konštruované interpretácie ako súčasť výskumného procesu. To zahŕňa podrobné kontextuálne detaily a dostatočnú reprezentáciu hlasu participantov, až sa čitateľ do istej miery môže ocitnúť „v topánkach“ participantov (Hatch, 2002). Z tejto pozície môže posúdiť kvalitu zistení, ktoré sú založené na odlišných kritériách ako používa pozitivistická a postpozitivistická paradigma. Ako vysvetľujú Denzin a Lincolnová, „termíny ako dôveryhodnosť (credibility), prenositeľnosť (transferability), hodnovernosť (dependability) a potvrditeľnosť (confirmability) nahrádzajú bežné pozitivistické kritériá validity, reliability a objektivity“ (Guba, Lincoln, 1994; Denzin, Lincoln, 2005; Hatch, 2002).

V rámci interpretatívnej výskumnej paradigmy je cieľom výskumného projektu deskriptívne zobrazenie vybranej subjektívnej reality (výučba s počítačovou technikou jednej učiteľky) a porozumenie subjektívnej percepcii participantky výskumu na danú realitu (pohľad učiteľky na túto výučbu). Táto realita je situovaná v prirodzenom prostredí participantky (v určitom čase, v konkrétnych podmienkach, v danej situácii), je konštruovaná participantkou, a ňou interpretovaná (každá výpoveď je v podstate interpretácia skutočnosti). Výskumníčka má záujem o poznanie tejto reality a o porozumenie konštrukciám a interpretáciám participantky. Cez vzájomnú angažovanosť výskumníčka a participantka konštruujú subjektívnu realitu, ktorá bude skúmaná (diskutovanie o projekte výučby s počítačom, vyjednávanie významov). Na základe ko-konštrukcií perspektív participantky (predbežné závery z výskumu dané na prečítanie participantke) dôjde k ich interpretácii

u nás častejšie spájajú teórie učenia sa založené na konštrukcii poznania, v príspevku je používaný nadradený koncept „interpretatívna výskumná paradigma“.

výskumníčkou (interpretácia analyzovaných dát). Vychádzajúc z uvedených paradigmatických východísk je možné sledovať jedného participanta v jeho prirodzenom prostredí (vybraná učiteľka materskej školy).

3. Cieľ výskumu a výskumná otázka

Cieľom výskumného projektu je prostredníctvom kvalitatívnej metodológie a plánu prípadovej štúdie zistiť, ako je konštruovaná a interpretovaná vybraná didaktická skúsenosť vybranou učiteľkou materskej školy, ktorá využíva počítačovú techniku vo výučbe a porozumieť fenoménu tejto výučby z pohľadu učiteľky. Za účelom popísania sledovaného javu a jeho porozumenia cez vypočutie si „hlasu“ participanta bola predbežne stanovená jedna hlavná výskumná otázka:

Ako je konštruovaná a interpretovaná vybraná didaktická skúsenosť vybranou učiteľkou, ktorá využíva počítač vo výučbe v triede materskej školy?

Výskumný problém, výskumný cieľ a výskumná otázka sú s výskumnou metodológiou vo vzájomnom interakčnom vzťahu. To znamená, že vybraná výskumná metodológia, jej podstata a zameranie, ovplyvňovala a ovplyvňuje utváranie a špecifikovanie výskumného problému, cieľa i výskumnej otázky. Výskumná metodológia zároveň umožňuje aj v priebehu výskumu podľa podmienok a okolností modifikovať výskumnú otázku, prípadne pridať ďalšie výskumné otázky, ak sa vyskytnú zaujímavé, pre výskum prínosné otázky, či problémy.

Vo výskume by som sa nechcela sústrediť len na proces výučby s počítačom samotný, ale aj na kontext, v ktorom jav prebieha, a ktorý ovplyvňuje každodenné rozhodnutia učiteľky. Vychádzam z predpokladu, že kontext je úzko prepojený s konaním, a nie je možné ich skúmať oddelene.

4. Stratégia výskumu

Povaha problému a prepojenie na prostredie materskej školy ma priviedlo k výskumnému plánu (dizajnu) prípadovej štúdie. Prípadová štúdia umožňuje sledovať jedného participanta v jeho prirodzenom prostredí, s cieľom zachytiť komplexitu prípadu a javu, a podrobnú interpretáciu všetkých možných faktorov vstupujúcich do prípadu. Vybraný prípad bude v tomto výskume považovaný za príklad všeobecnejšieho javu, t.j. fenoménu výučby s počítačom v materskej škole v jeho kontexte. Vybraný prípad tento jav reprezentuje. Navrhnutý výskumný projekt je *inštrumentálnou prípadovou štúdiou* (podľa Stakea, 1995, 2005), v ktorej je prípad prostriedkom k porozumeniu toho, ako a prečo nami vybraný fenomén funguje.

Vybraným prípadom je učiteľka materskej školy, ktorú som identifikovala na základe publikovaného projektu výučby s počítačovou technikou, ktorý realizovala s deťmi predškolského veku v marci, apríli a máji v roku 2009. Učiteľka v spoluautorstve s riaditeľkou materskej školy

v príspevku uvádzajú, že prostredníctvom realizovania projektu „odborným zámerom bolo rozvinutie konceptu sociokognitivistického poňatia procesu výučby v materskej škole.“ Projekt bol realizovaný na uvedených princípoch: „zmena pozície učiteľky z nositeľky poznania na jednu členku učiacej sa skupiny, partnerku“, „plná dôvera učebným možnostiam učiacich sa detí, „dieťa môže využívať pre svoje učenie sa aj nové technológie a médiá“, „vedenie si, že je potrebné zabezpečiť a udržiavať zodpovedajúce podmienky“. Prístup k výučbe a spôsob využitia počítača učiteľkou vo výučbe v materskej škole ma zaujal, a preto bol vypracovaný navrhovaný výskumný projekt, prostredníctvom ktorého empiricky skúmam fenomén takto koncipovanej výučby s počítačovou technikou v materskej škole z pohľadu učiteľky a jej interpretácie reality.

Prvá fáza – prípravná: Táto fáza už v súčasnosti prebieha. Vstup do terénu bol dohodnutý na začiatku septembra 2009. Výskumníčka doteraz navštívila trikrát materskú školu, v ktorej bude výskum prebiehať s cieľom spoznať prostredie a vytvoriť si relatívne blízky vzťah s participantkou výskumu. Materská škola sa nachádza na strednom Slovensku.

Druhá fáza – realizačná: Zber dát bude prebiehať v teréne, v čase trvania výučby s počítačom v triede. Uplatnenie viacerých metód bude slúžiť na trianguláciu dát. Zber dát bude cyklický, dáta budú priebežne analyzované metódou zakotvenej teórie. Na základe analýzy dát budú vznikať prvé interpretácie. Táto fáza je plánovaná na tri mesiace (predbežne dohodnuté na marec – jún 2010). Výskumníčka stráví v teréne približne dva dni v týždni (závisí od okolností).

Tretia fáza – záverečná: Ukončenie výskumu v teréne je plánované na jún 2010. Nasledovať bude záverečné spracovanie dát a ich interpretácia. Výstupom bude správa z prípadovej štúdie (case report), ktorá bude spracovaná ako dizertačná práca (pravdepodobne zima 2010).

5. Metódy zberu a analýzy dát

Zber dát bude prebiehať v reálnom prostredí života účastníka výskumu a výskytu sledovaného javu. Výskumníčka bude hlavným a jediným nástrojom zberu dát. Jej pozícia v teréne bude „čiasťočne aktívna participácia“ (Gavora, 2007). Jej pozícia bude okrajová, nebude plnohodnotným členom skupiny, ale v niektorých činnostiach môže fungovať aktívne.

Na popis činností, aktivít a ich miesta realizácie v čase bude použitá výskumná metóda *participačné pozorovanie (zápisy v podobe terénnych poznámok a nahrávanie na digitálnu kameru)*. Na zisťovanie učiteľkinho myslenia a uvažovania o jej vlastnej výučbe a jej efektivite použijeme výskumnú metódu *stimulované vybavovanie si z pamäte (stimulated recall)*, *pološtruktúrované interview* a *neformálne rozhovory*, ktoré budú prebiehať bezprostredne po pozorovaní. Na zisťovanie spôsobu plánovania aktivít s využitím počítača učiteľkou (čo učiteľka plánuje a ako plánovanie prebieha) budú použité výskumné metódy *analýza dokumentov* a *interview*.

Analýza dát bude prebiehať metódou zakotvanej teórie (Strauss, Corbin, 1999). Pôjde o využitie postupov analýzy dát zakotvanej teórie s uplatnením základnej kódovacej procedúry. V prvej fáze kódovania – otvorené kódovanie – budeme hľadať významové kategórie, ktoré sa budú neskôr zaradzovať do kategórií vyššieho rádu – axiálne kódovanie. Hľadaním vzťahov medzi kategóriami a subkategóriami, hľadaním pravidielností v dátach a ich hierarchie plánujeme uplatniť tzv. paradigmatický model (Strauss, Corbin, 1999). Výsledkom by malo byť objavenie „sociálnej štruktúry“ (Mills, 2002, in Švaříček, Šedřová, 2007), ktorá stojí v pozadí sledovaného javu a „výklad štruktúry procesov uvažovania, ktoré zapríčiňujú intencionálne jednanie, a schém významov, do ktorých tieto procesy a ich výsledky zapadajú“ (Fay, 2002, cit. tamtiež).

6. Záver

Vo výskume v zahraničí sa vychádza z predpokladu, že kvalita využitia počítačov vo výučbovom procese závisí predovšetkým od učiteľa, ktorý je kľúčovým prvkom v procese školských reforiem na celom svete. Výskum sa zameriava na učiteľa – na jeho spôsob výučby s využívaním počítačovej techniky (alebo multimédií a informačno-komunikačných prostriedkov v celej šírke), na jeho názory a postoje k počítačovej technike, na dôvody, prečo ju využíva a na iné dielčie aspekty v súvislosti s jej využívaním. Všeobecne hlavný tlak využívať počítače vo výučbe prichádza z politicko-spoločenských potrieb „poznatkovej ekonomiky“ a „informačnej spoločnosti“, ktoré sa u nás vo vzťahu k učiteľom materských škôl spredmetnili v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie (2008). Průcha (2006) uvádza, že pre emocionálny a sociálny rozvoj osobnosti detí je živý učiteľ ešte významnejší, ako bol doteraz – ako činiteľ zmierňujúci jednostranne technokratické pôsobenie súčasnej civilizácie. Preto sa javí ako dôležité skúmať fenomén výučby s počítačom v materskej škole z pohľadu učiteľa.

Opísaný výskumný projekt vychádza z výskumu zo zahraničia, kde je skúmaniu učiteľa a jeho spôsobu výučby s využitím počítača venovaná vysoká pozornosť. Na základe prehľadu literatúry bola vypracovaná metodológia, prostredníctvom ktorej bude sledovaná vybraná učiteľka materskej školy v našich podmienkach. Výskumný projekt sa zameriava na sledovanie a porozumenie konštrukcie reality konkrétnej učiteľky materskej školy, ktorá v didaktickej rovine využíva počítač v triede. Výskumným zámerom je porozumieť fenoménu výučby s počítačom z pohľadu učiteľky. Výsledkom by mal byť výklad štruktúry procesov učiteľkinho uvažovania, ktoré zapríčiňujú jej intencionálne jednanie vo vzťahu k zaradovaniu počítača do výučby v materskej škole, a to v kontexte, v ktorom sledovaný jav prebieha. Výskumný projekt je prípadovou štúdiou, v rámci ktorej budú použité výskumné metódy: participačné pozorovanie, formálne i neformálne interview s učiteľkou, analýza dokumentov a stimulované vybavovanie si z pamäte. Dáta budú analyzované metódou zakotvanej teórie.

Literatúra

- Becta (2003): ICT and pedagogy. A review of the research literature [online]. London, Queen's Printer [Vyhľadane 20.2.2009 na <http://publications.becta.org.uk/display.cfm?resID=25813&page=1835>]
- Bowman, B. T., Donovan, S. M., Burns, S. M. (2000): *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. National Research Council. Washington, DC, National Academy Press. [Vyhľadane 20.5.2009 na http://books.nap.edu/openbook.php?record_id=9745&page=R1].
- Clements, D. H., Swaminathan, S. (1995): *Technology and school change: new lamps for old?* State University of New York at Buffalo. Reprinted with permission from: Clements, D. H., & Swaminathan, S., *Childhood Education* 71, 275-281. [Vyhľadane 15.3.2008 na http://www.gse.buffalo.edu/org/buildingblocks/NewsLetters/Tech_and_School_DHC.htm].
- Cordes, C., Miller, E. (1999) (Eds.): *Fool's Gold: A Critical Look at Computers in Childhood*. Alliance for Childhood. [Vyhľadane 10.2.2009 na www.allianceforchildhood.org/projects/computers/computers_reports_fools_gold_contents.htm].
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2005): *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage Publications, Inc.
- Gavora, P. (2007): *Spríevodca metodológie kvalitatívneho výskumu*. Bratislava, Vydavateľstvo UK.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (2005): Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage Publications, Inc., 191-215.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994): Competing paradigms in qualitative research. In: Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage Publications, Inc. [Vyhľadane 15.7.2009 na <http://scholar.google.com/scholar?cluster=12541733476891918573&hl=sk>]
- Hatch, J. A. (2002): *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany, State University of New York Press.
- Healy, M. J. (1998): *Failure to Connect. How Computers Affect Our Children's Minds – and What We Can Do About It*. New York, Touchstone.
- Hendl, J. (2008): *Kvalitatívny výskum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha, Portál.
- Masters, J. E. (2005): *Teachers Scaffolding Children Working with Computers: An Analysis of Strategies*. Dizertácia. University of Albany, Austrália [Vyhľadane 21.7.2009 na <http://www.eprints.qut.edu.au/16118/>]
- National Association for the Education of Young Children (1996) [online]: *Technology and Young Children – Ages 3 through 8. A position statement*. [Vyhľadane 8.2.2009 na <http://www.naeyc.org/about/positions/pdf/PSTECH98.PDF>]

- Průcha, J. (2006): *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha, Portál.
- Stake, R. E. (2005): Qualitative case studies. In: Denzin, N. K., Lincoln, Y., S. (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage Publications, Inc., 443-463.
- Stake, R. E. (1995): *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, Sage Publications, Inc.
- Stephen, C., Plowman, L. (2002): ICT in Preschool: A 'Benign Addition'? A Review of the Literature on ICT in Preschool Settings. *Learning and Teaching Scotland*.
- Strauss, A. L., Corbin, J. (1999): *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice, Albert.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie [online]. ŠPÚ 2008 [Vyhľadane 2.9.2009 na <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>]
- Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. (2007): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha, Portál.

Kontakt

Mgr. Miroslava Višňovská
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta UK v Bratislave
Račianska 59, 85106 Bratislava
E-mail: visnovska@fedu.uniba.sk

*Subkultura emo kids jako fenomén současné konzumní společnosti**

Emo Kids subculture as a phenomenon of contemporary consumer society

Martin Kuška, Petra Formánková & Kristina Kolářová

Pražská vysoká škola psychosociálních studií

Abstrakt: Dětská subkultura emo kids nabízí pro společenské vědy velmi zajímavý příklad reflexe kontinua současné západní společnosti jejími náctiletými členy. Referenční rámec subkultury emo kids představuje ostrý protiklad většinové společnosti úspěchu, štěstí a radosti, a jako takovou ji popírá, ale zároveň charakterizuje. Uvedený mezinárodní projekt základního kvalitativního výzkumu usiluje o porozumění kontextu utváření takového typu dětské subkultury a rozpracovává dílčí potenciálně riziková témata.

Klíčová slova: emo kids, subkultura mládeže, kvalitativní výzkum, životní podmínky dětí, sebepoškození, sebevražda, nové dětství, konzumní společnost

Abstract: Emo kids youth subculture serves as a particularly interesting example for the social sciences of a reflection of the modern Western society continuum through its teenage members. The reference frame of the emo kids subculture represents a strong counterbalance to the mass-society culture of success, happiness and contentment – as such it seeks to deny these, but in so doing serves to characterize the very society that followers claim to frown upon. The following international project of basic qualitative research seeks to understand the context for the formation of just such a youth subculture and breaks down certain risk factors.

Key words: emo kids, youth subculture, qualitative research, children's living conditions, self harm, suicide, new childhood, consumer society

* Pozn.: Oddělení pro vědu a výzkum Pražské vysoké školy psychosociálních studií realizuje v současné době mezinárodní projekt základního kvalitativního výzkumu globální subkultury emo kids a to v České republice a v Norsku, společně s partnerskou institucí NOVA – Norwegian Social Research, vědeckovýzkumným institutem pod patronátem norského Ministerstva vzdělání a vědy. Výzkumný projekt je financovaný Finančními mechanismy Evropského hospodářského prostoru a Norska, českým státním rozpočtem a je mu přiznána též institucionální podpora Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Úplný název projektu zní *Children and their Global Home: Emo Kids Youth Subculture as an Example of Interiorization, Exteriorization and the Sharing of Commercial Corporate Interests by Adolescents* a je u Národního vzdělávacího fondu registrován pod č. A/CZ0046/2/0027. Výzkum je zaměřen na oblast specifických ekonomických a sociálních problémů, ovlivňujících životní podmínky dětí.

1. Úvod

Spolu se zásadními sociokulturními změnami moderní západní společnosti, zaznamenaly ve druhé polovině 20. století podstatné proměny také životní podmínky dětí. Pojem *nové dětství* (Kincheloe, 2002; Kincheloe, Steinberg, 2004) reflektuje kvalitativně novou situaci, se kterou se ve své každodennosti vypořádávají děti na počátku 21. století. Jak Kincheloe a Steinberg (2004) konstatují, jsou ohromeni, jak mnoho profesionálů zabývajících se dětmi tuto sociokulturní změnu vůbec neanticipuje.

Hlavním výzkumným cílem našeho projektu je na základě kvalitativních metod zmapovat a popsat specifickou subkulturu mládeže, která je označována jako *emo kids* (Bailey, 2005; Ryalls, 2007), a to se zřetelem na interiorizaci, exteriorizaci a sdílení artefaktů a norem chování, které tvoří referenční rámec této subkultury a jehož charakteristickou součástí jsou témata značně kontrastující s obecně zažitou představou (šťastného) dětství.

2. Emo kids

Pro subkulturu *emo kids* je typická fascinace morbidními tématy, temnotou, fantazijními záhrobními světy, nejrůznějšími zombie kreaturami, smrtí a krví. Mezi oblíbené symboly *emo kids* patří lebky, prostřelení smajlíci s vydloubnutým okem, netopýři, hřbitovy, tma, zubožená plyšová zvířátka. Rysy chování těchto teenagerů vykazují znaky přecitlivělosti, často směřující k pláči, jsou stydliví, introvertní, pasivní, apatičtí a depresivní, nezřídka se sebepoškozují a někdy spáchají i sebevraždu.

Emo kids často rozpoznáme podle temného stylu oblékání. Dominantní barvou je černá, není však pravidlem; výrazné černé líčení, úzké jeansy, černě nabarvené patky, plátěné boty značky Converse. Samotná značka oblečení a doplňků je podstatná. Artefakty *emo kids* jsou pro exteriorizaci příslušnosti k dané subkultuře nezbytné a je příznačné, že existuje celá řada specializovaných *emo* značek, jako např. *Emily the Strange*, *Kill Brand*, *RoadKill* ap. Příběhy *Emily the Strange* (Reger, 2009) jakožto komixové hrdinky (která je zároveň marketingovým symbolem pro širokou paletu módního zboží a doplňků) vydalo v českém překladu v roce 2009 nakladatelství pro děti Albatros.

Ikonami *emo kids* jsou převážně hudební interpreti (*My Chemical Romance*, *Jimmy Eat World*, *Fall out Boy* nebo např. česká kapela *Clou*), k jejichž poselstvím se globálně hlásí desítky miliónů příznivců. Hudba vhodně koresponduje s již zmíněnými tématy a symboly. Stylem má blízko k punku a gotice (*goth*).

Subkultura *emo kids* je typickým reprezentantem témat smrti a sebepoškozování u dětí a dospívajících. Rozhodně netvrdíme a ani naše dosavadní výzkumné aktivity nám nepotvrzují, že samotné sebepoškozování se týká každého nebo většiny sympatizantů této subkultury, nicméně symbolické obsahy reprezentující *emo kids* jsou témata a obrazy smrti a krve prosyceny jako základní

substancí. V tomto smyslu považujeme uvedené symbolické obsahy za nosný atribut sebeidentifikace sympatizantů zkoumané subkultury.

Dílčí analýza fenoménů subkultury emo kids v kontrastu většinové sociokulturní reality:

<u>většinová společnost</u>	<u>emo-kids</u>
kult vitálního mládí	morbidita
integrita těla	sebepoškozování
entuziasmus	deprese
kult úspěchu, aktivní přístup	rezignace, apatie
tabuizace smrti	„svět záhrobí“ jako kategorie domova
radost, optimismus	smutek, skepse
heterosexualita	bisexualita
pestré barvy	černá

3. Sebepoškozování a sebevraždy

Je zřejmé, že právě děti a mládež představují nejkřehčí a nejzranitelnější skupiny populace. Z doby předcházející rozšíření stylu emo například Lipovetsky (2003: 289) uvádí: „V Americe se mladí lidé mezi patnácti a čtyřicetiletými lety zabíjejí dvakrát častěji než před dvaceti lety. Ve věkových třídách, kde bývaly dřív sebevraždy nejčastější, jejich počet klesá, ale u mládeže neustále stoupá: ve Spojených státech je sebevražda již druhou nejčastější příčinou smrti mladých lidí po dopravních nehodách. A to jsme možná teprve na začátku, uvědomíme-li si, kam až dospěla autodestrukce v Japonsku; tam dnes páchají sebevraždu ve značném počtu dětí od pěti do čtrnácti let, z 56 takových případů v roce 1965 jejich počet stoupl na 100 v roce 1975 a na 265 v roce 1980.“

Sebevražda je u dospívajících jednou z nejčastějších příčin úmrtí. Novější data ze Spojených států (Giroux, 2007) uvádějí, že sebevražda je třetí nejčastější příčinou úmrtí ve věku 10 – 24 let a ročně jich takto zemře přes 4500 a přibližně 142 000 je ošetřeno v nemocnicích pro zranění způsobená sebepoškozením. Z celonárodního průzkumu dětí ve věku 9 – 12 let vyplynulo, že 17 % se vážně zabývalo sebevraždou a 13 % sebevraždu přímo plánovalo.

Období adolescence je obecně rizikové z hlediska rozvoje sebepoškozujícího jednání. Počátky sebepoškozujících praktik nacházíme nejčastěji u mladistvých ve věku od 12 do 15 let (Yates, 2004, in: Kriegelová, 2009). Obecně lze říci, že sebepoškozování vrcholí kolem dvacátého roku života (Kriegelová, 2008; Platznerová, 2009).

Od počátku dospívání může být záměrné sebepoškozování využíváno jako mechanismus zvládnání zátěže, jako dočasný způsob zvládnání vlastního těla, osobních hranic a tlaku okolí (Kriegelová, 2008). Sebepoškozující jednání může být projevem duševní poruchy nebo krizového stavu daného jedince. Ale může také vznikat v důsledku tzv. „efektu nákazy“, ke kterému dnes dochází nejčastěji prostřednictvím internetu, který je zároveň běžným komunikačním polem emo kids. Nejen tomuto aspektu sebepoškozování u emo kids a především jeho spojitosti s virtuálním světem internetu byl věnován také inspirativní výzkum brněnské Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity, který na základě analýzy výpovědí svých respondentek, dospívajících členek subkultury emo, uvádí: „Je však třeba reflektovat, že dívky nezmínily možnost “nákazy” či napodobování někoho dalšího samy u sebe, ale vždy u jiných dívek, které se dle jejich názoru opakují po nich samotných. U dívkami vnímané “nákazy” je motivace k sebepoškozování hodnocena jinak než vlastní, reflektována je snaha o nápodobu, snaha upoutat pozornost, být zajímavá. Faktem je, že respondentky se často přiznaly, že byly díky svému sebepoškozování v centru pozornosti (přátel, spolužáků).“ (Černá, Šmahel, 2009: 35).

V naší výzkumné práci vycházíme z předpokladu, že sebepoškozování u emo kids není ve většině případů projevem duševní poruchy. Součástí sdílených symbolických obsahů vytvářejících referenční rámec subkultury emo kids však témata smrti, bolesti, smutku apod. rozhodně jsou a spolu s tématem sebepoškozování úzce souvisejí.

Literatura

- Bailey, B. (2005): Emo music and youth culture. In: Steinberg, S., Parmar, P., Richard, B. (Eds.), *Encyclopedia of Contemporary Youth Culture*. Westport, Greenwood Press.
- Blackman, S. (2005): Youth subcultural theory. A critical engagement with the concept, its origins and politics, from the Chicago school to postmodernism. *Journal of Youth Studies*, 8, 1-20.
- Brake, M. (1980): *The sociology of youth culture and youth subcultures: Sex and drugs and rock n roll?* London, Routledge & Kegan Paul.
- Černá, A., Šmahel, D. (2009): Sebepoškozování v adolescenci: kontext reálného versus virtuálního prostředí a subkultur Emo a Gothic. *E-psychologie*, 3(4), 26-44.
[Vyhledáno 12.2.2010 na <http://e-psycholog.eu/pdf/cernaetal.pdf>]
- Furlong, A., Cartmel, F. (1997): *Young People and Social Change: Individualization and Risk in Late Modernity*. Buckingham, Open University Press.
- Gaines, D. (1990): *Teenage Wasteland*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Giroux, H. (2007): Youth and the politics of disposability. Resisting the assault of education and American youth. *State of Nature 4*. [Vyhledáno 15. 11. 2009 na <http://www.stateofnature.org/youthAndThePolitics.html>]

- Hebdige, D. (1979): *Subculture. The Meaning of Style*. London, Routledge
- Kincheloe, J. (2002): The complex politics of McDonald's and the new childhood: Colonizing kidworld. In: *Kidworld: Childhood Studies, Global Perspectives & Education*. New York, Peter Lang Publishing, 75-121.
- Kincheloe, J., Steinberg, S. (Eds.) (2004): *Kinderculture*. Boulder, Westview Press.
- Kriegelová, M. (2008): *Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci*. Praha, Grada.
- Lipovetsky, G. (2003): *Éra prázdnoty*. Praha, Prostor.
- Platznerová, A. (2009): *Sebepoškozování. Aktuální přehled diagnostiky, prevence a léčby*. Praha, Galén.
- Reger, R. (2009): *Emily Strange. Ztracená, temná a znuděná*. Praha, Albatros.
- Ryalls, E. (2007): Emo Subculture: An Examination of the Kids, Music and Style that Form Emo Subculture. Paper presented at the annual meeting of the NCA 93rd Annual Convention, TBA, Chicago.
- Steinberg, S., Kincheloe, J. (1997): *Kinderculture*. Boulder, Westwood

Kontakt

Pražská vysoká škola psychosociálních studií

Oddělení vědy a výzkumu

Milánská 471, 109 00 Praha 10

E-mail: vyzkum2@viap.cz

VI. ADDENDUM

*Písemné reflexe studia Dialogického jednání z let 1993 – 2004. Formy.**

Written reflections on the study of the Dialogical Acting from 1993 – 2004. Forms.

Martina Musilová

Ústav pro výzkum a studium autorského herectví
Divadelní fakulta Akademie múzických umění v Praze

Abstrakt: *Písemná reflexe je pravidelnou součástí studia disciplíny Dialogické jednání s vnitřním partnerem. Studenti/ky jsou pedagogem vyzváni, aby písemně refletovali svoji zkušenost, ale není řečeno jakou formou. Mohou volit jakoukoliv formu písemného záznamu. Na příkladech reflexí 13 studentů a studentek příspěvek ukazuje na osobitost těchto výpovědí. Pozornost je věnována úvodu, závěru, způsobu oslovení pedagoga, struktuře a specifickému užití metaforického jazyka, jímž student/ka vyjadřuje svou osobní zkušenost ze studia této disciplíny. Příspěvek je součástí rozsáhlejšího projektu zkoumajícího dialogické jednání, který probíhá na půdě Ústavu pro výzkum a studium autorského herectví, Divadelní fakulta AMU, ve spolupráci s Psychologickým ústavem AV ČR.*

Klíčová slova: *reflexe, dialog, forma, individualita*

Abstract: *Written reflexion is a regular component of the study of Dialogical acting with the Inner Partner. The pedagogues ask their students to reflect in a written form on their experience without determining which form they should use. Based on examples of 13 students's reflections, the paper brings attention to the individual specificity of these texts. The paper focuses on the following components of the students' reflections: an opening, an ending, the ways of addressing the pedagogue, reflections' structure, and specific uses of metaphorical language which the students use to express their individual experience of the study of Dialogical acting. The paper is a part of a larger project, which examines Dialogical acting with the Inner Partner. This project is carried out by the Institute for the Research and Study of Authorial Acting, at the Theatre Faculty AMU, in cooperation with the Institute of Psychology, Academy of Sciences of the Czech Republic.*

Key words: *reflexion, dialogue, form, individuality*

* Příspěvek vznikl v rámci projektu GAAV, IAA701840901 Dialogické jednání v individuálním, skupinovém a kulturním kontextu (řešitel Michal Čunderle, spoluřešitel Vladimír Chrz).

1. Úvod

K dnešnímu datu byly napsány čtyři studie analyzující reflexe studentů a studentek dialogického jednání (dále jen DJ)*. V první studii z roku 1997 M. Čunderle věnuje pozornost tomu, jak se disciplína DJ vyjevuje v reflexích studentů, jak je jimi prožívána, poznávána a uvědomována. Druhý příspěvek E. Slavíkové z roku 1999 navazuje na Čunderleho tématicky i metodologicky. I tento příspěvek se věnoval podobám DJ, jak je zkoumatelné skrze reflexe studentů. Oproti studii Čunderleho se jedná o příspěvek rozsáhlejší. Tématicky je rozšířen směrem k aspektům osobnostního růstu studenta. Zpracovává více textů, autorka může sledovat psaní reflexí v delší časové kontinuitě.

V roce 2008 jsem se zabývala analýzou výpovědí studentů z let 1994 – 2004. Z počtu tehdy již existujících 1500 reflexí jsem pracovala s texty studentů první třetiny abecedy.† Při analýze jsem uplatila tématické členění, zabývala jsem se hrou a výrazem. Vedle těchto dvou, předem určených a úzce vymezujících témat, z výzkumu vyplynulo, že za pozornost stojí samotná forma reflexí a její proměny. Tuto zkušenost jsem se snažila rozšířit v současném průzkumu. Proto jsem si předem nekladla žádná tématická vymezení a zaměřila jsem svou pozornost ke stylu a formě reflexí.

Pro porozumění záměru této studie je třeba ještě zmínit práci, v níž jsem se pokusila shrnout reflexe svého studia DJ z let 1996 až 2004. Z pokusu o porozumění vlastním textům pro mne vyplynulo, že „student má svůj lexikon provokujících a inspirativních výrazů. Ony pojmenovávají dynamiku jeho vývoje a zároveň umožňují návraty osobních témat. S každým návratem se tyto výrazy znovu a jinak ozřejmují.“ (Musilová, 2005: 75).

2. Písemné reflexe

Reflexe jsou nedílnou součástí studia DJ, k jejich napsání jsou studenti vybízeni. V polovině devadesátých let byli vyzýváni profesorem I. Vyskočilem (Čunderle, 1997: 25). V současnosti podněcuje k napsání reflexe jednak I. Vyskočil, jednak jeho asistenti. To se odráží v podobě výpovědi, pokud ji student adresuje přímo pedagogovi. Vedle toho jsou studenti vyzýváni, aby se psaním reflexí podíleli na společném studiu a výzkumu DJ, přičemž interní studenti mají povinnost napsat za semestr dva texty. Pobídka k psaní reflexí není blíže specifikována (Slavíková, 1999: 152). To, jak tuto pobídku či výzvu charakterizuje Čunderle v případě Vyskočila, platí i pro ponuky stran asistentů: „I. Vyskočil prostě vyzve studenty, aby se na základě své zkušenosti pokusili reflektovat dialogické jednání, takže je už na jednom každém, o čem a jak bude psát.“ (Čunderle, 1997: 25)

Vzhledem k tomu, že je student vyzván konkrétním pedagogem, studenti mnohdy adresují reflexi právě jemu, a to formou dopisu. Proto není divu, že dopis se u mnohých studentů objevuje jako

* O disciplíně dialogického jednání viz sborník VYSKOČIL, Ivan & kol. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*, Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Brno 2005

† od A do CH

standardní žánr. V 90. letech, kdy jediným vyzyvatelem byl Vyskočil, tento žánr převládal (Čunderle, 1997: 25). Důvod, proč je studentům nabízena tato dále nespecifikovaná varianta, charakterizoval Čunderle: „dopis je útvar, v němž nadměrně vystupuje do popředí subjekt autora jakožto odpovědného ručitele textu a víc než kde jinde se tímto útvarem ozřejmuje komunikativní určení.“ (Čunderle, 1997: 25) Dopisu můžeme rozumět rovněž jako variantě písemně zachyceného rozhovoru (Musilová, 2005: 65).

Je třeba se rovněž zmínit o postavení těch, kteří reflexe zpracovávají. V případě Čunderleho se jednalo o analýzu studenta DJ, výrazně nadaného bohemisty. Slavíková zkoumá reflexe z pozice zkoušející i asistentky DJ. Ve svém příspěvku upozorňuje na subjektivitu svého pohledu: „Nejsem nestranným pozorovatelem, jsem tím, kdo si dialogické jednání sám zkouší i kdo je vede jako asistent. Řadu studentů znám osobně, jsem součástí jejich hledání, stejně jako oni jsou součástí mého.“ (Slavíková, 1999: 154) Toto postavení se týká i autorky této studie. Jsem zvyklá reflexe číst jako pedagog, jako pokračování dialogu, který se studentem vedu, i jako pokračování jeho studia DJ. Od tohoto pohledu, od interpretace textu, na který zpravidla explicitně či implicitně navazují během zkoušení DJ, jsem se snažila odklonit výběrem vzorku reflexí studentů, kteří již DJ nenavštěvují a jejichž zkoušení je tedy pomyslně uzavřeno.

Disciplína DJ je chápána jako otevřená možnost pro projevení individuality a jedinečnosti zkoušejícího: „Aby totiž od samého počátku byla aktivována a preferována tendence a odvaha k experimentování, zkoušení, hledání – formulování si hypotéz – a také nalézání, především toho vlastního, osobitého, aby od samého počátku neměla vrch většinou dominantní tendence imitovat, napodobovat, přijímat a produkovat takové i onaké hotovosti, standardy.“ (Vyskočil, 2005: 129). DJ akcentuje individuální cestu studenta tím, že nepředkládá metodu, techniku, osvědčený postup, repertoár a rezervoár možností a řešení. Nenabízí ani repertoár otázek. K jejich nacházení slouží mimo jiné studentům i reflexe. Díky nim si mohou sami ohledávat, pojmenovávat, třídit a tříbit, uvědomovat si vlastní zkoušení a jeho kruciólní momenty. Pedagog může pouze upozorňovat na ty momenty, kdy se studentovi dařilo s vnitřním partnerem dialogicky jednat, stejně jako na ty momenty, kdy si v dialogickém jednání bránil. V těchto případech volí pro osvětlení cestu negativního vymezení, které odpovídá Patočkovu definování zkušenosti svobody. Je to zkušenost nespokojenosti s daným, je to negativní zážitek: „Ve zkušenosti svobody není obsažen konečný pól, kterého by se naše činnost, směřující k předmětům, mohla zachytit.“ (Patočka, 2007: 49).

Právě proto, že DJ preferuje osobní přístup studenta a hledání jeho specifických dispozicí a talentu, jsou i reflexe nesené tímto pohybem k osobnímu. Z toho důvodu jsou v zásadě nesystematizovatelné. Každá reflexe odráží nejen jedinečnost pisatele, ale i jedinečnost momentu, ve kterém je psána. Student si v reflexích a skrze reflexe sám pojmenovává svou zkušenost a poskytuje pedagogovi zpětnou vazbu.

Výběr textů pro výzkum, jenž zachycuje tato studie, byl částečně určen mou osobní seznámeností s jejich autory coby zkoušejícími. I tak se jedná o výběr záměrně nahodilý. Pro současný výzkum jsem upřednostnila širší zkušenostní spektrum. Mezi vybranými studenty jsou dva interní z Katedry autorské tvorby a pedagogiky, pět studentů DAMU (1x scénografie, 2x výchovná dramatika, 2x herectví), dvě studentky ze zahraničí, dvě vysokoškolské pedagožky FF UK (bohemistika), jedna studentka FF UK, jedna herečka žijící v emigraci a jedna redaktorka. Nekladla jsem si za cíl podchytit určité kvantum informací (např. všichni interní studenti KATaP apod.).

Parametry, kterými bychom mohli reflexe posuzovat, jsou značně proměnlivé. Zatímco měl v roce 1997 Čunderle k dispozici 85 reflexí od 65 autorů, v roce 1999 Slavíková již pracuje s 337 výpověďmi od 184 studentů. Dnes má badatel k dispozici více jak dva tisíce reflexí různého typu a rozsahu. První reflexe byly napsány v roce 1990*, přelomovým datem byl akademický rok 1994/95, kdy vznikají zásadnější a soustavnější písemné práce (Slavíková, 1999: 152).

Vedle reflexí z KATaP od interních studentů, je možné pracovat s reflexemi studentů jiných oborů, ale rovněž s reflexemi anglicky mluvících studentů z programu Erasmus[†], reflexemi studentů z brněnské FF MU[‡]. Dále jsou k dispozici reflexe z jednorázových zahraničních stáží a workshopů.[§] Je nutné rovněž podotknout, že v posledních letech se proměnila četnost reflexí u jednotlivého frekventanta. Studenti jsou vyzýváni, aby psali častěji, následkem toho se proměnila délka reflexí i jejich témata.

3. Analýza reflexí z let 1993 – 2004

Ve své studii zpracovávám 52 reflexí 13 studentů, které vznikaly v rozmezí let 1993 – 2004. Jedná se o reflexe „uzavřené“, jejich autoři již ve zkoušení DJ nepokračují. Zkušenost studentů s DJ se pohybovala v rozmezí jednoho roku až šesti let. Reflexe tedy nabízejí krátkodobý vhled do problematiky i dlouhodobé, kontinuální hledání.

V následující pasáži poukážu na ty prvky reflexí, které se zdánlivě týkají formální podoby. Ve srovnání jednotlivých variant se ale projevuje osobní přístup studentů k disciplíně DJ i možnosti výpovědi o jejím zakoušení.

* „[a]si dvacet výpovědí prvního ročníku herectví zachycujících setkání s Ivanem Vyskočilem jako vedoucím katedry činoherního herectví a s tímto předmětem, který se tehdy nazýval „dramatická hra.“ (Slavíková, 1999: 152)

† Na KATaP jsou otevírány kurzy v angličtině pod vedením A. Komlosiho a H. Lotkera od roku 2001, posléze i pod vedením J. N. Piskače a I. Pulicarové.

‡ Kurzy byly vedeny M. Čunderlem, v současnosti M. Musilovou.

§ Helsinky 2005, New York 2008 a Brusel 2008.

3.1 Úvod reflexe

První rys, který se nabízí sledovat je úvod reflexe. V případě, že student zvolil žánr dopisu (pro osobní charakter takového textu), můžeme sledovat, jak student pedagoga oslovuje, zda přidává záhlaví dopisu, zda zmiňuje místo a okolnosti psaní reflexe. V jiných případech je možné sledovat, jak student svůj text pojmenovává, jaký mu dává nadpis apod.

3.2 Dopis

V jednom případě reflexí typu dopis autor uvádí, kde reflexi psal, i za jakého počasí „deštivý konec srpna“ (V.F.1).^{*} Citově zabarvuje reflexi od samého počátku. Píše ji jako dopis profesoru Vyskočilovi, Vyskočilovi, v úvodu jej oslovuje „milý“ a navazuje s ním velmi niterný a otevřený vztah. I poznámka o tom, zda a kdy dopis pošle, má rysy niterné důvěry (V.F.1). Týž autor se v následující reflexi přidrží žánru dopisu, avšak její tón je méně emocionální (V.F.2). Pro další reflexi stejného autora je charakteristická úplná proměna stylu. Reflexe postrádá oslovení, ale text je doplněn nadpisem. Autor „vskakuje“ přímo k tématu svého zkoušení, ke svým problémům (po pěti letech studia autor s DJ zápasí, jak se dočítáme vzápětí) (V.F.3).

Jiná autorka volí žánr dopisu pro všechny své reflexe v průběhu čtyř let. První reflexe začíná oslovením „Vážený pane Vyskočile“ a úvodní větou „co nejsrdečněji zdravím z Jižního města“ (A.P.1). Dopisem navozuje co nejsrdečnější osobní vztah, který překračuje tradičně pojímaný vztah učitele a žáka. I následující reflexi píše formou dopisu. I. Vyskočila, kterému dopis adresuje, oslovuje „pane profesore“ (A.P.2).

Jiná studentka nevolí pro svou reflexi žánr dopisu, nicméně v úvodu reflexe vřele oslovuje pedagoga: „Milý pane profesore Vyskočile“ (I.V.1). Student může od formy dopisu ve svých reflexích ustupovat, ale objevuje se i opačný proces. Jeden ze studentů začal psát reflexe formou dopisu až posléze. Tento žánr je charakteristický pro jeho druhou a třetí reflexi. Druhou reflexi začíná oslovením „Vážený pane profesore“. V úvodní pasáži se rovněž omlouvá, že píše reflexi s takovým zpožděním („až nyní“), po několika měsících od chvíle, kdy byl profesorem vyzván. Reflexi píše autor jako dopis vědomě. V textu se zmiňuje: „že jsem se o tento dopis pokoušel“ (I.CH.2).

Další varianty žánru reflexe-dopis ukazuje poslední reflexe zmíněného autora. Je označena nadpisem „Nezbytný úvod“ a po této části pak pokračuje jako dopis oslovením „Vážený pane profesore“. „Nezbytný úvod“ vznikl jako omluva, dodatek k již napsané reflexi (I.CH.3).

3.3 Nadpis

V úvodu svých textů studenti nicméně nevolí jen přímé oslovení pedagoga. Navazování kontaktu probíhá rozličným způsobem. Jedna z autorek se v úvodu přiznává ke své nezodpovědnosti. Omlouvá

^{*} Citace jednotlivých autorů jsou v této studii z důvodu zachování jejich anonymity označeny iniciály jmen. Číslice označují pořadí reflexe.

se za zpožděné odevzdání reflexe (A.J.1). Další svou reflexi označuje obsáhlým nadpisem: „Přemýšlení nad, zahloubání se do, rozjímání, sebezpozorování čili reflexe“ a v úvodní větě píše, že se pokusí „učinit tomuto názvu za dost“ (A.J.2). Rozsáhlým nadpisem začíná svou reflexi i další autorka: „Reflexe na můj časově omezený prezenční pobyt v dubnu 2003 na KATaPu v Praze“ (O.J.1). Objevují se však i nadpisy méně obsáhlé: „Nejen o dialogickém jednání“ (K.M.1).

Zajímavá je i proměna úvodů reflexí. Zatímco jeden z autorů svůj první text označuje názvem „Anamnéza“ a začíná v tomto textu ad ovo – tedy od svého narození (Z.K.1), druhý text pojmenovává „Pocity z dialogického cvičení – jednání“ (Z.K.2). Zároveň se v úvodním odstavěku vyhraňuje vůči psané komunikaci a vysvětluje proč. Svou třetí reflexi označuje v závorce jako „reakci“ (Z.K.3). Teprve u čtvrtého textu volí slovo „reflexe“ jako nadpis, ale není si jist, zda dostojí „honosnosti“ takového označení (Z.K.4). O otálení s psáním reflexe píše jiná autorka. Vysvětluje, že má potřebu diskutovat hned po hodině „o tom, co se ve mně děje nebo co se odehrává v ostatních účastnících“ (J.Š.1).

Za navázání rozhovoru svého druhu můžeme považovat úvodní větu reflexe další studentky. Svou čtvrtou reflexi začíná slovy: „Čtvrtý rok studií. A vím čím dál tím míň. Čím víc vím, tím víc vím, že toho vím míň než málo.“ (M.D.4). Následující reflexe téže autorky pak naopak začíná citátem herečky E. Vrchlické, který je umístěn vpravo nahoře jako základní motto celého textu. V tomto citátu se dočteme o „okamžicích, v nichž herec přeskočí své dosud známé možnosti“ (M.D.5).

U jedné z frekventantek volený nadpis jasně hlásá proměnu žánru, která je potřebná pro zaznamenání osobní zkušenosti. U své první reflexe, hned v úvodním odstavci oznamuje, o jaký text půjde – potřebuje psát o problému veřejného vystoupení při vysokoškolské přednášce. Další otázky a úvahy si nechává pro následující text (I.V.1). Druhou reflexi nadepisuje do závorek uzavřeným nadpisem „(Poznámky k DJ)“ (I.V.2). Následující reflexi nadepisuje do závorek uzavřeným nadpisem „(Ze zápisků k procesu dialogického jednání)“ (I.V.3).

3.4 Kroužení i přímý vstup

Svou reflexi mnozí autoři předem nestrukturují. Psaní reflexe se jim stává strukturováním tématu, uvědomováním si toho, co je pro ně podstatné, co ještě podstatnější, co je v daném okamžiku marginální. Výrazně se objevují dvě varianty začátků reflexe. Jednou z nich je počáteční kroužení, osahávání, hledání tématu. Na druhém pólu jsou reflexe, jejichž autor si jasně uvědomuje téma, o kterém chce psát. I tento vstupní moment se u studentů proměňuje. Jedna ze studentek ve své první reflexi neví, „z které strany do toho“ (A.P.1). Ve své druhé reflexi naopak ihned a bez váhání volí téma reflexe (o čem pro ni je DJ). Reflexe je od začátku zřetelně strukturovaná. Text připomíná záznam, písemné uchopení myšlenek, které autorka delší dobu promýšlí (A.P.2).

Tato proměna může být i opačná. Jiná frekventantka má, na rozdíl od své první reflexe, tentokrát problém, jak, respektive s čím začít. Nechává svou reflexi strukturovat podle témat, která ji

přichází: „Teď nevím, kde začít. Říkám si, co se stalo nového. A hned mi vytane na mysl tolik věcí. První věc, která mně napadá je, že...“ (K.M.2). Někteří autoři vstupují do psaní bez úvodu, oslovení, počátečního kroužení kolem témat. Vstupují přímo do jádra svých úvah (N.B.1; I.CH.1).

3.5 Struktura a vrstvení

Ve struktuře reflexe se promítá studentem volené téma i určitá strategie jeho uchopení. Jedna ze studentek reflexi člení na „Úvaha 1“ a „Úvaha 2“ (I.V.2). Jiná její reflexe má podobu poznámek a úvah (I.V.3). Další frekventantka rozvíjí svou reflexi formou dialogu. Staví v ní postoje pro a proti (M.D.4). Hraniční podoby strukturace reflexe se v daném souboru vyskytly dvě. V prvním případě píše autorka krátké reflexe, z hodiny na hodinu. Jedná se o texty až nepříjemně roztržité. Spíše je nutné chápat je jako záznam bezprostředních zážitků, kapitoly půlročního zkoušecího procesu. Nevýhodou tohoto psaní je, že autorka nemá dostatečný odstup od vlastního zkoušení. Výhodou těchto záznamů je možnost sledovat prožívání, trápení a bloudění studentky. Z těchto reflexí vyplývá, že DJ sice přináší studentce radost, která ji znovu přivádí na hodiny, a zároveň trápení, které ji na konci semestru přivádí k otázkám, zda DJ dále vůbec zkoušet (R.K.1-12).

Ve druhém případě se jedná o vícevrstevnaté reflexe, které jejich autoři dopisovali s časovým odstupem. Jedna ze studentek do reflexe z března 1998 vpisuje kurzívou připomínky, věty a odstavce z května 1999 (A.P.4). Další student napsal reflexi, jejíž druhá vrstva tvoří dodatky. Po přidaném listu („Nezbytný úvod“) následuje text reflexe, ve kterém se vyskytují pasáže posléze uzavřené do kulaté i hranaté závorky, případně ještě okomentované za závorkou: „[Baví mě, hrát si se slovy a objevovat jejich možné významy. Proto teď napíšu, že ze setkávání se utkává smysl.] ← Nepodstatné.“ (I.CH.3)

3.6 Závěr reflexe a rozloučení

O vztahu písíciho k pedagogovi mnohé napovídá i závěr a rozloučení. V závěru někteří studenti píší „na shledanou“, „zatím“, „děkuji za všechno“. Tím vyjadřují, že reflexe je pokračováním dialogu, který student s pedagogem vede, i pokračováním studia DJ.

Jeden z frekventantů se v závěru své první reflexe vřele loučí, děkuje a omlouvá, že některá témata už nebudou zmíněna (V.F.1). Vřelé rozloučení bez proměn se objevuje u studentky, která psala všechny své reflexe formou dopisu. Svůj první dopis končí stejně vřele, jako ho začala: „Pane Vyskočile, moc Vám za všechno, co mi nabízíte, děkuju.“ Podepisuje se jménem, ke kterému připisuje hůlkovým písmem příjmení (A.P.1). Ve druhém případě děkuje profesorovi „za podporu, věnovanou moudrost i možnost se objevovat (i svět okolo)“ (A.P.2).

Mnohé texty svědčí o návaznosti reflexí mezi sebou i mezi zkoušením DJ. Jedna ze studentek svou reflexi končí stroze, s připomenutím otevřenosti a pokračování zkoušení DJ, protože „to ještě není ukončené“ (A.J.1). Další má potřebu reflexi radikálně uzavřít a na jejím konci připisuje hůlkovým písmem slovo „KONEC!“ (K.M.1). O provázanosti psaní reflexe a zkoušení svědčí

zakončení textu jednoho ze studentů. Poslední věta reflexe je vyloženou přípravou na hodinu DJ druhého dne, na vstup do zkušecího prostoru a dodáváním si odvahy: „Prostě tam naskočím a budu tam a pojedu a... a...“ (Z.K.4).

4. Závěr

Z uvedených variant vyplývá, že individuální přístup ke studentům, charakteristický pro DJ, se promítá i do textů, v nichž studenti vypovídají o svém zakoušení této disciplíny. V této studii jsem, vzhledem k jejímu omezenému rozsahu, nepojednávala o „světě za reflexí“, formě záznamu (ručně psaná, na počítači), opakujících se tématech a lexiku, které rovněž vypovídají o jedinečnosti těchto specifických záznamů.

Dílčí průzkum formálních prvků přesto ukazuje, že proces hledání osobního a osobitého výrazu je psáním reflexí u studentů podněcován a posilován. Zcela zásadní se mi pak jeví proměna těchto prvků u jednotlivého studenta. Reflexe totiž prozrazují, že proces poznávání je otevřen porozumění vlastním mohoucím a dispozicím studenta a že se jedná o proces vícevrstevnatý.

Literatura

- Čunderle, M. (1997): *Dialogické jednání v písemných reflexích účastníků*. In: *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Akademie múzických umění v Praze, Praha.
- Musilová, M. (2005): *Písemná reflexe jako součást studia*. In: Vyskočil, Ivan & kol. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*, Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Brno.
- Musilová, M. (2008): *Reflexe studentů dialogického jednání z let 1994 – 2004*. In: *Psychosomatika & Pohyb*, Akademie múzických umění v Praze Divadelní fakulta, Praha.
- Patočka, J. (2007): *Negativní platonismus*. OIKOYMENH, Praha.
- Slavíková, E. (2000): *Dlouhodobější zkušenosti s dialogickým jednáním zaznamenané v písemných výpovědích jeho účastníků*. In: *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Akademie múzických umění v Praze, Praha.
- Vyskočil, I. (2005): *Dialogické jednání (heslo pro autorizaci)*. In: Vyskočil, Ivan & kol. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*, Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Brno.

Kontakt

Mgr. Martina Musilová, Ph.D.

Ústav pro výzkum a studium autorského herectví, Divadelní fakulta AMU

Karlova 26

116 65 Praha 1

E-mail: martina-musilova@seznam.cz

Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IX.
Individualita a jedinečnost v kvalitativním výzkumu

Editorka a editor:

Kateřina Zábrodská, Ph.D.
Prof. PhDr. Ivo Čermák, CSc.

Vydal Psychologický ústav AV ČR, v.v.i.
Veveří 97
602 00 Brno

Brno 2010

1. vydání

ISBN 978-80-86174-17-4