

Richard Jedlička a kolektiv

PORUCHY SOCIALIZACE U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH

PREVENCE ŽIVOTNÍCH
SELHÁNÍ A KRIZOVÁ
INTERVENCE

Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

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

Autorský kolektiv:

doc. PhDr. Richard Jedlička, Ph.D. (Úvod, kap. II.1, III, Souhrn)

PhDr. Marta Franclová, Ph.D. (kap. V.1.1)

PhDr. Martina Komzáková (kap. IV.2)

doc. PhDr. Jaroslav Kořa (kap. I., kap. II)

PaedDr. Jiří Pilař (kap. V)

Mgr. Lenka Počtová, Ph.D. (kap. IV.5)

PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th .D., Ph.D. (kap. III.4)

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. (kap. IV.1, kap. IV.2)

doc. PhDr. Josef Valenta, CSc. (kap. IV.3, IV.4)

Richard Jedlička a kolektiv

PORUCHY SOCIALIZACE U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH

**PREVENCE ŽIVOTNÍCH
SELHÁNÍ A KRIZOVÁ
INTERVENCE**

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Jedlička, Richard

Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence / Richard Jedlička a kolektiv. -- Vydání 1. -- Praha : Grada Publishing, a.s., 2015. -- 544 stran. -- (Psyché)

České a anglické resumé

ISBN 978-80-247-5447-5

159.922.7 * 159.922.8 * 316.614 * 316.624 * 159.913 * 613.86 * 364-782-022.258 * 376.048

- psychologie dítěte
- psychologie adolescentů
- socializace
- rizikové chování
- sociální deviace
- zvládání stresu
- krizová intervence
- speciální poradenství
- kolektivní monografie
- případové studie

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

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

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

Vydala Grada Publishing, a.s.

U Průhonu 22, 170 00 Praha 7

tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400

www.grada.cz

jako svou 6013. publikaci

Recenzovali:

doc. PhDr. Radomír Havlík, CSc.

prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc.

Odpovědná redaktorka Olga Kopalová

Sazba a zlom Jan Šístek

Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka

Počet stran 544

Vydání 1., 2015

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

© Grada Publishing, a.s., 2015

Cover Photo © fotobanka Allphoto

ISBN 978-80-247-5981-4 (ePub)

ISBN 978-80-247-5980-7 (pdf)

ISBN 978-80-247-5447-5 (print)

Obsah

ÚVOD	9
I. SOCIALIZAČNÍ PROCES, JEHO FAKTORY A KONCEPCE	11
1. Jak je možné rozumět pojmu socializace?	12
1.1 Přirozenost lidského chování a výchova	17
1.2 Koncepce socializačních procesů	20
2. Hlavní činitelé socializace	34
2.1 Úloha a význam rodiny	35
2.2 Skupiny vrstevníků	40
2.3 Škola jako socializační instituce	43
2.4 Komunikační média	47
II. PROBLÉMY NOREM A NORMALITY CHOVÁNÍ	55
1. Jak rozumět pojmům „norma“ a „normalita“?	56
1.1 Vymezení rizikového chování a sociálněpatologických jevů	63
2. Sociální deviace a společenský řád	71
2.1 Jak rozumět pojmu „deviace“?	71
2.2 Funkce deviací	75
2.3 Deviace a sociální kontrola	76
2.4 Paradoxní důsledky sociální kontroly	78
3. Přehled teorií sociálních deviací	80
3.1 Osvícenství a počátky kriminologie	81
3.2 Fyziognomické teorie deviací	84
3.3 Moderní sociobiologické teorie	86
3.4 Psychologické teorie deviací	92
3.5 Sociálně ekologická škola	99
3.6 Teorie kulturního přenosu	100

3.7	Teorie strukturálního napětí	102
3.8	Teorie sociální kontroly	109
3.9	Teorie nálepkování	111
3.10	Teorie sociálního konfliktu	114
3.11	Interpretativní fenomenologická sociologie a teorie deviací	132
4.	Zločin a právní systém	134
4.1	Kriminalita bílých límečků a mládež	134
4.2	Organizovaná kriminalita	137
4.3	Kriminalita bez obětí	138
4.4	Sociální důsledky deviací	139
 III. ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE A NEBEZPEČÍ KRIZE		143
1.	Životní obtíže a adaptabilita mladého jedince	144
1.1	Jak rozumět pojmu „krize“ a co ji vyvolává?	148
1.2	Citové ztráty, neštěstí, traumata a katastrofy	151
1.3	Problémy a krize z nezvládnutých životních změn	157
1.4	Počátek a průběh stadií krize	166
1.5	Zpracování krize jako životní výzvy	178
1.6	Zvláštnosti krizového vývoje u dětí a dospívajících	180
2.	Nezpracované obtíže, krize a jejich důsledky	189
2.1	Reakce na zátěž, stres a odolnost	189
2.2	Vadná socializace, stres a psychosomatická onemocnění	192
2.3	Neurózy, neřešené konflikty a krize	203
2.4	Deprese, psychotická onemocnění, návykové látky	209
2.5	Suicidiální vývoj a riziko sebevraždy	214
3.	Sociální opora a krizová intervence	219
3.1	Jak rozumět pojmu „sociální opora“?	219
3.2	Specifika přístupu k jedinci zasaženému krizí	221
3.3	Souhrnné zásady krizové intervence	225
4.	Pastorační péče o děti a dospívající v tíživé životní situaci	231
4.1	Jak rozumět pojmu „pastorace“?	231
4.2	Pastorace jako péče o identitu	235
4.3	Problém sektářství z hlediska pastorační péče	246

IV. UPLATNĚNÍ EXPRESIVNÍCH AKTIVIT PŘI POZITIVNÍ PREVENCÍ .. 249

1. **Jak rozumět pojmu „expresivní činnosti“?** 250
2. **Využití artefiletiky a arteterapie při prevenci** 262
 - 2.1 Výchozí předpoklady arteterapeutického procesu
 - 2.2 Jak rozumět pojmu „arteterapie“?
 - 2.3 Základní terapeutický paradox
 - 2.4 Co se dělá v arteterapii?
 - 2.5 Arteterapeutické přístupy: tvůrčí proces a interpretace
 - 2.6 Produktivní a receptivní arteterapie
 - 2.7 Příprava pedagogů v artefiletice
 - 2.8 Konstruktivistické východisko artefiletického programu
 - 2.9 Proč je v artefiletice důležitá znalostní báze
 - 2.10 Klíčové momenty artefiletického procesu
 - 2.11 Artefiletika jako součást nové kultury vyučování
3. **Osobnostní a sociální výchova ladem ležící** 304
 - 3.1 Jak rozumět pojmu „osobnostní a sociální výchova“?
 - 3.2 OSV jako (málo využívaná) forma prevence
4. **Výchovná dramatika aneb Prevence mezi realitou a fikcí... ..** 314
 - 4.1 Jak rozumět pojmům „dramatická/divadelní výchova“?
 - 4.2 Dramatická výchova a prevence
 - 4.3 Další systémy využívající hraní rolí
5. **Muzikofiletika jako prostředek prevence** 325
 - 5.1 Hudba a člověk
 - 5.2 Jak rozumět pojmu „muzikofiletika“?
 - 5.3 Hudebně prožitkové metody ve výchově a prevenci

V. PORADENSKÝ A PREVENTIVNĚ VÝCHOVNÝ SYSTÉM VE ŠKOLSTVÍ

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

1.5	Preventivně výchovná péče ve školách	365
1.6	Preventivní programy školy	367
2.	Prevence selhávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	371
2.1	Jak rozumět pojmu „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“? . . .	371
2.2	Vzdělávání žáků se speciálními potřebami v ČR	374
2.3	Východiska pro modernizaci systému základního vzdělávání	377
2.4	Integrační trendy v Evropě	378
2.5	Příprava učitele ve vybraných zemích EU	380
2.6	Podpora žáka ve vybraných zemích EU	381
3.	Péče o děti v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy	384
3.1	Složky systému péče o děti s vážně narušeným vývojem	387
3.2	Jak rozumět termínu „náhradní rodinná péče“?	391
3.3	Charakteristika školských výchovných zařízení	396
3.4	Diagnostický ústav	397
3.5	Dětský domov	398
3.6	Výchovný ústav	398
3.7	Děti a dospívající ve výchovných ústavech	398
3.8	Včasná intervence: neúčinnější prevence sociální patologie	403
	SOUHRN	411
	SUMMARY	415
	O AUTORECH	419
	PRAMENY A LITERATURA	426
	ZKRATKY	453
	POZNÁMKY A VYSVĚTLIVKY	456
	VĚCNÝ REJSTŘÍK	530
	JMENNÝ REJSTŘÍK	541

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

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

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

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

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

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

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

Za autorský tým Richard Jedlička

I. SOCIALIZAČNÍ PROCES, JEHO FAKTORY A KONCEPCE

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

Radomír Havlík

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

1. Jak je možné rozumět pojmu socializace?

Jaroslav Kořa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Popálí-li se dítě v okamžiku, kdy si sáhne na horká kamna, je pravděpodobné, že tato bolestná zkušenost jej v budoucnosti povede k větší opatrnosti při kontaktu s horkými předměty. Protože dospělejší lidé pokládají většinou⁵ podobně zraňující poznávání za zbytečné a mají za to, že živelné dětské jednání je možné usměrňovat i méně bolestnou cestou, pokoušejí se mladému jedinci užitečné poznatky vhodným způsobem zprostředkovat.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1 Přirozenost lidského chování a výchova

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

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

Biologický determinismus

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

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

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

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

Problém s výkladem lidského chování na základě instinktů spočíval v tom, že se záhy vymknul badatelům zpod kontroly. L. L. Bernard již v roce 1924⁸ při výzkumu literatury zabývající se touto problematikou konstatoval, že lze nalézt zhruba 10 000 instinktů, popsanych různými badateli. Zajímavé bylo i zjištění, že západní vědci daleko více než myslitelé v jiných kulturách označovali lidské chování za řízené instinkty. Tato situace se stala neudržitelně směšnou a klasické pojetí instinktů v třicátých letech 20. století začalo vycházet z módy. Mnoho současných sociálních badatelů již nevidí spor o instinkty jako významný, a odmítají se dokonce účastnit diskusí na toto téma.

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

Environmentální determinismus

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

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

„Dejte mi tucet skutečně zdravých dětí a můj vlastní specifický svět pro jejich výchovu a já vám zaručuji přijmout každé, které bude zcela náhodně vybrané, a vycvičit jej tak, že se stane jakýmkoliv typem odborníka. Mohu si vybrat doktora, právníka, umělce, námorníka a dokonce žebráka či zloděje bez ohledu na jeho talent, sklony, vlohy, nadání a rasu...“⁴⁹

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

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

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

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

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

1.2 Koncepce socializačních procesů

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

Sigmund Freud a psychosexuální vývoj

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