

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Magdalena Antonová

Výchova generace Z – formování odpovědnosti z rodičovské perspektivy

Education of Generation Z – Forming Responsibility from Parents'
Perspective

Praha 2021

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Martinu Strouhalovi, Ph.D., za odborné vedení mé práce, cenné připomínky a odbornou diskusi. Dále Mgr. Alici Brendzové a Mgr. Martinu Šplíchalovi za nezištně věnovaný čas, odborný vhled a laskavou opětovnou pomoc při psaní mé závěrečné práce.

V neposlední řadě děkuji své rodině za bezpodmínečnou podporu a poskytnutí klidného zázemí pro ukončení mého studia: Kateřině Jirkové, Radovanu Jirkovi, Miroslavu Antonovi, Jitce Ratajové a Svatopluku Ratajovi. Stejně tak děkuji Miroslavu Patočkovi za víru a podporu, která během pěti a půl let mého studia nepřestala být citelnou.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. prosince 2021

Magdalena Antonová

Klíčová slova:

výchova, generace Z, odpovědnost, výchova k odpovědnosti, osobní odpovědnost, společenská odpovědnost, výchova z perspektivy rodičů

Keywords:

responsibility, Generation Z, education, forming of responsibility, parents' perspective, personal responsibility

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá významem odpovědnosti ve výchově generace Z, zrozenců mezi lety 1995–2010. Zaměřuje se na problematiku odpovědnosti v kontextu moderní výchovy, konkrétněji pak na odpovědnost ve vztahu k sobě a ke společnosti s ohledem některé současné sociální změny. Teoretická část práce představuje konceptuální východiska k reflexi odpovědnosti a k formulaci jejích možných definic. Dále analyzuje vybraná pojetí výchovy, vztahuje ji k různým výchovným stylům a vývojovým teoriím, v neposlední řadě tematizuje současné trendy v rodičovské výchově.

Empirická část práce má podobu kvalitativního výzkumu, využívajícího metody hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s rodiči generace Z. Cílem těchto rozhovorů je popis různých konstruktů odpovědnosti ve výchově generace Z, a to z perspektivy jejich primárních vychovávajících osob.

Abstract

The diploma thesis describes the concept of responsibility within the education of generation Z, born between the years of 1995–2010. While considering some of the current social changes, the focus is on the responsibility of generation Z within modern education, specifically on responsibility within the relationship to oneself and society. The theoretical part of the thesis presents the conceptual outcomes of responsibility and its possible definitions. Furthermore, it analyses selected concepts of developmental theories, education styles and trends.

The empirical part of the thesis presents semi-structured interviews with parents of generation Z. The aim of these interviews is a description of the constructs of responsibility within the education of generation Z, from the perspective of their primary carers.

OBSAH

ÚVOD	7
1 VÝCHOVA	9
1.1 PROBLEMATIKA VÝCHOVNÝCH STYLŮ – VYBRANÁ POJETÍ A TERMINOLOGIE.....	9
1.2 SEBEVÝCHOVA	12
2 ODPOVĚDNOST A JEJÍ MÍSTO VE VÝCHOVĚ	17
2.1 VYMEZENÍ ODPOVĚDNOSTI	17
2.2 ODPOVĚDNOST VE VÝCHOVĚ	18
2.3 CHÁPÁNÍ ODPOVĚDNOSTI Z DĚTSKÉ PERSPEKTIVY	22
2.4 VÝCHOVA BEZ PORAŽENÝCH.....	27
2.4.1 Kdo je nositelem problému?.....	28
3 GENERACE Z	32
3.1 GENERACE Z V KONTEXTU RODINY	37
3.2 GENERACE Z V KONTEXTU ON-LINE PROSTORU.....	39
3.3 GENERACE Z V KONTEXTU VYBRANÝCH SPOLEČENSKÝCH PROBLÉMŮ	43
3.3.1 Fridays For Future – aktivismus za ochranu klima	45
3.3.2 Hnutí #MeToo	49
4 EMPIRICKÁ ČÁST	52
4.1 ÚVOD	52
4.2 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	52
4.2.1 Sběr dat.....	52
4.2.2 Participanti.....	53
4.2.3 Techniky analýzy dat.....	55
4.2.4 Výzkumné otázky.....	56
4.3 VÝSLEDKY ANALÝZY ROZHOVORŮ S RODIČI GENERACE Z	56
4.4 ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	74
4.5 VÝZKUMNÝ ZÁVĚR	82
4.6 DISKUSE.....	84
ZÁVĚR	87
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	89

Úvod

Vedení dítěte k odpovědnosti představuje v moderním společenském kontextu významné výchovné téma. Hovoříme-li o době neomezených možností, zmiňujeme zároveň problematiku globálních problémů konzumní společnosti, zvyšujících se nároků na společenský úspěch, kontinuálního zahlcování člověka informacemi a novými podněty. Nabízí se pak otázka, zda a jakým způsobem přizpůsobujeme výchovu moderním nárokům společnosti a zda se společně se zmiňovanými nároky zvyšuje potřeba vnitřní integrity jedince a odpovědnosti vůči sobě samému a světu.

S nově přichozími generacemi se proměňuje společnost, které je potřeba vždy znovu porozumět, adaptovat se na její transformaci a potřeby, a stejně tak tuto transformaci kriticky hodnotit.

Jak uvádí Hannah Arendtová, děti vychováváme a vzděláváme pro svět, „který se pomátí“. Je to svět, který se právě tvoří, je dočasným domovem smrtelníků, a je tedy také tvořen smrtelnýma rukama, neustále na cestě k zániku. A protože stále přicházejí noví obyvatelé tohoto světa, vydává se tento svět nebezpečí, že se stane stejně smrtelným – proto je třeba jej kontinuálně napravovat. Problémem pak je tuto nápravu opakovaně uskutečňovat i přesto, že ji nikdy nelze zabezpečit natrvalo – naše naděje vždy závisí na tom, co nového každá následující generace přinese. Výchova by pak měla usilovat o ochranu novosti a revolučnosti každého dítěte – musí je uvádět jako „něco nového do starého světa, který z hlediska příští generace, ať už jsou či nejsou její činy revoluční, již dosloužil a je blízek rozpadu“ (Arendt, 2019, s. 196).

Současná *generace Z* představuje především potomky *generace X*, čímž míníme zrozence mezi lety 1965–1980 (v Česku je část této generace často označována jako „Husákovy děti“). Definování zrozenců jednotlivých generací se má tendence dle různých zdrojů překrývat; pro účely této práce vycházíme z vymezení generace Z lety 1995–2010 (Seemiller & Grace, 2019).

Kraus (2008) jmenuje mezi základními sociálně-pedagogickými tématy sociální podmíněnost výchovného procesu – tedy jaké existují souvislosti mezi vývojem společnosti a výchovně-vzdělávacím procesem. Tato práce se primárně zaměřuje právě na *výchovu generace Z k odpovědnosti* a jak je tento koncept konstruován moderním společenským kontextem, do kterého se tato generace narodila.

Teoretická část práce představuje konceptuální východiska k vymezení výchovy, problematiky výchovných stylů, odpovědnosti a jejich vzájemné propojení. Snaží se o tematizaci současných trendů ve výchově a společenských témat, která se v této výchově potenciálně objevují. Dále stručně představuje vývojové teorie, které jsou s odpovědností a výchovou k odpovědnosti provázány. V neposlední řadě se snaží o charakteristické uchopení generace Z, konkrétněji v kontextu tvoření vlastní identity těchto zrozců, navazování vztahů či jejich symbiózy ve světě technologií; snaží se o deskripci těch aspektů, které tuto generaci činí historicky jedinečnou, a tím pádem také její členy nositeli nových společenských fenoménů.

Empirická část práce má podobu kvalitativního výzkumu využívajícího metody hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s rodiči generace Z. Cílem těchto rozhovorů je deskripce konstrukcí odpovědnosti ve výchově Generace Z z perspektivy rodičů. Zajímá nás pak, zda tito rodiče přikládají význam právě výchově dítěte k odpovědnosti, jakou má podobu a jaký má tento potenciální význam odpovědnosti přesah do dalšího vztahování se dítěte k sobě a ke světu.

1 Výchova

V minulosti znamenalo tradiční pojetí výchovy jednosměrné působení rodiče na dítě – dnes už ovšem víme, že dítě zároveň působí na dospělého, ovlivňuje jeho chování a postupy ve výchově. Dítě tedy není pasivním produktem výchovy, je jejím aktivním činitelem (Čáp, 2007). Výchova je „vzájemné působení vychovávajících a vychovávaných, jejich vzájemná interakce a komunikace“ (Čáp, 2007, s. 248). Výchova je proces, v němž se vyvíjejí a formují jak vychovávaní, tak vychovávající, vzájemně se ovlivňují ve společné činnosti. Vychovávaní také dle Čápa ovlivňují sami sebe autoregulací, aktivitou, sebedeterminací, sebevýchovou (viz kapitola č. 2.2.)

Individualistická pedagogika má tendence dále systematizovat pedagogickou teorii jak v oblasti cílů, tak v „pojetí prostředků formativního působení“ neboli výchovy (Strouhal, 2013, s. 20). Výchova je chápána jako prostředek k demokratizaci společnosti (také Gordon, 2012) i jako „nástroj k její mravní obrodě a rozumovému pokroku“ (Strouhal, 2013, s. 20). Strouhal připomíná dualistický charakter výchovy: například dle Nové výchovy a subjektivismu spočívá výchova ve vývoji přirozených „zevnitř“, kdežto druhý koncept klasické či „tradiční“ pedagogiky chápe výchovu jako formativní činnost, během níž překonáváme přirozené *sklony* a nahrazujeme je návyky získanými pod vnějším tlakem.

Ústředním tématem této práce je výchova k odpovědnosti – z výše uvedeného tedy můžeme uvažovat o výchově jako o nástroji k proměně společnosti. „Žádný člověk není ostrovem,“ jak napsal anglický básník John Donne: neoddělitelnou a esenciální součástí výchovy je právě její socializační funkce, způsob, jakým dítěti představujeme svět a společnost, do které jako nepopsaný list vstupuje. Růžička (2003, s. 136) připomíná funkci výchovy coby nástroje kupevnění společnosti: „Občanská společnost může vzkvétat jen za předpokladu, že ji budou tvořit samostatní, svobodní a odpovědní lidé schopni spolupráce a dorozumění se svými spoluobčany. Takovou představu nemůže nikdy splnit bytost, která samu sebe chápe jako neodpovědného živočicha vlečeného svou genetickou výbavou.“

1.1 Problematika výchovných stylů – vybraná pojetí a terminologie

K uchopení dílčích součástí výchovy můžeme využít klasifikací vycházejících z pedagogické a psychologické terminologie. Tyto klasifikace slouží jako užitečný

nástroj k diagnostice a lepší orientaci v nekonečně rozmanité povaze a životním směřování člověka (a v kontextu této práce především dítěte). Výchova sama o sobě společně se situacemi, které před člověka staví, jsou ovšem ze své podstaty bohaté a také nezřídka náročné na uchopení či pojmenování – k uvedeným klasifikacím tedy přistupujeme pouze rámcově.

Maccobyová a Martin (1983, cituji podle Fontana, 2010) představili základní dimenze rodičovské péče. První dimenze je založena na kontrastu péče vyžadující/ovládající a péče nevyžadující/neovládající. Druhá dimenze proti sobě staví péči přijímající/reagující / na dítě orientovanou a péči odmítající/nereagující / orientovanou na rodiče. Tyto dimenze se vzájemně prolínají, a tak vznikají čtyři odlišné vzorce chování v péči o děti (Fontana, 2010):

1. Rodičovský styl autoritativní

- Vřelý, pečující, jedná s ohledem na potřeby, city a názory dítěte. Rodičovská rozhodnutí bývají dětem zdůvodňována. Chování dítěte je nezávislé, sebeprosazující, přátelské vůči vrstevníkům, spolupracující vůči rodičům, spokojené, úspěšné.

2. Rodičovský styl autoritářský

- Prosazuje moc a ovládání bez vřelosti, oboustranné komunikace, stanovuje absolutní nároky, vyžaduje poslušnost, úctu k autoritě a tvrdou práci. Dítě má sklon k sociální izolaci, chybí zde spontánní chování.

3. Rodičovský styl shovívavý

- Od dětí žádá málo, nenáročný, přijímající, reagující a orientovaný na děti. Chování dítěte: převládá pozitivní a živé citové naladění, avšak nezralé, neovládá své impulsy, postrádá přiměřenou společenskou odpovědnost a nedokáže spoléhat na sebe, sklon k agresivitě.

4. Rodičovský styl zanedbávající

- Příliš zaměstnaný svými činnostmi, nezúčastněný na životě dětí, vyhýbá se oboustranné komunikaci, nevšímavý vůči názorům nebo citům dítěte. Chování dítěte má tendence k náladovosti a nedostatku soustředění, je

rozmařilé, neovládá své city a impulsy, nestojí o školní výuku, sklony k rizikovému chování.

Postmoderní výchova odmítla striktně direktivní působení na dítě – převažuje pak preference partnerského vztahu rodič–dítě, tedy uvedený rodičovský styl autoritativní (taktéž často označovaný jako *demokratický* styl výchovy, více v podkapitole č. 3.4.)

Shovívavý rodičovský styl můžeme do určité míry vnímat jako styl aspirující respektovat individualitu jedince, jeho vlastní autonomii – často také předznamenává důvěru ve schopnosti dítěte orientovat se v sobě samotném a ve svých potřebách. Zde můžeme zmínit koncept *přirozené výchovy* Jeana-Jacquesa Rousseaua, podle nějž je člověk od narození přirozeně *dobrý*, aby byla tato добрota a neposkvrněnost později narušena vstupem do společnosti a vztahem s dospělým, který zastává Rousseauem kritizovanou občanskou roli (a je tedy dítěti, jeho světu a potřebám velmi vzdálen). Rousseau navrhuje výchovu stranou společnosti tak, aby si dítě stačilo osvojit nezávislost a schopnost prosadit se v pozdějších mezilidských vztazích (Röd, 2004). Součástí moderního diskurzu v kontextu odpovědnosti je ovšem apel právě na přijetí této občanské role, která je v dětství a raném mládí značně omezená – více o tom v kapitole č. 4.3.1.

Domnívám se, že shovívavá (také *liberální*) výchova skýtá zajímavý paradox: bez přítomnosti a vyjasnění určitých hranic, kdy je dítě jmenováno výhradně svým vlastním pánem, můžeme pozorovat určitou bezhraničnost v přístupu dítěte ke svému okolí a k mezilidským vztahům. Zbývá pak málo prostoru pro učení schopnosti empatie, ale také například pro osvojení si sebe-disciplíny například ve smyslu schopnosti oddálit své okamžité potřeby ve prospěch povinnosti či druhého. Rodič nebo vychovávající se dle Rousseaua může obrátit k manipulaci, aby se „probudily zájmy, které nepřicházejí spontánně“ (Röd, 2004, s. 500); manipulace je však ze své podstaty diametrálním opakem důvěry a respektu k autonomii člověka, která by měla být základním stavebním kamenem liberální výchovy.

Z uvedených výchovných stylů pak nejradikálněji působí styl autoritářský a zanedbávající, mezi kterými ovšem můžeme vnímat jistou souvislost: v obou případech je rodič nebo vychovávající vzdálenou osobou, se kterou je náročné navázat uspokojivý a bezpečný vztah. Další chování dítěte je přitom od primární

rodičovské péče neoddělitelné, jak již víme z teorie attachmentu (také teorie citové vazby) Bowlbyho (1958) a Ainsworth (1970), která tuto teorii vztahování se dítěte k pečující osobě rozvinula do tří kategorií: vazbu bezpečnou, úzkostně-ambivalentní, vyhýbavou vazbu a dezorganizovanou/dezorientovanou vazbu. Zároveň je ovšem důležité připomenout, že původní vztahovou vazbu nemůžeme nutně pokládat za celoživotně neměnnou; prožití významně silného bezpečného vztahu v dospělosti může měnit původně nejisté vzorce vztahování se k druhým (Seitl, Charvát, & Lečbych, 2016).

Právě od bezpečných vztahů se ovšem odvíjí i naše vztahování se ke světu a v neposlední řadě k sobě samému, způsob, jakým náš život budeme navigovat – již bez přítomnosti autority dospělé osoby, na kterou jsme jako děti odkázáni. Jak s touto absencí dále pracujeme, popisuje sebevýchova, které se věnujeme v následující podkapitole.

1.2 Sebevýchova

Pokud je osamostatnění a individualizace jedince nevyhnutelnou součástí dalšího života, pak je jisté, že tento proces představuje náročnou životní etapu: přebíráme odpovědnost za vlastní život a ke kormidlu jeho směřování jsme postaveni sami za sebe. Výchovu mimo jiné definujeme jako záměrné a cílevědomé působení na jedince, kdy přizpůsobujeme podmínky pro jeho rozvoj tak, aby se stalo integrovanou a socializovanou osobností (Pelikán, 1995). Tato definice ovšem nenabízí odpověď na to, co se s touto integrovanou, socializovanou osobností děje dál: tedy zda a jakým způsobem v souladu s proběhlým výchovným působením utváří svůj život, svá rozhodnutí a další chování. Zmiňujeme proto nedílnou, i když často přehlíženou součást výchovy: *sebevýchovu*. Koncept sebevýchovy můžeme vnímat jako navazující etapu výchovy, přičemž úspěšné výchovné působení sebevýchovu podmiňuje, jinak řečeno, sebevýchova je základní předpoklad účinnosti výchovy (Pelikán 1995). Sebevýchova může obsahovat celoživotně zvnitřněné vzorce chování a hodnot, často také morálních zásad, které jsme zažili v primárním rodinném prostředí a které se pak promítají v našem dalším životě.

„Sebevýchova je identičnost subjektu a objektu výchovy, samostatné pokračování v intencionálním (záměrném) vzdělávání a výchově“ (Podlahová, 2012, cituji podle Zvírotský, 2020, s. 25). Pelikán (1995, s. 194) sebevýchovu definuje jako

„cílevědomé úsilí daného jedince o zdokonalení vlastní osobnosti v nejširším slova smyslu“.

Sebevýchovu můžeme v pedagogické literatuře nalézt coby cílovou kategorii výchovy, jako „kýžený výsledek výchovného působení“ (Zvírotský, 2020, s. 14). Přesto je jí věnována pouze okrajová pozornost. Problém tkví v oddělení sebevýchovy od moderní pedagogiky a pozdějším přijetí tohoto pojmu teorií managementu. Sebevýchovu pak v této terminologii nahrazujeme tzv. *sebeřízením* nebo *sebekoučováním*. Sebekoučování by pak mělo být spojeno s tzv. *životním koučinkem*, tedy s oblastí mimopracovní, se kterou je koučink primárně spojován jako nástroj k rychlému a efektivnímu zlepšování výkonu, chování a dalšího rozvoje (Campbell & Gardner, 2005). Životní koučink by měl být zaměřený na seberozvoj, využití osobního potenciálu a také na nástroje, jak řešit osobní i vztahové krize.

Zásadní rozdíl mezi sebeřízením a sebevýchovou spočívá v tom, že sebevýchova představuje ochranu a kultivaci (v kontextu humanistické pedagogiky), kdežto podstatou řízení a sebeřízení je ovládání a formování (Zvírotský, 2020). Zvírotský připomíná tezi Michela Foucaulta, že člověk, který řídí sám sebe, nejedná zpravidla podle své vůle, ale ve shodě se společností diktovanými normami: „Zájmy mocenských institucí se neprojevují jen zákony, které na člověka působí zvenčí, ale především normami, jež si sám interiorizoval, a proto na něj působí zevnitř“ (Zvírotský, 2020, s. 17). Útlak normy je tedy zvlášť citelný v institucích, kde člověka neustále hodnotí, především ve škole. „Mechanistická představa člověka-stroje je ve světle soudobých poznatků o fungování živé hmoty naprosto neudržitelná“ (Zvírotský, 2020, s. 17). U vychovávaného jedince je naděje, že se dokáže později vychovat sám, kdežto jedinec řízený tuto naději neskýtá.

Můžeme tak říci, že téma sebevýchovy je propojeno se zvnitřněním odpovědnosti k sobě samému. Psychologové a pedagogové navíc opakovaně zdůrazňují koncepci úspěšné výchovy: jedinec postupně přestane vychovatele potřebovat, začíná tedy přebírat odpovědnost sám za sebe, jednat dle svého uvážení, je subjektem vlastní výchovy (Pelikán, 1995).

Zvírotský navíc sebevýchovu představuje jako aspekt, který může přispět k naší osobní svobodě, jasně ji vymezuje od slepého naslouchání institucionálních dogmat.

S tímto důrazem na individualizaci jedince si z pedagogického hlediska můžeme klást otázku, jaká role v tomto případě přísluší učiteli. Dle Zvírotského je to především vytváření vhodných podmínek k učení a výchově, práce s pedagogizací a estetizací prostředí, nabízení vychovávaným model žádoucího chování. Toto pojetí pak otevírá široké pole působnosti pro sociální pedagogiku, která se zaměřuje na prostředí a jeho vliv na výchovu. Stejně tak se jako jeden z mála pedagogických oborů zaměřuje na *prevenci* rizikového chování u jedince, tedy určitým způsobem skutečně nabízí dítěti nebo mladistvému šanci předcházet potenciálním problémům a tím jeho vlastní sebevýchovu podpořit. Tak se zároveň odděluje od tradičního přístupu učitele coby „přednášeče látky a ukázkovatele žáků“ (Zvírotský, 2020, s. 19), podobně jako od přístupu vychovatele coby nezpochybnitelné autority a vychovávaného jako pasivního příjemce požadavků.

Výchovu a sebevýchovu nemůžeme oddělit od antropologie a témat, která přináší. Zvírotský vychází z tzv. antropologických konstant neboli zásadních fenoménů, které činí člověka člověkem a zároveň tvoří vhodné východisko pro výklad základních teoretických aspektů sebevýchovy.

Jsou to:

1. specificky lidské potřeby a způsob jejich uspokojování,
2. sebevztah, vědomí sebe sama a schopnost seberegulace,
3. sebepřekračování a spiritualita,
4. otevřenost člověka ke světu, jeho nehotovost a skutečnost, že se stává člověkem teprve výchovou,
5. multidimenzionální zdraví s objektivní i subjektivní složkou,
6. schopnost humorné reflexe světa i sebe sama,
7. složitý jazyk schopný přetvářet člověka i jeho svět.

Uvedené konstanty se zdají být vzdálené od výše uvedeného *záměrného výchovného působení*; naopak naznačují nutnost schopnosti vnímání určitého životního přesahu, respektive přesahu naplňování základních lidských potřeb. Z tohoto hlediska jako by byla sebevýchova procesem sofistikovaným, například „schopnost humorné reflexe světa i sebe“ či „užívání složitého jazyka schopného přetvářet člověka i jeho svět“ jsou aspekty, které pro mnoho lidí mohou znamenat cosi těžko představitelného – a přesto se jich výchova, potažmo sebevýchova, bytostně týká. Zdá se, že rozhodujícím aspektem sebevýchovy je Pelikánem (1995) zmiňovaná ochota k sebezdokonalení,

motivace potřebná k rozhodnutí o započetí vlastního procesu transformace, ale i dostatečná vůle k naplnění záměru, mimo jiné tedy také opět smysl pro odpovědnost.

Sebevýchova je tedy proces celoživotní. K tomu, abychom si tuto aktivitu (nebo také intencionální přístup k sobě samému) zvnitřnili, je ovšem zapotřebí podporujícího výchovného působení v dětském věku, případně pedagogické vedení, které toto zvnitřnění podpoří. Je otázkou, nakolik je na tento nedirektivní způsob připraven tradiční školský systém v České republice: zároveň rodiče, kteří pro své děti volí alternativní formy vzdělávání, již z podstaty věci naznačují, že jsou otevření rozvíjení autonomie a odpovědnosti ve vzdělávání i výchově.

Koncept sebevýchovy má navíc vedle dalších výchovně-vzdělávacích směrů výhodné postavení: protože je to koncept spíše opomíjený, je stejně tak nezatížený společenskými i odbornými předsudky, v určitém smyslu je jakousi přirozenou cestou ke zdravé individualizaci dítěte. Moderní člověk, dle teorie Ericha Fromma (1976) v kontinuálním dilematu modu bytí proti modu vlastnickému, čelí nástrahám v podobě různorodých příležitostí k závislostnímu chování. Jedinec, který nepotřebuje ke spokojenému životu příliš mnoho věcí, je díky své nezávislosti odolnější a prožívá méně frustrujících situací. Podpora nezávislosti ve smyslu autonomie může být jedním z širokého pole cílů sebevýchovného působení, např. v oblasti patologických závislostí (na návykových látkách, gamblerství, komunikačních technologiích, nakupování apod.)

V psychologii bývá sebevýchova nahrazována pojmem autoregulace, přičemž zásadní komponentou autoregulace je *sebevztah*, tj. vztah člověka k sobě samému (Zvírotský, 2020). Základním předpokladem pro úspěšnou sebevýchovu je tedy tzv. autopsychická orientace, vědomí sebe sama, vědomí své existence. Sebevýchova je tedy aplikovatelná především na dospělé jedince: spíše ji nemůžeme předpokládat u velmi malých dětí. Předpokládáme, že člověk je na rozdíl od jiných živočichů schopen vyspělé sebeexplorace, což je náročná činnost s dalekosáhlými společenskými důsledky. Uvědomění svého vlastní já může být „překvapující, vést až k duševní závratí a strachu“, který plyne z pocitu hrozícího osamění (Zvírotský, 2020, s. 43). „Člověk je od narození až do smrti vztahovou bytostí, nezbytně potřebuje různé vztahy, bez výjimky například vztahy výchovné, často spirituální, někdy terapeutické“ (Zvírotský, 2020, s. 43); přesto by mělo být cílem veškerého výchovného působení,

aby člověk postupně snižoval svou závislost na těchto vztazích a dokázal převzít odpovědnost za svůj život. Výchova, podobně jako psychoterapie, by si měla klást za cíl postupné odprošťování vychovávaného od vychovatele, tedy aby si vychovávaný byl postupně schopen výchovu poskytovat sám.

Téma sebevýchovy je úzce propojeno s odpovědností jedince, převzetí odpovědnosti za vlastní život. Může představovat jakýsi základní kámen výchovného procesu, také můstek k bytostně lidské dovednosti budování vztahů. Vyžaduje určité otevření tomuto výchovnému procesu – ať už toto působení pochází od jiné osoby, z vlastního svědomí, nebo z prostředí přírodního (Zvírotský, 2020).

2 Odpovědnost a její místo ve výchově

2.1 Vymezení odpovědnosti

Etymologie slova „odpovědnost“ vychází z propojenosti s odpovědí, odezvou a pochází z latinského slova *respondeo* (dle *Velkého sociologického slovníku* znamená „odpovídat se někomu, skládat účty, dávat odpovědi na otázku“). O odpovědnosti se nabízí uvažovat především ve spojitosti s individuálními rozhodnutími, konkrétním jednáním, které pak přináší určité konsekvence. Odpovědnost je však dle Pelikána (2002) výsledkem integrace *všech psychických funkcí osobnosti*: zahrnuje subjektivní vnímání okolního světa, zhodnocení vlastních životních potencií, emocionální vztahu k nutnému a potřebnému, vůli atd. Vývoj pojmu odpovědnost pak připodobňuje k několika vektorům, z nichž jeden by měl historicky směřovat od odpovědnosti kolektivní k individuální, druhý od vnější k vnitřní, vědomé osobní odpovědnosti (Pelikán, 2002). Vychází přitom z Piagetovy teorie, kdy první vektor nazýváme vektorem individualizace, druhý potom vektorem spiritualizace odpovědnosti. Rozlišujeme pak odpovědnost za minulost a budoucnost, tedy odpovědnost nejen za důsledky vlastního rozhodování a jednání, ale i odpovědnost, která vede člověka k účasti na změnách věcí veřejných (1977, cituji podle Pelikán, 2002). Člověk v kontextu odpovědnosti na rozdíl od povinnosti ručí i za ty důsledky svých činů, které mu nebyly výslovně uloženy (Hromátka, 1970).

Pelikán (2007) také rozlišuje dílčí varianty odpovědnosti, mezi které patří:

1. odpovědnost vůči sobě,
2. odpovědnost vůči nejbližším lidem, například rodině,
3. odpovědnost vůči ostatním lidem,
4. odpovědnost v práci,
5. odpovědnost vůči společnosti.

Připomeňme si Růžičkovo (2003) konstatování, že na člověka nemůžeme hledět jako na jedince vlečeného svou genetickou výbavou, ale na jedince odpovědného za své činy, schopného dorozumění s dalšími lidmi. Hromátka (1970) podobně představuje spojení svobody v odpovědnosti, kdy se „člověk vymaňuje z nadvlády svých čistě pudových tendencí, uvědomuje si je, rozhoduje se, provádí volbu z alternativ, určuje své chování a odpovídá za ně“.

2.2 Odpovědnost ve výchově

V empirické části této práce se zaměřujeme na pěstování odpovědnosti především ve směru rodič–dítě, téma odpovědnosti je ovšem v kontextu výchovného procesu dalece přesahující. Arendtová připisuje vychovávajícím odpovědnost za život a vývoj dítěte a stejně tak za pokračování světa; tato dvojí odpovědnost přitom nesplývá v jedno, mezi obojím může dojít ke konfliktu. Odpovědnost za vývoj dítěte se v jistém smyslu obrací proti světu – dítě vyžaduje zvláštní ochranu a péči, aby se mu nepříhodilo nic zlého, ovšem stejně tak je třeba chránit svět, aby „nebyl pustošen a ničen náporům nového, který se na něj s každou novou generací přivalí“ (Arendt, 2019, s. 191). Vychovávající uvádějí děti do světa, který se neustále proměňuje, do světa, za který mají převzít odpovědnost, i když nejsou jeho samotnými tvůrci nebo by si skrytě či otevřeně přáli, aby byl jiný. Tato odpovědnost je implicitně dána a nikdo, kdo odmítá přiznat podíl na společné odpovědnosti za svět, by dle Arendtové neměl mít děti ani by se neměl mít právo na výchově podílet.

Můžeme si přitom všimnout, že moderní nároky na *úspěšnou* či správnou výchovu se neustále navyšují: rodiče za své děti nesou fatální odpovědnost a k odpovědnosti by je také měli vést, v konečném důsledku také vést ke zmiňované *sebevýchově*. Dle Lipovetského (1999) přitom vychovávají děti ve společnosti *postmoralistní*, která zdůrazňuje zaměření se na vlastní individuální práva, jež nadřazuje nad povinnosti – hledá „odpovědnost na míru“ (Lipovetsky, 2001). Dochází pak k zajímavě paradoxnímu obratu – čím více prosazujeme individualitu, tím silněji se prosazuje pocit povinnosti vůči dětem: „Postmoralistní věk na celém světě dusí povinnosti, avšak šíří ducha zodpovědnosti k dětem“ (Lipovetsky, 1999, s. 184).

V rámci moderní, svobodné společnosti se již nepodrobujeme vyšší autoritě či doktríně a v určitém smyslu jsem tím rozbili společenský konsenzus na *tradičních* hodnotách či oporách: Arendtová tak zpochybňuje působení autority ve společnosti, dokonce jí ve veřejném a politickém životě žádnou roli nepřipisuje, a pokud ano, tak velmi pochybnou. To však ústí v to, že „lidé od nikoho odpovědnost nevyžadují a nikoho nepověřují, aby ji převzal. Kdekoliv totiž existovala skutečná autorita, provázela ji odpovědnost za chod věcí ve světě“ (Arendt, 2019, s. 194). A pokud je autorita z politického a veřejného života odstraněna, odpovědnost za chod světa se pak vyžaduje od každého z nás – odpovědnost za svět, kterou pak můžeme vědomě či nevědomě odmítnout (Arendt, 2019). „Autoritu zavrhli dospělí, a to může znamenat

jediné: dospělí odmítli převzít odpovědnost za svět, do něhož přivedli své děti“ (Arendt, 2019, s. 194). Ztráta autority ve světě veřejném se pak má promítat i do našeho soukromého světa, tedy potenciálně i do života rodinného, do výchovy.

Jak dále uvádí Arendtová, dítě je skrze výchovu v procesu utváření se, je novou bytostí přicházející do starého světa, který je mu cizí. Výchova má tedy dva zřetele: dítě je novou lidskou bytostí a zároveň bytostí v procesu utváření. Tento dvojí aspekt nemůžeme rozeznat u živočišných forem života, vypovídá o vztahu ke světu a vztahu k životu. Kdyby dítě nebylo nově příchozím, ale pouze nehotovým lidským tvorem, výchova a vzdělání by byly pouhými funkcemi života s cílem tento život *zachovat a udržet*, omezeny na výcvik a získání praktických životních zkušeností, k čemuž vedou svá mláďata všichni živí tvorové (Arendt, 2019). Člověk ovšem není, jak uvádí Heidegger v *Bytí a času* (1996), *vržený* pouze do života, je také vržen do světa, který mu je představen právě rodiči, jinými slovy také vstupuje do určitého „životního předpisu“ (Růžička, 2009).

Pokud tedy hovoříme o výchově k odpovědnosti, je zjevné, že v raném věku dítěte formuje vztah dítěte k odpovědnosti rodič nebo jiná nejbližší vychovávající osoba. Jsou to právě rodiče, kteří dítěti nastiňují prvotní normy chování, později také hodnotový systém, který je v útlém věku dítěte ponejprve vnímám neexplicitně, abstraktně, skrze pozorování. Arendtová kromě přijetí odpovědnosti za svého potomka akcentuje nutnost přijetí odpovědnosti za *pokračování světa*, a také tedy za pokračující generaci: je otázkou, zda a jak se také tato odpovědnost vůči společnosti promítá ve výchově generace Z, čemuž se rovněž věnujeme v empirické části této práce.

Individuální vnímání odpovědnosti se ovšem logicky v čase a vývoji dítěte proměňuje – jak ve své teorii nastiňuje Piaget (2013). Děti ve věku 7–8 let se při určitém prohřešku orientují dle výše škody, ne na základě subjektivních motivů, které k prohřešku vedly; zaměřují se tedy na *výsledek*, soud, typický pro *objektivní odpovědnost*. Děti mezi 10–11 lety jsou schopné posoudit i míru subjektivních pohnutek, které k jednání vedly, a můžeme už tedy rozlišovat *subjektivní odpovědnost*. Součástí morálního vývoje osobnosti je tedy vývoj odpovědnosti *objektivní* k odpovědnosti *subjektivní*. Dále rozlišujeme *heteronomní* morálku, také *morálku donucení*, kdy dítě přizpůsobuje své jednání pravidlům, odměnám a trestům, které nastavují autority zvenčí; jde tedy o odpovědnost vůči někomu zvenčí, nikoliv

individuální, vůči sobě. Naproti tomu *autonomní* morálka už předznamenává schopnost rozlišovat mezi pravidly, tedy jejich určité zvnitřnění nebo naopak dodržování pouze z nutnosti, aby dítě nepřišlo do problémů; již přichází schopnost pojmenovat smysl pravidel i jejich určité modifikace.

K tomu, aby člověk mohl převzít odpovědnost, musí dosáhnout určitého stupně osobní zralosti (Pelikán, 2002). To nastiňuje jak zmiňovaný Piaget, který se zaměřuje na odpovědnost ve vztahu k morálnímu vývoji dítěte, tak Erikson (1978), který představil osm stadií vývoje osobnosti a osobní zralosti, během kterých se ocitáme před konfliktem, jehož úspěšné či neúspěšné vyřešení významně ovlivňuje náš další život.

Tyto konflikty jsou:

1. kojenecký věk: důvěra proti nedůvěře
2. batolecí věk: samostatnost proti studu a pochybám
3. předškolní věk: iniciativa proti vině
4. mladší školní věk: snaživost proti méněcennosti
5. dospívání: identita proti zmatení rolí
6. raná dospělost: intimita proti izolaci
7. střední dospělost: generativita proti stagnaci
8. pozdní dospělost: sebepřijetí proti zoufalství

V prvním stadiu kojeneckého věku je dítě zcela závislé na péči druhých a primárně jde o saturaci jeho potřeb a vytvoření vztahu k lidem, které tyto potřeby zabezpečují. V batolecím věku pozorujeme první snahy o vyhranění se vůči druhým, projevy samostatnosti a nezávislosti – známe například období vzdoru, které je zpravidla pro pečující osobu náročné a dítě se začíná setkávat s negativní zpětnou vazbou. I přesto je důležitá podpora dětské iniciativy a samostatnosti, možnosti volby, která může v dalších stadiích podpořit schopnost dítěte nést odpovědnost za své jednání. V situacích, kdy může dítě vlastní iniciativou ohrožovat sebe nebo druhé je pak vlastní zkušenost nejefektivnější formou učení, zvláště pak, pokud jsou rodiče neústupní a ukazují tak meze lidské svobody dětem již v útlém věku (Pelikán, 2002). V předškolním věku pozorujeme dílčí přijetí odpovědnosti, především za započetí určité činnosti – zdaleka ještě nejde o komplexní integrované pojetí odpovědnosti. Pokud se dítě v tomto období pravidelně setkává s odmítáním vlastní iniciativy, může

nabýt dojmu, že i ono samotné je odmítáno, mohou se objevit pocity viny a negativní vliv na vývoj další komunikace s okolím (Pelikán, 2002).

V mladším školním věku se pak kromě iniciativy a snahy dělat věci správně vyvíjí dovednost řešení praktických úkolů a problémů: při převažujícím prožívaném neúspěchu pak hrozí internalizace pocitu méněcennosti, snížené sebevědomí a snížení motivace k dalším činnostem dítěte, čemuž je zvláště důležité věnovat pozornost v kontextu školního prostředí, ve kterém se dítě každodenně ocitá. V období dospívání pak pozorujeme tvoření identity jedince (také spojené s tvořením hodnot, vyhraňováním postojů, názorů, vkusu atd.), kde teprve můžeme pozorovat úspěšné snahy o integrované odpovědné chování a jeho určité zvnitřnění. Na období dospívání navazuje tendence k potřebě intimity, nalezení blízkého, bezpečného vztahu. Ve střední dospělosti pak přichází generativita spojená se seberealizací, péčí o děti. V pozdní dospělosti nebo také stáří jedinec čelí sebepřijetí, tedy možností zhodnocení svého dosavadního života a jeho přijetí či naopak (Pelikán, 2002).

Eriksonova vývojová stadia nám mohou být užitečným ukazatelem mnoha vývojových milníků, která ovlivňují a směřují jedince k převzetí plné odpovědnosti za svůj další život. Právě výchova by měla být tím nástrojem, který tento nelehký úkol jedinci umožní naplnit (Pelikán, 2002).

Neméně důležitou součástí odpovědného chování je ovšem i celková predispozice člověka, měli bychom tedy brát v potaz i vztah osobnostních rysů a odpovědnosti. Hromátka (1970) uvádí na základě svého výzkumu tyto koeficienty, které se vztahují ke korelaci osobnosti a odpovědnosti:

Tabulka 1

Má velmi citlivé svědomí	0,82
Pozitivní vztah k lidem	0,80
Není vytrvalý ve studijní činnosti	-0,76
Pečlivě zvažuje důsledky svého jednání i s ohledem na jiné lidi	0,75
Je trochu puntičkář	0,75
Studuje tak, aby měl náskok	0,69
Úkoly bere na lehkou váhu	-0,69

Je velmi vytrvalý ve studijní činnosti	0,63
Často má obavy, aby někomu neublížil	0,61
Každý neúspěch ho mrzí	0,52
Je velmi vytrvalý v názorech	0,52
Velmi mu záleží na mínění druhých	0,45
Je iniciativní v návrzích na činnost skupiny	0,34

V této kapitole jsme stručně nastínili, že člověk jako subjekt výchovy stojí před dvěma nelehkými úkoly přijetí odpovědnosti: tedy, jak předestírá Erikson, přijetí odpovědnosti za *vlastní život* a dle Arendtové pak přijetí odpovědnosti za *další pokračování světa*, za *nového* člena generace, který vstupuje do kontinuálně se proměňujícího světa a taky jej dle svého uvážení a jednání bude dále utvářet. Tyto dva úkoly, které představují velkolepou životní metu člověka, ovšem stojí vedle naší každodennosti, ze které se také konečně utvářejí. Jde o každodennost, ve které (mnohdy nevědomě) přebíráme odpovědnost za ty nejmenší, zdánlivě nepodstatné úkony, aniž bychom si často uvědomovali, že jsme právě při těchto zdánlivě nepodstatných úkonech bedlivě pozorováni těmi, které vychováváme. „Antropologická psychoterapie nehledá velký smysl života, neboť při jejím provozování se ukazuje, že smysl lidského života se objevuje a buduje v drobných činech, rozhodnutích a volbách. V každodenním životě je totiž člověk vyzýván k přebírání odpovědnosti za svůj konkrétní výkon zde – tedy bytí, které se uskutečňuje v určitém dni a v určité chvíli“ (Růžička, 2003, s. 30).

2.3 Chápání odpovědnosti z dětské perspektivy

Generace Z má být generací uvědomělou – jednak v rovině společenské, tedy zaměřené na společenskou prospěšnost (například její většinový postoj k environmentálním problémům), jednak také v rovině individuální (například ve smyslu péče o vlastní duševní zdraví či zodpovědné chování na internetu ve smyslu ochrany vlastního soukromí a dat) – více se o její charakteristice zmiňujeme v kapitole č. 4.

Již jsme nastínili, že moderní rodiče jsou odpovědní nejen za přivedení dětí do tohoto světa, ale také *představení* tohoto světa, za primární nastínění významu a

modelu odpovědného chování. Zároveň jsme již definovali, že výchova je procesem dvousměrným, a otázkou tedy zůstává, jak odpovědnost vnímají sami vychovávaní. Suchová a Walker (2004) se této problematice věnovali ve studii devětatvaceti britských dětí ve věku od 9–10 let. Uvádějí přitom dvě základní roviny problému: z jedné strany jsou rodiče nuceni převzít odpovědnost za život a spokojenost dítěte, z druhé strany jsou děti a mladiství obviňováni a trestáni za nezodpovědné a disociální chování. Součástí debaty o právech a povinnostech dítěte ve Velké Británii je tedy poněkud nešťastné zarámování odpovědnosti do negativního kontextu pochybení, tedy teprve až nutnosti nést odpovědnost za důsledky svého špatného chování: jinými slovy jim společnost dovoluje být spíše nezodpovědní než naopak. Uznání a posilování odpovědného chování dětí a mládeže je přitom nutným krokem k přijetí jejich pozdější občanské role – dodržování zákona, přispívání do společnosti, komunitní podpora a pomoc, ochrana a podpora potřebným společně s ochranou životního prostředí jsou aspekty, které mladí lidé identifikují jako součást *dobrého* občanství (Smith et al., 2005, Torney-Purta, 2002, cituji dle Bjerke, 2011).

Dle výsledků rozhovorů zmiňovaného výzkumu Suchové a Walkera (2004) děti chápou odpovědnost především ve dvou rovinách: první se týká běžných domácích povinností, které jim rodiče uloží a které považují za běžnou a nevyhnutelnou součást života (jako je starání se o domácí zvířata, podílení se na úklidu a chodu domácnosti, úklid vlastního pokoje). Dále je to péče o sebe samotného (hygiena, příprava jednoduchého jídla) a podpora sourozenců (společná hra, útěcha, vzájemná pomoc). Ve druhé rovině pak podmiňují odpovědnost dvěma základními hodnotami: upřímností a spravedlností, přičemž odpovědnost je zásadní součástí jejich chápání morálky. Toto chápání je ovšem tvárné v čase a skrze vztah rodič–dítě se o jeho podobě kontinuálně vyjednává. Odpovědnost tedy není statickým konstruktem, ale komplexní a bohatou součástí praxe mezilidských vztahů, která je posuzována na základě jednání a postojů ostatních (Bjerke, 2011).

Nutnost odpovědného chování se v dětské perspektivě zvyšuje s věkem. Dětské zkušenosti odpovědného chování jsou nicméně často v rozporu s očekávaným chováním, které dle jejich názoru přísluší konkrétnímu věku: například když rodiče podcení schopnosti mladších sourozenců, když se starší sourozenec chová nezodpovědně nebo když dospělé osoby selhávají jako vzor zodpovědného chování (Such & Walker, 2004).

V současné době chápeme dětství dvojznačně: děti jsou rovnocennými lidskými bytostmi, které mají právo a schopnosti k tomu chovat se odpovědně a být také zodpovědní za určité činnosti. Zároveň jsou ovšem bytostmi, které se teprve *stávají* zralým člověkem (*human becomings*), a postrádají tak kompetence a zkušenosti k tomu být odpovědní; dětství je konstruováno jako období v životě, kdy jsou děti chráněny před tíhou povinností dospělého života. Být dětským občanem se tedy pohybuje na pomezí rovnocennosti a zároveň odlišnosti. Snahu o deskripci odpovědnosti z dětské perspektivy tak rámuje chápáním dětí jako „odlišně rovnocenných“ odpovědných bytostí (Bjerke, 2011).

Samotné vnímání odpovědnosti dětmi je podmíněno sociálními konstrukcemi dětí a dětství, kulturním a politickým kontextem. V Africké chartě práv a dobrých životních podmínek dítěte (African Charter on the Rights and Welfare of the Child) jsou například specifikovány odpovědnosti dítěte od nejbližší rodiny až po sociální a kulturní rovinu regionu a národa. V evropském kontextu jsme se spojením zodpovědnosti a dítěte opatrnější – studie ukázaly, že dospělí spíše vnímají dětství jako období svobody, hry a zábavy, kdy zodpovědnost či práce dítěte zůstávají upozaděny (Morrow, 1995, Schrumpf, 2001, Solberg, 1994, cituji dle Bjerke, 2011). Zodpovědnost dítěte (nebo vedení dítěte k zodpovědnosti) je přitom esenciální součástí vývoje a pozitivně přispívá k fungování a orientaci v dalším životě a každodenních činnostech (Brannen, 1995, Mayall, 1994, Morrow, 1994, Nieuwenhuys, 1994, Solberg, 1994, cituji dle Bjerke, 2011). Práce dítěte (ve smyslu základní lidské činnosti, například vedle učení a hry) vně i mimo rodinný systém začíná být uznávána jako esenciální součást dospívání, která podporuje jejich autonomii a nezávislost. Studie se také věnují dětem v roli pečující, nejen nutně v roli zcela závislé na dospělém: děti jsou pak charakterizovány jako *zodpovědné*, tedy že jsou vnímány jako schopné, důvěryhodné a kompetentní v mnoha situacích – vlastnosti, které obvykle dětem nepřipisujeme (Morrow, 2008, cituji dle Bjerke, 2011).

Bjerke a kolektiv (2011) zrealizoval dva výzkumy zaměřené na odpovědnost u dětí a mládeže – primární výzkumný zájem byl soustředěn na děti v Norsku. Vedle něj se pro komparaci výsledků také zaměřili na mezinárodní variantu této studie, s totožnými výzkumnými otázkami:

- *Co je to odpovědnost?*

- *Dokážeš uvést příklad odpovědnosti?*
- *Mají děti odpovědnost? Jaké typy odpovědnosti to jsou?*
- *Mají děti stejné odpovědnosti jako dospělí?*

Tyto otázky přitom byly pokládány v souvislosti s domovem, školou, sousedstvím, místní komunitou a prostředím pro ilustraci dětského chápání významu odpovědnosti v různých kontextech.

Ve všech zemích v rámci mezinárodní studie děti uvedly několik příkladů odpovědnosti v jejich životě – podobně jako ve výzkumu Suchové a Walkera (2004): uváděly péči o sebe samotného, otázky individuální morálky, jejich přispívání do rodinného života a chodu domácnosti, školní povinnosti a péči o druhé – také ve smyslu péče o místní komunitu a životní prostředí (neznečišťování chodníků, okolí školy, přírody apod.). Rozdíly se pak v rámci mezinárodní studie projevily ve způsobech, jakou mají děti s odpovědností zkušenost a jak jí rozumějí. To je logicky podmíněno jejím zvnitřněním a výchovou v odlišných historických, politických, kulturních a ekonomických podmínkách. (Například v Brazílii mládež otevřeně hovoří o sexualitě a mnoho chlapců považuje prevenci otěhotnění a péči o domácnost jako odpovědnost dívek. V Jižní Africe se například děti, učitelé a rodiče shodli na tom, že dítě je odpovědné za dodržování pravidel vytvořených dospělými a poslouchání autority.)

Celkové pojetí odpovědnosti dětmi a mládeží dle jejich odpovědí nejčastěji spadalo do tří kategorií (Bjerke, 2011):

1. Osobní odpovědnost
2. Sociální, společenská odpovědnost
3. Kolektivní odpovědnost

Do *osobní odpovědnosti* tedy řadíme již zmiňovanou péči o sebe samotného ve smyslu osobní hygieny, oblékání, stravování a spánku, dále plnění školních povinností a studium, v neposlední řadě ale také vědomý pud sebezáchovy – např. opatrnost při lezení na strom nebo při přecházení silnice, vyhýbání se potenciálně nebezpečným místům. Objevuje se zde také kontext materiální, tedy odpovědnost za vlastní hračky, školní pomůcky, oblečení nebo kolo – tento typ zodpovědnosti je pak součástí dětské zkušenosti coby spotřebitele, konzumenta a jsou reflektovány jako součást komercializace každodenního života dítěte v Norsku (Bjerke, 2011).

Společenská nebo *sociální odpovědnost* zahrnuje jednání ve vztahu k dalším lidem a jeho vnímání jako morálního požadavku být ohleduplný vůči ostatním; respondenti často zmiňovali *zlaté pravidlo* „nečiň jiným, co nechceš, aby činili tobě“. Konkrétněji uváděli hezké chování k rodině, podporu přátel, chovat se tak, abychom neublížili nebo nerozesmutnili druhé, pomoc a zapojování druhých do školního kolektivu, laskavé chování k mladším dětem. Toto chápání odpovědnosti je v souladu s normou chování coby *dobrého občana*. Někteří mladiství přitom považují tyto standardy za limitující a kriticky upozorňují na dospělé, kteří preferují, aby děti byly neviditelné a neprojevovaly se negativním způsobem (Bjerke, 2011).

Součástí *kolektivní odpovědnosti* je chování dětí jako *spoluobčanů* v rámci lokálních komunit, včetně rodiny a školy. Některé děti dostávají kapesné za pravidelnou výpomoc, například za starání se o mladší sourozence a podílení se na chodu domácnosti. Vzhledem k tomu, že rodiče zpravidla přicházejí domů později než děti, je jejich pomoc oceňovaným přínosem. V rámci školního prostředí pak děti zmiňují přidělení různých úkolů zaměřených především na zachování pořádku a úklidu ve třídě, ale i na péči o prostředí školy, dále pak neznečišťování přírody, udržování pořádku ve městě a podobně.

Výsledky výzkumu Suchové a Walkera (2004) a podobně pak Bjerkeho (2011) se shodují na tom, že děti odpovědné chování uvádějí do souvislosti s určitými privilegii (např. zmiňovaná odměna, ale také nabývání pocitu nezávislosti, sebedůvěry, možnosti rozhodovat), a tím pádem je pro ně také žádoucí; dochází zde k reciprocitě mezi dospělým a dítětem. Zde ovšem nastává problém zmiňované dvojznačnosti odpovědnosti: děti zároveň nestojí o stejné povinnosti, které plní dospělí, a odpovědnost je pak vnímána v kontextu určité tíhy, břemena. Pro mnoho respondentů je odpovědné chování spojeno s dospělostí, přičemž jako děti a mladiství potřebují zkušenosti k tomu, aby se zodpovědnými mohli stát.

K tomu, abychom vychovali odpovědnou lidskou bytost, ji v první řadě jako odpovědnou musíme *přijmout*. Pokud je dětský potenciál k odpovědnému chování skrytý nebo jsou děti od této možnosti odrazeny, nemohou tyto schopnosti projevit, a tím pádem být jako odpovědné bytosti uznány (Bjerke, 2011). Děti a mladiství přitom dle Bjerkeho (2011) uvedeného výzkumu stojí právě o uznání, respekt a možnost být vnímány jako osoby, které jsou hodnotným přínosem ve vztazích s dospělými. Esenciální součástí tohoto procesu je přitom vnímání a oslava sociální diverzity, ať už

na základě věku, konkrétního znevýhodnění, etnicity nebo pohlaví. Dětství je období, kterého bychom měli vnímat jako výjimečné, měli bychom si jej cenit a ochraňovat jej (Cockburn, 1998, cituji dle Bjerke, 2011).

Rovnocennost, o kterou děti a mladiství usilují, je přitom definovaná dospělými, kteří rozpoznávají rozmanitost situací, ve kterých se děti ocitají, a poskytnou jim nezbytnou péči a ochranu k tomu, aby se odpovědnými bytostmi mohli stát a skrze zkušenost se nejprve zodpovědným činností naučit věnovat.

2.4 *Výchova bez poražených*

Generace Z má být charakteristická pevnými a pozitivními vztahy s rodiči, přičemž podstatný je i převažující partnerský přístup rodičů (převážně zástupců generace X) ke svým dětem – více v podkapitole č. 4.1. Thomas Gordon ve své knize *Výchova bez poražených* představil nejen výchovný model, ale také principy demokratické komunikace a *demokratických vztahů*. Protože se demokratická výchova důrazně vymezuje proti výchově autokratické a direktivní, je tak úzce spjatá s konceptem odpovědnosti ve výchově – vztah mezi vychovávajícím a vychovávaným je rovnocenný a přebírání odpovědnosti za různé výchovné situace se v tomto vztahu dle Gordona proměňuje.

Demokratické vztahy jsou zdrojem pevnějšího zdraví a větší spokojenosti: „Když je člověk druhými přijímán, může se svobodně vyjádřit a podílet se na přijímání rozhodnutí, která se ho týkají, pak se těší větší sebedůvěře, lépe nahlíží sebe sama a ztrácí pocit bezmoci, který je vždy přítomen v autokratických rodinách“ (Gordon, 2012, s. 12). Odvážně pak v úvodu zmiňuje, že právě tyto dovednosti jsou podmínkou pro světový mír: „Demokratické rodiny jsou mírumilovné a bude-li dostatek mírumilovných rodin, pak vytvoříme společnost, která bude odmítat násilí a válku bude považovat za nepřijatelnou“ (Gordon, 2012, s. 12). Děti vychovávané v zásadách efektivního rodičovství se pak samy stanou demokratickými rodiči, čímž pak koloběh nenásilí pokračuje v další generaci. Jakkoliv se tento úvod může zdát utopický, Gordonova metoda efektivního rodičovství je ve své podstatě velmi věcná.

Gordon rodiče rozděluje do tří skupin: *vítězové*, *poražení* a ti, kteří *oscilují* mezi těmito dvěma kategoriemi. „Rodiče z první skupiny silně spoléhají na své právo vykonávat nad dítětem svoji autoritu či moc a rázně ji obhajují. Věří, že je třeba omezovat, určovat hranice, trvat na určitém chování, dávat příkazy a očekávat

poslušnost“ (Gordon, 2012, s. 21). Svě *vítězství* pak tito rodiče podporují argumenty podobným následujícím: „Je to pro dobro dítěte“, „Rodiče mě vychovávali také tak a vyrostl ze mě slušný člověk“. Svou bezpodmínečnou autoritu zdůvodňují tím, že sami vědí nejlépe, co je pro dítě dobré.

Rodiče ze skupiny *poražených* svým dětem poskytují velkou svobodu, v určitém smyslu tedy věří, že dítě samo ví nejlépe, co je pro něj dobré. Když dojde ke konfliktu mezi potřebami rodičů a potřebami dítěte, *vítězí* dítě a *poraženým* je rodič.

Nejpočetnější skupinu tvoří ti, pro které je nemožné držet se důsledně jen jednoho z výše popsaných přístupů – oscilují mezi tím, že jsou „střídavě přísní a liberální, nároční a shovívaví, restriktivní a tolerantní, vítězové a poražení“ (Gordon, 2012, s. 22).

Gordon nabízí k tomuto přístupu „ty prohraješ – já vyhraju“ a vice versa alternativu v podobě efektivního rodičovství, tedy řešení problémů a konfliktů *bez poražených*. Zmiňuje problém podoby rodičovství, které je tzv. *odlidštěné* a ke kterému mají tendence zejména prvorodiče. Popisuje snahu být bezpodmínečně tolerantním a chápajícím rodičem, který musí dát své potřeby stranou, pro své děti se obětovat a především nedělat chyby, kterých se dopustili jejich rodiče na nich. Gordon ovšem namítá, že pomyslné vzdání se své lidské stránky na úkor rodičovství je první vážnou chybou, které se můžeme dopustit. Efektivní rodič je rodičem autentickým, zůstává pravdivou osobností. K tomu je ovšem nutné orientovat se v tom, co prožíváme. „I když jsou děti rozhodně raději, když je rodiče přijímají, dokážou se konstruktivně vyrovnat i se situacemi, kdy jim rodiče dávají najevo nepřijetí. To dětem nejen usnadní zvládnout nepřijetí ze strany rodičů, ale také jim to pomůže vidět rodiče jako pravdivé osobnosti, transparentní a lidské, jako lidi, s nimiž chtějí udržovat vztah“ (Gordon, 2012, s. 37).

2.4.1 Kdo je nositelem problému?

V efektivní výchově akcentujeme význam *přirozeného* rodičovství, ve kterém si je rodič vědomý svých pocitů a z nich plynoucího chování. Jeho role tedy není omezená pouze na autoritativní, ale naopak díky své autenticitě otevírá prostor k navázání důvěrnějšího vztahu. Pojem *odpovědnost* obohacuje Gordon o nový rozměr: je to určitá forma odpovědnosti vůči sobě samému a z tohoto zvnitřněného

přístupu pak plyne podobné, rovnocenné nastavení rodiče vůči dítěti, které má samo potenciál stát se autentickou, odpovědnou bytostí.

Zásadní komponentou řešení výchovných problémů je také samotné osobnostní nastavení rodiče – tedy jestli je spíše *přijímajícím* rodičem, nebo *nepřijímajícím* rodičem. Totéž platí pro chování dítěte, které Gordon zanáší do jednoduchého diagramu ilustrující *přijatelné chování* a *nepřijatelné chování*.

Tabulka 2

Veškeré možné chování dítěte

Tabulka 3

Přijatelné chování
Nepřijatelné chování

Relativně *nepřijímající* rodič

Tabulka 4

Přijatelné chování
Nepřijatelné chování

Relativně *přijímající* rodič

Archetypem *přijímajícího* rodiče je člověk s obecně tolerantním nastavením vůči svému okolí, takový, který má pochopení pro druhé. Archetypem *nepřijímajícího* rodiče je takový člověk, který většinu jednání svého okolí považuje za neakceptovatelné. Míra toho, co pro bude označovat za přijatelné chování u svého dítěte, bude tedy signifikantně nižší než u rodiče *přijímajícího*.

Kromě znalosti našeho osobnostního nastavení je zásadní orientace v *aktuálním* nastavení rodiče, jednodušeji v tom, jak se cítí nebo v jaké je náladě. Je logické, že například pro nevyspalého nebo nemocného *přijímajícího* rodiče se příliš hlasitá hra dětí stává nepřijatelným chováním, byť je v jiných situacích akceptovaná.

Další komponentou autentického rodičovství je *zásada příslušnosti problému*. Význam této zásady spočívá v rozlišování *nositele* problému: výše uváděný diagram přijatelného a nepřijatelného chování je tedy doplněn o to, komu problém přísluší – jestli rodiči, nebo dítěti. Pokud problém přísluší rodiči, je na něm, aby se pokusil změnit chování dítěte, které mu působí potíže, a vice versa (Gordon, 2020).

To, že děti v průběhu svého života naprosto nevyhnutelně narazí na problémy, je fakt; zapomínáme ovšem na to, že mají významný a často také nevyužitý potenciál pro tyto problémy nalézt řešení. „Pokud rodič předkládá již hotová řešení, dítě na něm zůstává závislé a nerozvine v sobě schopnost řešit problémy. Pokud narazí na problém, přijde za rodičem, který si problémy přisvojí. Tím na sebe vezme plnou zodpovědnost za nalezení správného řešení. Bude to pro něj úkol nejenom velmi zatěžující, ale také neproveditelný. Pokud rodič přijme, že mu nepřísluší řešit problémy dítěte, pak má mnohem výhodnější postavení k tomu, aby se mohl stát dítěti pomocníkem, asistentem či katalyzátorem, a tím mu pomohl propracovat se k nalezení vlastního řešení“ (Gordon, 2012, s. 39–40).

Ve většině případů tak Gordon vyzdvihuje *nečinnost* rodiče jako nejlepší řešení, „přesněji řečeno se jedná o pomoc, která zodpovědnost za hledání a nalezení vlastního řešení přenechává na dítěti“ (Gordon, 2012, s. 40).

Přenechání takto významného dílu odpovědnosti na dítěti se možná jeví jako odvážný krok. Není to pouhá jednorázová metoda nebo způsob, jak přimět dítě ke vhodnému chování, ale v určitém smyslu filosofie, jasné vztahové nastavení a komunikace v něm. Zásadním problémem přehnaně pečující a protektivní výchovy je právě absence tohoto prvku *nositele problému*, tedy že dítě se pohybuje ve světě s nárokem k naplnění jeho potřeb skrze neustále přítomného *řešitele* jeho problémů a požadavků. Rodiče mají ovšem bezesporu také své potřeby. Následující tabulka (Gordon, 2012, s. 109) ukazuje, jak se liší role rodiče v případě, kdy problém přísluší rodiči, a v případě, kdy problém přísluší dítěti.

Tabulka 5

Když problém přísluší dítěti	Když problém přísluší rodiči
Komunikaci zahajuje dítě.	Komunikaci zahajuje rodič.
Rodič poslouchá (je příjemcem).	Rodič vysílá (je vysílačem).

Rodič doporučuje (je konzultantem).	Rodič ovlivňuje (je činitelem).
Rodič chce pomoci dítěti.	Rodič chce pomoci sám sobě.
Rodič má „vypnutý zvuk“.	Rodič potřebuje „vypnout zvuk“.
Rodič dítěti asistuje a pomáhá při řešení problému a hledání jeho vlastního řešení.	Rodič sám musí situaci vyřešit, najít řešení.
Rodič respektuje rozhodnutí dítěte.	Rodič musí být s řešením spokojený.
Rodiči jde v první řadě o potřeby dítěte.	Rodiči jde v první řadě o své vlastní potřeby.
Rodič je spíše pasivní.	Rodič je spíše asertivní.

Pokud rodiče narazí na problém, který jim přísluší, mají několik možností řešení:

1. mohou se pokusit pozměnit chování dítěte přímo,
2. mohou se pokusit pozměnit prostředí,
3. mohou se pokusit pozměnit sami sebe.

Gordonova výchova bez poražených tedy uschopňuje nebo také umocňuje dítě i rodiče – představuje výchovu jako proces, jehož základním stavebním kamenem je zdravý, přijímající vztah mezi dítětem i rodičem, založený na vzájemné důvěře a věcném, realistickém vnímání limitů a potřeb toho druhého. Pokud budeme vycházet ze studií rodinných vztahů generace Z (které detailněji popisujeme v podkapitole č. 4.1.), můžeme vnímat tendence současné generace rodičů právě k demokratické výchově. Zdá se přitom, že právě tento způsob partnerského pojetí výchovy je jednou z podmínek k vytvoření dlouhodobě pevného, pozitivního vztahu mezi vychovávajícím a vychovávaným (sparks & honey, 2015).

3 Generace Z

Pojem „generace“ chápeme dle Kabátkovy definice v *Sociologické encyklopedii* jako „velkou, sociálně diferencovanou skupinu osob, která je spojena dobově podmíněným stylem myšlení a jednáním a prožívající podstatná období své socializace ve shodných historických a kulturních podmínkách“.

Generací Z myslíme zroence koncem let devadesátých a počátkem druhého milénia, tedy zhruba od roku 1995 až do roku 2010. Její pojmenování se drží tradice abecedního pořadí totožně jako u generací předchozích na základě neoficiálního společenského konsenzu – neexistuje oficiální instituce či orgán, který by jména jednotlivým generacím přiděloval. V časovém vyhranění (v podstatě jakékoliv) generace je obtížné najít shodu: Dimock (2017) se přiklání k rozmezí let 1997 a dále, Seemiller a Grace (2016, 2019) uvádějí roky 1995–2010, totožně pak výzkumná skupina sparks & honey ve své studii *Meet Generation Z: Forget Everything You Learned About Millennials* z roku 2014. Výzkumná skupina Barna (2018) ve svém výzkumu *Gen Z: The Culture, Beliefs and Motivations Shaping the Next Generation* uvádí roky 1999–2015. Pro účely této práce se omezíme na zroence po roce 1995.

Přestože není možné, aby všichni členové této generace sdíleli stejné hodnoty nebo charakteristiky, sdílejí společný *kontext*, který tvaruje jejich pohled na svět. Porozumění tomuto kontextu, charakteristikám a perspektivě je vhodné, zvláště pokud usilujeme o efektivní vzdělávání a výchovu těchto zroenců, orientaci v tématech, která jsou pro ně relevantní nebo zvláště citlivá, a v neposlední řadě také, pokud se snažíme o porozumění jejich chování na trhu práce. Výzkum zaměřený na generace může mimo jiné různým institucím poskytnout zprávy o tom, jak plánovat určité programy nebo politické či marketingové strategie (Seemiller & Grace, 2017).

Americký profesor sociologie Philip N. Cohen považuje generační nálepky za nesmyslné a v jistém ohledu i za nebezpečné, kritizuje je pro nedostatečný vědecký podklad a také pro podporu rozvíjení stereotypních představ o druhých. Dle něj je vhodnější popisovat jednotlivé generace dle desetiletí a především je neposuzovat jako *stejně*, spíše na základě podobných či stejných podmínek, kterým v daném období čelí (Cohen, 2021). Studie také ukázaly, že mnozí lidé se neidentifikují s generací, ke které mají příslušet, i když měli k dispozici seznam možností. Cohen (2021) to vysvětluje tím, že výzkum zaměřený na generace pouze deklaruje kategorie,

o kterých pak vynáší stanoviska, což není vhodný způsob pro exploraci sociální identity. Snaha o uchopení a měření sociální změny je přitom esenciální, stejně tak jako analýza historického období, ve kterém byli lidé narozeni a vychováni. Proto namísto ohraničení zrozců lety *od-do* a přiřazení jména dále navrhuje zaměření na konkrétní problém, který zrozců řeší – například dětí školního věku v roce 2020, tedy v době koronavirové pandemie (Cohen, 2021).

V kontextu této práce považujeme vyhranění definice generace Z za užitečné vodítko v jejím časovém vymezení, kterému také přizpůsobujeme kvalitativní výzkum. Dále se snažíme porozumět konkrétním problémům a zmiňovanému kontextu, ve kterém se tito zrozců pohybují – snažíme se přitom brát v potaz i rozdíly v prožívání totožných situací či problémů na základě odlišných životních skutečností (ženy vs. muži, rozdílné socio-ekonomické zázemí apod.)

Generaci Z můžeme znát i pod jmény jako *iGen*, *Digital Natives*, *Post-Millennials*, *Plurals* nebo *Founders* (Seemiller & Grace, 2019). *iGen* a *Digital Natives* přitom odkazují na propojení s technologiemi v patrně všech životních aspektech této generace, *Homeland generace* (volně přeložitelné jako „generace vlasti, domoviny“) pak odkazuje na události po teroristických útocích 11. září 2001 v USA. Deník *New York Times* shromáždil návrhy pojmenování této generace skrze *crowdsourcing* (vyzvání veřejnosti pro spolupráci) při využití platforem Facebooku, Twitteru a e-mailů od více než 3000 respondentů jakožto zástupců různých generací. Přestože *crowdsourcing* není věrohodnou výzkumnou metodou, dominující návrhy dobře ilustrují některé z významnějších charakteristik generace Z – například návrh úplného zřeknutí se pojmenování, což je pro generaci konfrontující a zpochybňující společenské stereotypy typické. Mezi další návrhy patřily *Hopeful Generation* (generace naděje), *Anxious Generation* (úzkostná generace), *Meme Generation* (generace memů) a *Delta Generation*, pro změnu referující k matematické terminologii – opět předznamenávající tuto generaci jako nositele společenské změny (Seemiller & Grace, 2019).

Generace Z je následovníkem generace mileniálů, také generace Y. Tradičně od sebe jednotlivé generace dělí zhruba 14–20 let a pro toto oddělení je využíváno významných historicko-společenských milníků. V případě generace Z jsou to zmiňované teroristické útoky 11. září 2001 (Seemiller & Grace, 2019), Williams (2015) uvádí globální finanční krizi probíhající v letech 2007–2009. Generace Z je

hluboce ovlivněna technologickým pokrokem, nestálou ekonomikou, společenskými otázkami násilí a globálními hnutími bojující za sociální spravedlnost. Tyto problémy ovlivnily i příslušníky dalších generací, ovšem již prožitý historický kontext těchto zrozenců je mnohem hlubší než generace Z, která se do tohoto nastavení světa již narodila.

Při časovém vymezování jednotlivých generací ovšem nemůžeme opomenout určitou *elasticitu* tohoto vyhranění: životní zkušenosti nejstarších a nejmladších členů generace se mohou významně lišit a také překrývat s typickými charakteristikami generace předchozí a nadcházející (v tomto případě *generace Alfa*). Stejně tak nemůžeme odhlédnout od kulturního kontextu, ve kterém se členové jednotlivých generací nacházejí – děti vyrůstající v Pákistánu, Švýcarsku nebo Vietnamu logicky nabydou diametrálně jiné životní zkušenosti, které pak ovlivňují charakteristiky této generace v rámci jejich kultury. Dalším neopominutelným faktorem je vliv starších generací, především ve vztahu k životnímu stylu a hodnotovým systémům: tedy kromě předávání biologické DNA informace také předávání *sociální* DNA informace – tendence vychovávat naše potomky v podobném stylu, v kterém jsme byli vychovávaní my sami, je v určitém smyslu přirozenou a mnohdy také neuvědomovanou součástí výchovy (Seemiller & Grace, 2019).

Ve snaze o uchopení charakteristik generace Z můžeme využít studie VIA Institute on Character, kde byla zrealizována studie zaměřena právě na jádrové vlastnosti generace Z. Této studii se zúčastnilo více než 150 000 jejích příslušníků. Výsledky studie uvádí následující přednosti této generace: upřímnost, laskavost, humor, spravedlnost a soudnost. Upřímnost je přitom uváděna v kontextu cílů a jednání, které se adekvátně odrážejí v zájmech a záměrech – vnímáme zde tedy souvislost s touhou po *autenticitě*, o kterou individuálně usilují a také ji očekávají od ostatních (Seemiller & Grace, 2019). Podobně se také členové generace Z charakterizují jako empatičtí a tolerantní, s tzv. *otevřenou myslí* (z anglického open-minded). Zmiňovaná *soudnost* je pak spojená s ochotou vyhledat více zdrojů informací o konkrétním problému, než jej konečně vyhodnotí. Tolerance a otevřená mysl pak naznačuje snahu získat náhled na daný problém z více perspektiv, nekonvenčním způsobem.

Následující tabulky sdružují výše uvedené charakteristiky do čtyř hlavních tematických kategorií, tedy morální zásadovost (*integrity*), otevřenost (*openness*), houževnatost (*tenacity*), starost (*care*).

Tabulka 6: Hlavní charakteristiky Generace Z (Seemiller & Grace, 2019).

Morální zásadovost	Otevřenost
Upřímnost	Kreativita
Férovost	Otevřenost
Loajalita	Humor
Odpovědnost	Zvídavost
Soudnost	Dobrodružnost
	Spontánnost
	Perspektivnost
	Tolerance

Tabulka 7: Hlavní charakteristiky generace Z (Seemiller & Grace, 2019).

Houževnatost	Starost
Dychtivost	Porozumění druhým
Pracovitost	Ohleduplnost
Motivace	Soucitnost
Odhodlání	Laskavost
Soutěživost	
Drive	

Williams (2015) představuje Generaci Z jako generaci s „otevřenýma očima“ – svědomitou, tvrdě pracující, úzkostnou a vědomě zaměřenou na svou budoucnost.

Dále by měla být generací přirozeně sžitou s kulturní diverzitou, stejně tak se stále svobodnějším pojetím vlastní identity, tématem fluidity genderu a sexuality. Ve studii Walter Thompson Intelligence Group se 48 % identifikovalo jako exkluzivně heterosexuální, tamtéž pak 81 % uvádí, že nevnímají genderovou příslušnost oproti dřívějšímu jako nutně definující atribut člověka. Více než polovina zná někoho, kdo preferuje netradiční nebinární oslovení, tedy *ono*, *oni* nebo také alternativní nebinární rody (*one*) (Seemiller & Grace, 2019).

Tam, kde byli mileniálové kritizováni za přílišnou individualistickou průbojnost, by měla být generace Z by otevřena světu a vnímat se jako součást globálního celku, tedy „co je dobré pro mě, je dobré i pro ostatní“. Zrozenci této generace mají tendence vyhledávat menší sub-kultury či komunity pro podpoření pocitu sounáležitosti, v důsledku čehož mají často více digitálních identit, skrze které prohlubují své zájmy a mají možnost objevovat mnoho-vrstevnost vlastní osobnosti (sparks & honey, 2015).

Členové generace Z jsou zcela sžití s technologiemi a digitalizací – na rozdíl od generací přechodných většina nezažila svět bez mobilního telefonu či osobního počítače (o generaci Z v kontextu technologií více v podkapitole č. 4.2.)

Klesá i míra pití alkoholu a užívání návykových látek – Bershidsky (2014) tento jev připisuje informovanosti a detabuizaci nejen ze strany společnosti, ale také díky otevřené komunikaci rodičů. Ve třinácti bodech pak Bershidsky vymezuje rozdíly a pokrok generace Z a Y (mileniálové). Vychází přitom ze studie sparks & honey, *The Final Generation* (2015):

Tabulka 8

Generace Z	Generace Y
Digitální a technický domorodec (<i>Digital Native</i>): 5 obrazovek	Digitálně a technicky znalý: 2 obrazovky
4D	3D
Uvážlivé sdílení on-line obsahu	Radikální transparentnost ve sdílení on-line obsahu
Aktivismus	Slactivismus
Prolnavost (rasa a gender)	Multikulturní
Pospolitost	Tolerance
Komunikace obrazy	Komunikace textem
Tvořit	Sdílet
Skromnost	Nízké sebevědomí
Zaměření na budoucnost	Zaměření na přítomnost
Realisté	Optimisté
Pracují pro úspěch	Pracují pro uznání
Kolektivní vědomí	Orientace na tým

Ze srovnávací tabulky č. 7 pak můžeme vyvodit několik významných rozdílů mezi generací Z a Y. Generace Z by měla být více orientovaná na budoucnost, sounáležitost a pospolitost – tato orientace je pak propojena s vyšším sklonem k aktivismu a dobrovolnictví. Zajímavá je také zdrženlivá uvážlivost při sdílení obsahu v on-line prostoru – generace Z by on-line platformy měla využívat cílevědomě, účelově, na rozdíl od generace mileniálů, která byla v této oblasti (coby průkopníci sociálních sítí) radikálně transparentní, se smyslu sdílení velmi osobních informací a později také nutné moderace a přivykání metodám ochrany svých dat a soukromí. Podstatnou charakteristikou je také zmiňovaná *humility* nebo *pokora* či *skromnost* generace Z stojící proti nízkému sebevědomí generace Y.

Každá generace je spojena s určitými tématy a charakteristikami, které jsou postavené na specifické věkové škále a demografii, příslušenství k určité rase, genderu nebo náboženství. Tato příslušenství jsou součástí naší identity a v určitém ohledu nás spojují; stejně tak ovšem existují výjimky, které nejsou v souladu s předestíranými charakteristikami. Proto je třeba na výzkum jednotlivých generací hledět z hlediska tematicky-informativního, nikoliv nutně perspektivního nebo přímo návodného (Seemiller & Grace, 2019).

3.1 Generace Z v kontextu rodiny

To, že vliv našich předků má kritický vliv na vývoj člověka i společnosti, můžeme ukázat na jednoduchých příkladech: fenomenální vynález iPhoneu byl světu představený Stevem Jobsem, příslušníkem tzv. *Baby boom* generace, zasazené do let 1946–1964 – a právě jeho odkaz zcela transformoval způsob, jakým nadcházející generace komunikují. Podobně také například jednotlivá politická rozhodnutí o klimatických změnách globálně ovlivňují celý svět a nadcházející generace (Seemiller & Grace, 2019). Obloukem se tak vracíme ke konceptu výchovy coby nástroje k transformaci společnosti – navíc v kontextu devastace životního prostředí se pak téma odpovědnosti ve výchově zvláště vyjímá.

Zmiňovaná otevřenost vůči světu a vztahům generace Z se pak zrcadlí i v rozboření určitého trendu předchozích generací, kdy jsou rodiče teenagerů nepřáteli, kritizovanými autoritami, proti kterým je třeba rebelovat, v lepším případě pak osobami vzdálenými a nechápajícími (často zobrazováno v dobových filmech, seriálech či literatuře osmdesátých a devadesátých let 20. století). Naopak 58 %

britských teenagerů coby příslušníků generace Z označují rodiče nebo jednoho z rodičů za svého nejlepšího přítele. 34 % jejich vrstevníků v Americe žije s nesezdanými rodiči; do tohoto čísla jsou započítáni rodiče samoživitelé a rodiče žijící ve stejnopohlavním páru. Zaznamenáváme tak proměnu „tradiční“ rodiny, tedy obrazu rodiny nukleární s heterosexuálními, sezdanými rodiči (sparks & honey, 2015).

Obraz prosperující nukleární rodiny známe především z padesátých let 20. století, kdy poválečná americká společnost akcentovala důležitost stabilní a spořádané rodiny – ta s sebou také nesla velmi specifické genderové role. Primárním živitelem rodiny byl otec a matčinou doménou měla být péče o rodinu a domácnost. To je vzorec, který se (i přes většinový nepoměr v zaměstnaneckých podmínkách pro ženy ve srovnání s muži) kontinuálně stírá a pro většinu generace Z je to také vzorec cizí a odmítaný. V médiích se ovšem můžeme setkat s názory odborníků z oblasti psychologie či sexuologie, kteří tuto proměnu genderových rolí označují za škodlivou a ústící v dalekosáhlou krizi mužské a ženské identity. 27 % amerických dětí přitom vyrůstá se stejnopohlavními rodiči bez prokazatelné újmy na jejich vývoji (Seemiller & Grace, 2019).

Chybami se učíme – generace Z je tak vedena rodiči, kteří dávají svým dětem ve výchovném procesu prostor pro nezávislost a odkloňují se od tzv. *helikoptérové výchovy*, která je skrze svou hyper-protektivnost výchovou kontrolující a není zde prostor pro vyjádření důvěry v autonomii dítěte. Od roku 1965 se v západních zemích čas, který rodiče aktivně tráví se svými dětmi, zdvojnásobil pro matky a ztrojnásobil pro otce (Resnick, 2017). I tak je pro více než polovinu rodičů dětí ve školním věku významnou hodnotou možnost participace na vzdělávání dítěte – generace X tak preferuje možnost pracovat flexibilně nebo z domova, a tím pádem být jako rodiče lépe schopni skloubit rodinný život s pracovním (Pew Research Center, 2015).

Blízké rodinné vztahy tedy pro generaci Z představují významnou a pozitivní součást života. Tato blízkost je dle výše uvedeného podpořena svobodnějším výchovným stylem generace X a také záměrnou úpravou pracovních podmínek ve prospěch rodiny (Pew Research Center, 2015, Seemiller & Grace, 2019). 89 % amerických dětí označuje rodiče za nejvlivnější faktor při utváření vlastních hodnot, 88 % pak uvádí extrémní blízkost se svými rodiči, pro více než polovinu z nich je názor rodičů nebo dalších členů rodiny stěžejní při rozhodování. Přitom se zdá, že

v otázce rozhodování existuje i určitá reciprocita, kdy se členové generace Z podílejí na rozhodování v oblasti rodinných financí, především při koupi oblečení, bot, elektronických zařízení, výběru restaurací, jídla, cestování, zařízení domácnosti a nábytku (Seemiller & Grace, 2017).

Zdá se tedy, že rodiče generace Z chápou výchovu jako proces společný, tedy takový proces, na kterém se aktivně podílí vychovávající i vychovávaný. Zároveň by se ovšem měla zasazovat o soběstačnost jejich potomků a strategické uvažování o důsledcích jejich rozhodnutí a chování (Seemiller & Grace, 2017).

3.2 Generace Z v kontextu on-line prostoru

Svět technologií je této generaci ještě bližší než generaci mileniálů – v období puberty má generace Z k dispozici chytré telefony s vysokorychlostním internetovým připojením, pohyb v online světě a sociálních sítích je tedy zcela přirozenou součástí života. Pokud byla generace Y generací propojenou s technologiemi, generace Z je jejím extrémním nástupcem, který svět bez internetu nezná – navíc přepíná mezi televizorem, chytrým telefonem, laptopem, v některých případech tabletem či stolním počítačem a herními konzolemi – také známo jako *mediální multitasking*, tedy přepínání nebo převádění pozornosti mezi různými úkoly (z latinského *multi* – „mnoho“ a anglického *task* – úkol).

U obrazovky tak tito zrozenci tráví 41 % svého volného času mimo školní docházku a je otázkou, do jaké míry má toto číslo vliv na vzrůstající čísla dětí s poruchami pozornosti: v USA by tuto diagnózu mělo mít 11 % této generace (Bershidsky, 2014). Studie americké Kaiser Family Foundation již z roku 2005 uvedla celkový počet hodin strávených u médií (děti a mladiství ve věku od osmi do osmnácti let) na 8,5 hodin denně: především šlo o multitasking, mezi počítačem a mobilním telefonem (Spitzer, 2014). Spitzer vychází ze studie Stanfordovy univerzity zaměřené na vliv multitaskingu na duševní výkonnost, když upozorňuje na problémy s ovládáním psychiky tzv. multitaskerů oproti nemultitaskerům. Multitaskeré dosahovali horších výsledků i během úkolů zaměřených na střídání úloh: je ovšem otázkou, co tyto rozdíly způsobuje. První možnost by znamenala problém selekčního efektu, tedy zda lidé určitého typu preferují přísun mnoha informací najednou a rádi se jimi nechají rozptylovat. Druhá možnost by měla znamenat tréninkový efekt, tedy

že chronický multitasking vede ke změně kognitivního stylu; tato změna by pak měla ústít v trénink kognitivní povrchnosti a neefektivnosti (Spitzer, 2014).

Pro 91 % mladistvých je právě obrazovka telefonu posledním stimulem, který vnímají před usínáním (sparks & honey, 2015) a stejně tak je obrazovka telefonu jeden z prvních podnětů, na který při vstávání upínají svou pozornost; ať už díky funkci budíku anebo při ranní kontrole e-mailů či brouzdání po sociálních sítích. Mobilní telefon je tedy součástí bezprostředně osobní, téměř intimní zóny člověka – čas, který trávíme připojení (on-line) a nepřipojení (off-line) se tak začíná povážlivě stírat. sparks & honey (2015) dokonce označují digitální obrazovku za prodlouženou část těla generace Z – věk, ve kterém přicházejí děti do styku s obrazovkou telefonu či tabletu se může blížít i prvnímu roku života, v USA se v průměru děti začínají dívat na televizi kolem devátého měsíce (Spitzer, 2014).

Přestože členové všech generací mají k dispozici přístup k sociálním sítím, generace Z byla jako jediná v éře sociálních sítí vychovávána. Ti, kteří jsou mladší 24 let mají v průměru 8,7 účtů na různých platformách sociálních medií a tyto platformy využívají k různým účelům, tedy jak už bylo zmiňováno, jsou vlastníky více digitálních identit (Seemiller & Grace, 2017).

94 % celkových uživatelů internetu by mělo mít založeno alespoň jeden účet na sociálních sítích, tedy téměř většina přispívá ke spotřebě a tvorbě on-line obsahu. Soustředěná pozornost na přítomnost, tedy na *tady a teď*, stojí proti sociálním sítím, které nám kontinuálně připomínají, kde se právě na rozdíl od ostatních nenacházíme, jak nevypadáme, o kolik je rozdílný náš socio-ekonomický status a zároveň proti vlivu, ať už dlouhodobému či krátkodobému, který má vystavování se tomuto srovnání na náš psychický stav a náladu (sparks & honey, 2015).

V Číně má být zhruba 24 milionů obyvatel závislých na internetu, ve Velké Británii prokazuje tuto závislost 16 % mladistvých. Generace Z si přitom má být vědoma úskalí závislostního chování v on-line prostoru – 55 % z této generace ve věku od 13 do 17 let si myslí, že na internetu tráví příliš mnoho času, ale zároveň 32 % z tohoto čísla označuje své on-line aktivity za důležité (sparks & honey, 2015).

Stále živějším tématem je tzv. digitální detox, který se zvolna stává doporučovanou součástí psychohygieny člověka. Generace Z by se měla v této problematice dobře orientovat a svůj čas trávený on-line přizpůsobovat svým potřebám, tedy v určitém ohledu by měla být první generací, která se snaží o ovládnutí

svého on-line prostoru tak, aby jim byl k prospěchu a nebyli jím ovládáni oni samotní. To může být opět podmíněno výchovou, tedy pro generaci Z nejsou sociální sítě a média atraktivní novinkou; i přesto je vliv sociálních sítí na duševní stav člověka stále velkým tématem.

Sociální sítě jsou ze své podstaty zdrojem komunikace a socializace – zásadním problémem ovšem zůstává množství času, které jim věnujeme, na úkor fyzické blízkosti a kontaktu tváří v tvář. Funkce internetu a sociálních médií je tedy dvousečná – kromě interakce a navazování vztahů je zároveň zdrojem potenciálně vyšší sociální izolace, stresu, deprese a spánkové deprivace (Kraut et al., 1998, Espinoza, 2011). Zároveň může být prostředí internetu nebezpečné živením rizikového a antisociálního chování a také pak jeho obtížného dokazování či trestního stíhání. Konkrétně riskantními aspekty internetu myslíme například instantní přístup k obsahu, který je nevhodný pro děti – např. on-line pornografii, různým chatovacím místnostem, kde je používán vulgární, násilný či sexuálně explicitní jazyk a kde může i v různých formách například potenciálně dojít – zpravidla ze strany dospělé osoby – k vydírání či zneužití dítěte, nebo napadnutí a využití jeho soukromých dat (15 % dětí a mladistvých mezi 9–16 lety ve Velké Británii se setkalo s obsahem, který považovali za silně znepokojivý (O'Reilly et al., 2010). V českém kontextu vzbudil mimořádnou vlnu zájmu o tuto problematiku dokumentární film *V síti* (2020), který se především zaměřuje na tzv. kyberbrooming (druh psychické manipulace, kdy je cílem vyvolání falešné důvěry v oběti a přiměnění ke schůzce v reálném světě – výsledkem může být sexuální zneužití oběti, fyzické násilí, zneužití pro dětskou prostituci, přiměnění k výrobě dětské pornografie apod.) Výše uvedené jevy se ovšem totožně mohou objevovat v komunikaci mezi vrstevníky a kde také může docházet ke kyberšikaně.

Dle výzkumu O'Reillyho a kolektivu (2018) mladiství ve věku od 11–18 let ve Velké Británii spojují sociální média se silně negativním dopadem na duševní zdraví, v některých případech jako potenciálně traumatizující. Konkrétně sociální sítě nejčastěji uváděli v přímé souvislosti se:

1. stresem a depresí
2. nízkým sebevědomím a sebevražednými myšlenkami
3. kyberšikanou a trollingem (záměrná provokace či narušování komunikace)
4. rizikem závislosti

Akcentovali přitom nízké povědomí o rizicích, které s sebou využívání sociálních sítí nese. Zároveň ale nejčastěji hovořili o třetí o sobě, tedy tyto jevy nutně nespojovali se sebou samotnými – na rozdíl od špatné nálady a propagace specifické *body image*, která vede ke zmiňovanému srovnávání a pocitům méněcennosti.

Zdá se tedy, že přístup generace Z k on-line prostoru je ambivalentní – na jedné straně je zde využívání sociálních sítí coby příležitosti pro komunikaci a v určitém ohledu i sebepoznání, protože skýtají mnoho možností, jak se snadno spojit s členy konkrétních subkultur či zájmových skupin (sparks & honey, 2015). Na straně druhé je tu úzké spojení sociálních sítí s negativním vlivem na sebepojetí a psychický stav.

Zdrženlivost při sdílení osobních informací by měla být pro generaci Z typická – 57 % uvádí, že svůj obsah zveřejňují s rozmyslem a ohledem na to, co chtějí ze svého soukromí sdílet (USA) (sparks & honey, 2015). Můžeme zde tedy sledovat určitou snahu o využívání on-line prostoru dle individuálně nastavených hranic a podmínek.

Nedílnou součástí internetového prostoru je zpravodajství, jehož obsah je sdílen nejen na tomu určených platformách, ale také skrze sociální sítě. Mnohdy tragickým událostem z různých koutů světa je se při aktivním využívání internetu téměř nemožné vyhnout: stejně tak se odebíratel určité zpravodajské služby může nechtěně stát svědkem drastických záběrů nebo být jednoduše zahlcen přemírou přelomových událostí a podnětů. Zajímavým příkladem zmiňované zdrženlivosti generace Z ve využívání sociálních médií může být i jejich chování na internetu v první, a tedy psychicky nejvíce náročné vlně koronavirové pandemie: mnozí členové této generace (ve Velké Británii) propagovali a realizovali detox od sociálních sítí a jejich odpojení se projevilo na propadu v číslech užívání sociálních médií v pozdější fázi lockdownu (Bulik, 2020). Generace Z je tak denně konfrontována s realitou světa se všemi jeho nebezpečími a nedokonalostmi, která stojí proti snaze o dokonalost a líbivost sociálních sítí. Kromě zmiňované zdrženlivosti v jejich užívání by si ale generace Z měla být vědoma marketingových a reklamních strategií, které jsou jejich více či méně skrytou součástí (Reinikainen, Kari, & Luoma-aho, 2020).

Sociální sítě a média ovšem mohou být velmi mocným (a mnohdy také nepostradatelným) prostředkem k sociální změně, jsou vlivnými platformami

sociálních hnutí – a to jsou fenomény, které by se měly generace Z hluboce dotýkat a částečně ji také definovat.

3.3 Generace Z v kontextu vybraných společenských problémů

Historicky to jsou zpravidla právě mladí lidé, kteří stojí v čele revolucí a společenského pokroku, kteří jsou ochotni se aktivně zasazovat za své ideály, hlasitě podporovat ty, které tyto ideály ztělesňují a kteří do těchto ideálů také investují mnoho svého času – často skrze aktivismus, dobrovolnictví, různé typy stáží či praxí. Kromě kritiky současné politické situace a institucí má být generace Z zaměřena i na kritiku korporátního světa. Marketing a reklama cílí na mladé lidi skrze sociální média ve snaze o přiblížení, interakci, vytvoření vztahu a lepší pochopení zájmů této cílové skupiny. Tyto pokusy ovšem často selhávají, protože důvěra mladých lidí v rozmanité instituce, organizace a komerční značky klesá (Reinikainen et al., 2020).

Zde můžeme také brát v úvahu Lipovetského (2001) o spotřebě a jejím propojení s odpovědností, a sice že spotřeba má personalizační funkci: nutí nás se o sebe starat, odpovědně vybírat: „Bez ohledu na svou standardizaci se spotřební věk projevuje jako činitel personalizace, tzn. činitel, který lidi nutí si vybírat a měnit jednotlivé prvky životního stylu, čímž zvyšuje jejich odpovědnost“ (Lipovetsky, 2001, s. 131). Spotřeba dle Lipovetského odstraňuje puritánskou a autoritářskou kulturu a vzniká tak *racionální* typ socializace člověka, který se informuje, spravuje sám sebe, umí plánovat, sám sebe také udržuje, recykluje a testuje. „Procesem personalizace vzniká informovaný člověk nesoucí za sebe odpovědnost, který je neustále sám sobě dispečerem“ (Lipovetsky, 2001, s. 132).

Vzniká tedy nový typ odpovědnosti, který Lipovetsky (2001) označuje za narcistický – na jedné straně vede ke ztrátě zájmu o veřejné věci a na druhé straně uvolňuje osobnost, která přitom přichází o svou stálost. Postmoderní konzumní společnost charakterizuje jako systém otevírání a upozorňování, konflikt mezi tendencemi k hédonismu a informacemi. Má to být pružný prostředek ke vzdělávání, které možná přijímáme ve stručné, heslovité formě, ale je kontinuální. Kromě této nutnosti „být v obraze“ a informován je zde pak druhý požadavek hédonismu, tedy k jednoduché tendenci *užívat si života*.

Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, skrze sociální sítě a instantní zpravodajství se stáváme svědky komplexních problémů, které se možná odehrávají

na druhém konci světa, ale stejně nás na denní bázi a v různé intenzitě ovlivňují. I přes tuto všední konfrontaci se syrovou realitou by členové generace Z stále měli věřit, že jsou schopni změnit svět (Seemiller & Grace, 2017). V otázkách sociální spravedlnosti byli svědky legalizace sňatků stejnopohlavních párů v USA (2015) a tamtéž také masové vlny protestů hnutí Black Lives Matter po násilné smrti George Floyd, zapříčiněné policistou (2020). Dále vnímají politické debaty ohledně migrace (viz evropská migrační krize v roce 2015), problematiky náboženské svobody, práv transgender lidí a dalších menšin a v neposlední řadě také práv žen, jejichž ohrožení dobře ilustrují například boje o texaský potratový zákon (2021), v evropském kontextu pak legalizace práva na interrupci v Irsku (2018). Zmíněné společenské problémy by měly přispět ke kolektivně zaměřené mentalitě generace Z: tato zrození usilují o rovná lidská práva, nehledě na rasu, barvu, etnickou příslušnost či sexuální orientaci člověka (Seemiller & Grace, 2017).

Zrození generace Z svůj čas záměrně přizpůsobují společenstvím a komunitám, jejichž jsou součástí – to vnímají jako důležitou životní hodnotu. Mohlo by se tedy zdát matoucí, že v prvních týdnech po nástupu na vysokou školu pouze 34 % amerických studentů plánuje dobrovolnickou činnost (60 % se přitom povinně účastnilo na dobrovolnické činnosti na střední škole) (Seemiller & Grace, 2017). Generace Z by namísto toho měla vyhledávat takové příležitosti v rámci komunit, které se podílejí na řešení komplexních problémů a mají dlouhodobý vliv; jinými slovy se zabývají *symptomy* problému spíše než jeho krátkodobým řešením. Namísto trávení volného odpoledne v potravinové bance se například raději stanou součástí organizace, která přímo cílí na řešení hladomoru. Tento postoj je potvrzený kvalitativní studií *Generation Z Stories Project* mezi více než 1300 studenty pocházejících z padesáti různých institucí. Jeden ze studentů uvádí: „Naše generace je extrémně inovativní a schopna přednést mnoho kreativních řešení k problémům, které byly dosud řešeny neefektivně“ (Seemiller & Grace, 2017).

Téměř 40 % studentů generace Z by rádo vynalezlo *něco, co změní svět*, přičemž téměř polovina nechce pracovat v zaměstnaneckém poměru, ale podnikat (Seemiller & Grace, 2017). Tento zájem o inovaci a podnikání zároveň otevírá více příležitostí pro další vzdělávání, nabývání zkušeností a začleňování se do nových komunit. Například vývoj nové technologie, projektování byznys plánu nebo spolupráce na financování start-upu může s generací Z rezonovat coby dobrý nástroj

k podpoře sociální změny a zároveň jako způsob, jak se začleňovat a ovlivňovat svou komunitu. Z pedagogického hlediska je pak vhodné toto kolektivní zaměření podporovat – studenti například oceňují takové školní projekty, jejichž cílem je adresování lokálních problémů a zasahují tím pádem konkrétní a dobře známé organizace a komunity.

3.3.1 *Fridays For Future* – aktivismus za ochranu klima

Greta Thunberg, aktivistka a hlavní tvář globálního hnutí za klima (*Fridays for Future*), ztělesňuje jednoho z nejvlivnějších zrozenců generace Z. V roce 2018 vynechala patnáctiletá Thunberg páteční docházku za osamělé stávkování pro klima před švédským parlamentem. Inspirovala celý svět – a především mladé lidi k tomu, aby se o zastavení globálního oteplování zasazovali a v pátečních stávkách pokračovali; v prosinci 2018 ji následovalo více než 20 000 studentů. Greta Thunberg si ovšem pozornost světa nezískala „jen“ díky alarmujícímu poselství o stavu klimatu na planetě Zemi, jehož dramatickému zhoršování musíme zabránit a zaujmout k němu odpovědně radikální postoj. Jakoby mimochodem také svým působením přispívá ke společenské destigmatizaci a oslavě odlišnosti, což je populárním tématem této generace; Thunberg je diagnostikovaná s Tourettovým syndromem, který označila za svou „super sílu“ (*superpower*) (Kraemer, 2021).

Sabherwal et al. (2021) zkoumali tzv. efekt Greta Thunberg (*Greta Thunberg Effect*). Výsledky studie ukázaly, že ti, kteří znají Gretu Thunberg, vykazují vyšší záměr účasti na kolektivním snižování globálního oteplování; to je významně podpořeno vírou v tzv. *collective efficacy* (Bandura, 1997) – volně přeložitelné jako *kolektivní účinnost, efektivita, kolektivní uplatnění* nebo *kolektivní aktérství*. To definujeme jako „sdílenou víru skupiny v její společné schopnosti organizovat a uskutečňovat postupy potřebné k dosažení stanovené úrovně“ (Bandura, 1977, s. 447) Tato asociace mezi znalostí Greta Thunberg společně s důvěrou v kolektivní účinnost a intencionálním aktivismem je přítomna i po zohlednění celkové podpory klimatického aktivismu respondenty. Výzkum dále ukázal, že veřejné osobnosti jako Greta Thunberg mohou motivovat kolektivní konání veřejnosti za ochranu klimatu (konkrétně v americké společnosti), ale jejich vliv je silnější mezi těmi, kteří sdílí stejnou politickou ideologii – a to mezi těmi, kteří se identifikují spíše jako liberálové než konzervativci (Sabherwal et al., 2021).

Wallis a Loy (2021) se ve své studii zaměřili na konkrétní psychologické motivy, které přispívají k participaci generace Z (mezi 13–25 lety) na ochraně životního prostředí v rámci hnutí *Fridays For Future*. Mnoho z nich ještě nedosáhlo plnoletosti, aby mohli volit ekologicky zaměřené strany, také zpravidla nemohou ovlivnit významná rozhodnutí o investicích do udržitelných technologií; jsou tedy limitováni přijetím konkrétních rolí, které mohou efektivně přispět k zastavení klimatické změny. Dle psychologických studií a také z politické perspektivy jsou děti a mládí vnímáni především jako spotřebitelé a jejich občansko-politické roli není přikládána velká pozornost, jak jsme již zmiňovali v kapitole č. 3.3.

Navzdory (anebo možná právě díky) tomuto vnímání mladých coby spotřebitelů v environmentálním kontextu vzniklo zmiňované hnutí *Fridays for Future* (FFF), které tento narativ mladého člověka coby spotřebitele obohacuje o přijetí role aktivního občana. Hnutí FFF usiluje o naplnění Pařížské dohody o změně klimatu – v ní se mnoho zemí zavázalo k zabránění globálního oteplení o ne více než 1,5° (Wallis & Loy, 2021).

Nejpočetnější věkové rozmezí protestujících FFF se pohybuje mezi 14–19 lety a ve srovnání s jinými demonstracemi pojímají FFF mnoho lidí, kteří se účastní demonstrace poprvé v životě (Wahlström et al., 2019, cituji dle Wallis & Loy, 2021). Aktivismus v rámci FFF označujeme jako *pro-environmentální*. Je přitom důležité rozlišovat mezi zmiňovanými rolemi, které lidé v rámci pro-environmentálního chování naplňují: tedy například roli spotřebitele, investora, voliče, podnikatele, člena komunity či občana. Mladí lidé jsou v tomto kontextu zároveň silně ovlivněni rozhodnutími a chováním rodičů, se kterými sdílí domácnost: účast v hnutí FFF pak poskytuje výjimečný prostor pro aktivismus sdílený s vrstevníky, mimo rodinný systém.

Studie z roku 2020 ukázala, že mladí lidé jsou na rozdíl od starších dospělých v USA ochotnější účastnit se aktivismu za klima: přesto jsou motivy generace Z k environmentálnímu aktivismu v rámci společenského a politického kontextu mimo rodinu málo výzkumně podložené (Wallis & Loy, 2021).

Wallis a Loy (2021) se zaměřili na roli skupinové identifikace, kolektivní účinnosti, individuálního přesvědčení a emocí v reakci na environmentální krizi. Nadto pak zkoumali teoretické předpoklady pro motivaci k environmentálnímu

aktivismu u mladých lidí – konkrétněji pak chování druhých, individuální zásady a sebedůvěru.

1. Skupinová identifikace jako motivace k pro-environmentálnímu aktivismu

Dle teorie sociální identity (Tajfel & Turner, 1979, cituji dle Wallis & Loy, (2021) je sociální identita lidí definovaná členstvím ve skupinách, ve kterých cítí sounáležitost – členství v takové skupině je pro ně tím pádem emocionálně relevantní. Například identifikace se skupinou environmentalistů nás pak zároveň odlišuje od dalších skupin a posiluje pozitivní emoce s tímto členstvím spojené. Adolescence a raná dospělost je obdobím, kdy je sociální interakce a identifikace s podobně smýšlejícími druhými naprosto zásadní pro další vývoj člověka, který pak ústí ve vytvoření sociální identity. Mladí lidé navazují vztahy mimo rodinný systém a učí se chovat v kolektivu, tříbí své sociální, morální, emocionální a hodnotové postoje: hnutí FFF poskytuje mladým lidem příležitost, jak přispět ke kolektivnímu dobru a zároveň se identifikovat s dalšími vrstevníky. Skupinová identifikace je přitom zásadním předpokladem k environmentálnímu aktivismu: je spojena s pozitivními emocemi plynoucí ze členství ve skupině a podporuje tzv. *self-image*, tedy jakýsi obraz o sobě samotném; členství v určité skupině je přitom významnou součástí tohoto sebeobrazu (Wallis & Loy, 2021).

2. Vnímání pro-environmentálního chování a individuální zásady jako motivace k pro-environmentálnímu aktivismu

Chování druhých, kteří jsou pro nás důležití a jejichž rozhodnutí vnímáme jako relevantní, také ovlivňuje *naše* chování. Lidé odvozují subjektivně-sociální normy z chování a očekávání druhých a ty pak fungují jako vodítko pro naše vlastní jednání. Pozorování rodičů nebo přátel, kteří se účastní politických protestů za ochranu životního prostředí a klima, může snížit nejistotu, která je spojena s kladením odporu vůči autoritativním rozhodnutím ostatních (např. politických rozhodnutí o kácení deštných pralesů) a pravidel (např. povinnost být ve škole) (Wallis & Loy, 2021).

3. Kolektivní a individuální účinnost (efektivita) jako motivace k pro-environmentálnímu aktivismu

Vedle nutnosti důvěry v již zmiňovanou skupinovou účinnost nebo efektivitu, tedy víry ve schopnost skupiny dosáhnout stanovených cílů, je stěžejní *sebedůvěra* a víra ve vlastní schopnosti, v to, že naše jednání může přinést kýžené výsledky. Efekt kolektivní účinnosti tuto sebedůvěru zároveň posiluje a potvrzuje, a jsou tedy v pozitivním vzájemném vztahu (Wallis & Loy, 2021).

4. Přesvědčení o klimatické změně jako motivace k pro-environmentálnímu aktivismu

Ke konfrontaci s určitým problémem musíme logicky nejdříve seznat, že tento problém existuje. Klimatickou změnu přitom považujeme za problém *kolektivní*, který vyžaduje kolektivní řešení. Zároveň narážíme na kontrast popíračů globálního oteplování, často také konzervativních stran, které tuto krizi zlehčují nebo se jí jednoduše nejsou ochotné zabývat. To, že mladí lidé a aktivisté ve FFF klimatickou změnu považují za problém společnosti, ještě více podtrhuje jejich motivaci k hromadnému protestování a ostré kritice nečinnosti při jejím řešení.

V neposlední řadě jsou také hnací silou k aktivismu *emoce*: generace Z vyjadřuje vztek nad klimatickou politikou, která nezavádí účinná opatření. Důsledky této nečinnosti se přitom obzvláště dotknou mladých lidí a nadcházejících generací a jejich budoucnost je tím pádem ve vážném ohrožení (Wallis & Loy, 2021). Tématu odpovědnosti dodává hrozba živelní katastrofy akutní kontext; je třeba jednat okamžitě a kolektivně. Zdá se, že generace Z si tuto nutnost citelně uvědomuje a chápe dvousečnost tohoto problému – problému, který se dotýká celého světa a zároveň každého z nás, na který nestačíme sami a jeho řešení začíná nejprve u nás samotných, u individuální víry v možnost *ovlivnění* zaběhnutých pořádků. Od této sebedůvěry se pak generace Z obrací k víře v *kolektivní* účinnost, která se může manifestovat právě v hnutí *Fridays for Future*. Generace Z tak na určitý moment opouští řád školního systému, aby podpořila proměnu systému, který napomáhá k devastaci životního prostředí a dalšího života lidí.

3.3.2 Hnutí #MeToo

Hnutí #MeToo můžeme považovat za současný vztyčný bod apelu společnosti za rovná práva a odstranění genderové diskriminace žen, násilí na ženách a v neposlední řadě také jako konfrontaci s mužským šovinismem. Toto hnutí se zasloužilo o globální pozornost a veřejný diskurz kolem něj je i s odstupem několika let stále konfliktní, zatížený emocemi. Generace Z je přirozenou součástí této diskuse: nejstarším členům generace Z bylo v tomto období okolo dvaceti let a předpokládáme tedy, že jsou touto diskusí významně ovlivněni.

Hnutí #MeToo vzniklo před více než deseti lety v čele s Afroameričankou Taranou Burke. Je třeba jej chápat jako reakci na privilegia mužů, patriarchální uspořádání společnosti a nespravedlnosti či utrpení, které z tohoto nastavení plynou: je tedy hnutím *feministickým* (Rottenberg, 2019). Se zvolením Donalda Trumpa americkým prezidentem v roce 2016 začal veřejností hýbat neskrývaný sexismus z pozice vlivné politické moci: atmosféra frustrace a vzteku plynoucího z genderové diskriminace se touto systémovou změnou podnítila ještě významněji. O rok později bylo hnutí #MeToo odstartováno kauzou filmového producenta Harveyho Weinsteina, kterého více než devadesát žen obvinilo ze sexuálního nátlaku a násilí. Ženy po celém světě pak v reakci na výzvu americké herečky Alyssy Milano sdílely na Twitteru a dalších sociálních sítích hashtag #MeToo (často také s připojenou osobní zkušeností) jako symbol sounáležitosti a kolektivní zkušenosti se sexuálním obtěžováním či násilím.

Sexismus je téma, proti kterému se mladí lidé vymezují stále ostřeji; sexuální násilí je přitom tématem bolestně niterným a zároveň společenským, zabývají se jím média a tím pádem se stává tématem příslušícím veřejnosti. Zdá se, že tyto silně kontrastující se roviny problému pak přispívají k ještě větší výbušnosti a komplikované diskusi, která kolem sexismu, sexuálního násilí a na něj (mimo jiné) reagujícího hnutí #MeToo panuje. V anglo-amerických médiích se také často setkáváme s termínem *unwanted sexual attention* (*nevyžádaná sexuální pozornost*) – myslí se tím nevyžádané verbální komentáře, gesta, pohledy a další nefyzická pozornost vůči fyzickému vzhledu další osoby a v tomto důsledku také její sexuální objektifikace (Whealin, 2002).

V kontextu generace Z si můžeme povšimnout určité dvojznačnosti tohoto problému. Na jedné straně je generace Z otevřena diskusi a bezpodmínečnému přijetí

neheterosexuální orientace, detabuizaci a otevřené diskusi o sexuálním chování; v neposlední řadě také žijí v souladu s pozvolným společenským ústupem stereotypu ženy coby pouhého pasivního objektu sexuální touhy muže a její pozvolné emancipace coby autonomní sexuální lidské bytosti (to je logicky podpořeno dostupností antikoncepce). Z druhé strany by se ovšem generace Z mohla zdát jako konzervativní, ve smyslu bezpodmínečné konfrontace sexistického chování, které bylo dříve považováno za normu. Ve veřejném diskurzu se pak objevují obavy ze zcela odlidštěné lidské interakce a rozostření hranic toho, co je a není považováno za sexuální obtěžování či násilí.

Výzkumná skupina sparks & honey (2015) přímo charakterizuje postoj generace Z k sociálním problémům jako *pečující* (caring) a *konzervativní*. Generace Z by měla chápat diverzitu v jejím nejobecnějším pojetí: tedy jako zcela přirozenou součást lidství, jako něco, co jednoduše *je*: lidé pocházejí z různých socio-ekonomických prostředí a jsou příslušníci různých etnik a kultur. V neposlední řadě vycházejí z odlišných genderových norem: zdá se přitom, že tato část diverzity dosahuje zvláštní úrovně citlivosti, protože je propojena se vztahováním se k druhému – vztahování ve smyslu *já a ty*, tedy v poli, ve kterém jsme nejzranitelnější a kde jsme také často nevědomě nejcitelněji konfrontováni s ohrožením vlastní identity.

Stále se nabízí otázka, zda přímé adresování (proti kterému se část veřejnosti v obavě z dogmatismu bouří) genderových stereotypů a genderové diskriminace skutečně může – a má být – cestou k uvolnění a částečné eliminaci sexuálního násilí a obtěžování, které je s těmito normami úzce propojené. Fakt, že je hnutí MeToo stále přítomné v mainstreamových a populárních médiích naznačuje, že také stále zažíváme jeho komplexní vliv. Ten upozornil – a v některých případech také spravedlivě usvědčil – případy sexuálního obtěžování a násilí, což je samo o sobě podmínkou k dalšímu pokroku: jak uvádějí političtí teoretici a aktivisté, „transparentnost je nezbytnou součástí odporu“ (Gordon, 2002, cituji dle Rottenberg, 2019).

Hnutí #MeToo může sloužit jako katalýza komplikované diskuse, která je nutnou součástí společenského pokroku a v konečném důsledku snad také katalýzou postupného přijetí úsilí tohoto hnutí, tedy rozbití strukturálního sexismu, misogynie a dalších forem propojené systémové oprese. Tato kritika a historické memento by

mohlo podpořit širší mobilizaci v pracovním prostředí, školách, zábavním průmyslu, sportu, na akademické půdě a napříč naší kulturní a sociální sférou (Rottenberg, 2019). Je otázkou, jakým způsobem se bude generace Z na této mobilizaci a postupném přijetí podílet – je totiž možná první generací, která bude tuto společenskou změnu nejen podporovat, ale také skutečně žít.

4 Empirická část

4.1 Úvod

Teoretická část práce navazuje a částečně vychází ze základního sociálně-pedagogického problému sociální podmíněnosti výchovného procesu: ptá se tedy, jaké existují souvislosti mezi vývojem společnosti a výchovně-vzdělávacím procesem (Kraus, 2008). Tento kvalitativní výzkum se zaměřuje právě na výchovu generace Z k odpovědnosti. Generaci Z vymezujeme roky 1995–2010 (Seemiller & Grace, 2019).

Cílíme přitom na výchovu mladých lidí k odpovědnosti v kontextu vývoje moderní společnosti. Převzetí odpovědnosti za sebe samého považujeme za konečný důsledek úspěšné výchovy, rovněž také sebevýchovy, přičemž vedení dítěte k odpovědnosti pozitivně přispívá k jeho fungování a orientaci v dalším životě a každodenních činnostech (Bjerke, 2011).

V kontextu západní moderní společnosti přitom vnímáme dva přístupy k odpovědnosti dítěte: v prvním je dítě v kontextu konstruktu odpovědnosti vnímáno spíše zdrženlivě, tedy že na dětství je nazíráno jako na období hry, svobody a volnosti a dbáme na to, aby dítě nebylo vystaveno nepřiměřené zátěži. V druhém je odpovědnost spojena s výchovou k občanství a důrazem na přijetí této občanské role, kterou vnímáme jako důležitý prvek k rozvoji a stabilizování společnosti (Růžička, 2003, Bjerke, 2011).

Zároveň jsme představili několik vybraných společenských problémů, kterým mladí lidé čelí a diskurz, který v rámci těchto problémů probíhá. Považujeme je přitom za problémy *společenské*, k jejichž řešení je ovšem esenciální převzetí *odpovědnosti osobní*, na kterou se v rámci tohoto výzkumu zaměřujeme. Konečně se pak snažíme pojmenovat, jakých praktik využívají rodiče v rámci podpory odpovědnosti.

4.2 Metodologie výzkumu

4.2.1 Sběr dat

Pro účely výzkumu této diplomové práce jsem zvolila metodu polostrukturovaného hloubkového rozhovoru, který definujeme jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním

badatelem pomocí několika otevřených otázek“ (Švaříček et al., 2007, s. 159). Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Vycházíme přitom z fenomenologického přístupu, kdy je účelem hloubkového rozhovoru získání vhledu do žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsaných jevů (Kvale, 1996, cituje dle Švaříček et al., 2007). Výpovědi respondenta nejsou omezeny výběrem položek v dotazníku; hloubkový rozhovor umožňuje zachytit slova respondenta v jejich autentické podobě a naplňujeme tím jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu (Lofland, 1971, cituji podle Švaříček et al., 2007).

Rozhovory byly realizovány v domácím prostředí respondentů či v kavárně, doba jednoho rozhovoru trvala v průměru hodinu. Rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrány na diktafon a následně přepsány. Veškeré osobní údaje respondentů včetně osobních údajů jejich dětí byly pozměněny, s náležitostmi průběhu rozhovoru byli seznámeni skrze informovaný souhlas s účastí ve výzkumu.

4.2.2 *Participant*

Výzkumu se účastnilo celkem šest participantů, kteří jsou rodiči generace Z, zrozenců do roku 2010. Respondenty jsem požádala o rozhovor na základě proběhlé pracovní spolupráce a povědomí o jejich rodinném uspořádání (Petr, Apolena, Johana, Jana) a pak náhodně skrze zprostředkování kontaktu jejich dětí (Tomáš, Lucie).

Při vymezování výzkumného souboru jsem usilovala o co největší rozmanitost: vycházela jsem přitom z konstruktu vyplývajícího z teoretické části práce, tedy generace Z coby zrozenců sdílející podobný *kontext*, nikoliv nutně stejné atributy či charakteristiky. Tento potenciální společný kontext generace Z jsem chtěla zachytit v odlišeném uspořádání rodinného systému a v rámci odlišného výchovného stylu rodičů.

Mezi respondenty je tedy například matka samoživitelka, matka pěti dětí (ve věku 15–30 let), rodiče rozvedení, kteří mají děti dospělé a zároveň v druhém manželství vychovávají malé děti, tedy tvoří tzv. rodinu patchworkovou. V následující tabulce je uveden počet dětí daného respondenta a z nich pro upřesnění také konkrétní děti coby zástupci generace Z:

Tabulka 9

Rodič	Děti	Z toho generace Z
Petr	3	2 – Adéla, 12 let; Martin, 22 let
Tomáš	4	4 – Marek, 11 let; Lukáš, 16 let; Ester, 22 let; Kateřina, 25 let
Jana	3	2 – Dominika, 11,5 let; Josef, 16 let
Lucie	5	2 – Jonáš, 17 let; Kristýna, 25 let
Apolena	4	3 – Anna, 11,5 let; Václav, 12,5 let; Vítek, 14,5 let
Johana	2	Nela a Žofie, 14 let

Respondent č. 1: Petr

Petr je terapeut, konzultant a lektor vzdělávání dospělých v oblasti sociálního a osobnostního rozvoje. Se svou ženou je třicet let, mají spolu tři děti, z nichž dvě, Adéla (12) a Martin (22), spadají do generace Z.

Respondent č. 2: Tomáš

Tomáš je lékař, otec čtyř dětí, z nichž všechny děti, Marek (11), Lukáš (16), Ester (22) a Kateřina (25) spadají do generace Z. Syny vychovává v druhém manželství, které k dnešnímu roku trvá šestnáct let.

Respondentka č. 3: Jana

Johana je asistentka pedagoga, matka tří dětí, samoživitelka. Má tři děti, z nichž dvě, Dominika (12) a Josef (16), spadají do generace Z.

Respondentka č. 4: Lucie

Lucie pracuje v sociálních službách, se svým manželem je třicet pět let. Mají spolu pět dětí, z nichž dvě, Jonáš (17) a Kristýna (25), spadají do generace Z.

Respondentka č. 5: Apolena

Apolena je ředitelkou lesní školky, vychovává čtyři děti. Vít (12,5) a Václav (14,5) jsou dětmi nevlastními a společně s její biologickou dcerou Annou (11,5) jsou členy generace Z.

Respondentka č. 6: Johana

Johana je vysokoškolskou vyučující, matkou dvojčat Nely a Žofie (14 let), které od sedmi let vychovává sama.

4.2.3 *Techniky analýzy dat*

Pro analýzu získaných dat ve formě přepsaných rozhovorů jsem zvolila metodu otevřeného kódování, jehož cílem je rozebrání údajů, jejich konceptualizace a později složení novým způsobem. Text je potom jako „sekvence rozbit na jednotky“, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto pojmenovanými fragmenty textu potom dále pracujeme (Švaříček et al., 2007, s. 211). Po rozdělení analyzovaného textu na jednotlivé jednotky jim tedy přidělujeme kód, jméno nebo označení, které reprezentuje nějaký jev či téma (Švaříček et al., 2007).

Ke strukturování a načrtnutí opakujících se tematických vzorců jsem zvolila *techniku vyložení karet*, kdy výzkumník kategorizovaný seznam kódů vytvořených pomocí otevřeného kódování sestaví do určitého „obrazce či linky“ a vytvoří celistvé převyprávění obsahu jednotlivých kategorií (Švaříček et al., 2007, s. 226).

Ukázky základních tří kategorií uvádím v následující tabulce:

Kategorie	Kódy
Respektující výchova	partnerství, průvodcovství, chtěné rodičovství, vztah rodič a dítě, respekt, sebereflexe a sebekritika rodiče, rodič jako model, autentický rodič, hranice
Konstrukty odpovědnosti	domácí práce, skaut, mazlíčci, planeta, covid, svět, vzít život do vlastních rukou,

	rodiče jako překážka, nedaří se to
Specifika generace Z	absence <i>drivu</i> , tlak na výkon, strach z neúspěchu, stejnost, zdrženlivost ke generalizování

4.2.4 Výzkumné otázky

Kromě teoretického sociálně-pedagogického rámce, který se zaměřuje na zkoumání souvislostí mezi vývojem společnosti a moderním výchovným procesem, se v tomto výzkumu zaměřujeme i na praktické konstrukty, které se objevují ve výchově generace Z:

- VO1: Jaké praktiky používají rodiče k podpoře odpovědnosti dítěte?
- VO2: Jaké konstrukty odpovědnosti ve vztahu ke společnosti se objevují ve výchově u generace Z?
- VO3: Jaké konstrukty odpovědnosti ve vztahu k sobě samému se objevují ve výchově u generace Z?

4.3 Výsledky analýzy rozhovorů s rodiči generace Z

V rámci analýzy dat rozhovorů s rodiči generace Z vzniklo celkem sedm kategorií, které zastupují nejčastěji se opakující témata:

Kategorie č. 1: Respektující výchova

Kategorie č. 2: Zaměření na prožívání a emoce dítěte

Kategorie č. 3: Specifika generace Z

Kategorie č. 4: Složitost doby generace Z

Kategorie č. 5: Komunikace

Kategorie č. 6: Technologie a generace Z

Kategorie č. 7: Konstrukty odpovědnosti

Kategorie č. 1: Respektující výchova

V otázkách zaměřených na vlastní způsoby výchovy či výchovný styl všichni respondenti popisovali takovou výchovu, kterou můžeme obecně pojmenovat jako respektující, partnerskou, průvodcovskou nebo také přirozenou. Tato zjištění tedy

také potvrzují studie uvedené v teoretické části práce, a sice že moderní rodiče mají tendence vychovávat děti v rámci tzv. demokratického výchovného stylu.

Je přitom důležité zmínit, že všichni respondenti se rodiči stát chtěli a k výchově tak přistupují vědomě, sebe reflektivně či sebekriticky a v mnohých případech také se znalostmi nebo přímým vzděláním v oblasti pedagogiky či psychologie:

„To byl vlastně jeden z důvodů, proč jsem to šla studovat, zajímal mě ten vliv výchovy na člověka jako takovýho, nakolik výchova vlastně co zmůže. Viděla jsem to třeba u nás doma, byli jsme tři sourozenci a každej jsme úplně jinej, byli jsme hrozně jiný, a přitom jsme děti stejných rodičů – a každej jsme potom reagovali jinak na životní zátěž... Když moje ségra spadla do drog, proč já ne, když jsme měly stejný podmínky.“ (Jana)

Tomáš ve svém výchovném přístupu akcentoval důležitost jasného vymezení vztahu mezi rodičem a dítětem, v jehož rámci je důležité vnímání rodiče jako autority:

„Na začátku jsem chtěl být víc v roli toho neautoritativního rodiče a myslím, že v průběhu let jsem čím dál autoritativnější. Ale doufám, že zůstávám dál v pozici, kdy jsem schopen respektovat to dítě. To, že jsem autoritativnější ve výchově vůči svým synům, zároveň neznamená, že bych zamítl to, že taky mají svoje emoční potřeby. Protože nemůžete být autorita, která nerespektuje potřeby toho dítěte. Ale můžete být autorita, která zůstává autoritou a zároveň respektujete autoritu toho dítěte. V tomhle si myslím, že jsem prošel nějakým vývojem.“

Zároveň všichni respondenti zmiňovali taková úskalí výchovy, která ze své podstaty souvisí s jejím demokratickým pojetím: rodič tedy přistupuje k dítěti partnersky a skrze domluvu. Jde především o problémy vymezení hranic, tendence k vysvětlování, které v konečném důsledku rodiče nepovažují za efektivní.

„Akorát tyhle způsoby výchovy jde pak odlišně aplikovat na svoje děti a na děti v mé práci: doma jsi emočně zainteresovaná, děti ti spoustu věcí zrcadlí a odrážejí tvoje slabosti, tvoje nedokonalosti, tvoje nevyřešené věci... Kdežto když jsi s ‚cizími‘ dětmi, v uvozovkách, to byly taky moje děti, tam šlo o to, že jsem opravdu byla v čilé přítomnosti, pokud mě netrápily nějaký velký věci v životě. Věděla jsem, že ty děti mám od osmi do čtyř a plně jsem se jim věnovala... Když ony měly nějaký svoje emoční výbuchy, mně to vůbec

nerozvibrovalo moje struny. (...) To znamená, že s nimi pracuješ podstatně líp. Měla jsem rodinu, kdy za mnou chodili rodiče, abych si s Ondřejem promluvila, protože jim se prostě výchova vymkla v tu dobu z ruky, byli příliš liberální. Prostě si říkali – když to budeme dělat my, on to bude dělat taky. A nenastavili ty hranice, prostě doufali, že on to jednou pochopí.“ (Apolena)

Se zmiňovanou důvěrou v dítě, jeho vlastní autonomii a pak narážení na neefektivitu vysvětlování popisuje Johana:

„No, můj výchovný styl je podle mě dost problematický, protože já jsem na jednu stranu zásadová, snažím se těm dětem předat nějaký věci, který jsou pro mě důležitý a který si myslím, že jsou zásadní... (...) Že mám pocit, že jim to dokážu vysvětlit, a když si s nimi o tom budu povídat, že ony to přece musejí pochopit... (...) Že vlastně neumím nastavovat ty hranice, protože mám pocit, že ony samy... Že to je jako jasný, když si to jako vysvětlíme, tak pak mě totálně překvapí, když jim to vylítne druhým uchem ven... (...) Protože já jsem taková, že vždycky dlouho vydržím a furt se snažím vysvětlovat, vysvětlovat, a ono to k ničemu nevede a pak se dostanu do takovýho stresu, no tak jako co mám dělat, a pak vybuchnu.“

Podobně tento jev popisuje Jana:

„Že jsem mírná, říkají děti. Myslím, že jsem bezhraniční, to byl problém vždycky, vymezit ty hranice. Potom jsem taková... no, ta, co opakuje všechno osmkrát a pak to třeba udělá sama, nebo jako vybuchne a křičí. Ale myslím si, že nejsem autoritativní nebo přísná, to nejsem, i když bych třeba někdy mohla být.“

Svou představu o samotné podstatě partnerské výchovy a související problémy pak přibližuje Apolena:

„Děti jsou partnery, je tam to partnerství, že jsou věci, které mohou rozhodovat s tebou a mohou se třeba i demokraticky odhlasovat, ale ty máš pořád jako rodič, jako průvodce, právo posledního slova. A snažíš se ho ve většině případů vysvětlit, ale jsou chvíle, kdy dětem řekneš – není prostor na vysvětlování, nejde to, je to vážná situace. (...) A potom pár pravidel, nastavit si ta pravidla, nejlépe jako od začátku, ať už je to třeba práce v domácnosti, chování se jeden k druhému. Pár pravidel musí být a ta pravidla vlastně

stále vyžadovat. Ne takový to přehlížení, výhrůžky... Přiznám se, že když jsem pak zoufalá a Anna to zkouší a hrotí to, pak jako padne kosa na kámen a dělám ty chyby... Začnu vyhrožovat jako ve smyslu: Jestli budeš pokračovat v tom jedení sladkého celý odpoledne, tak já tam s tebou nebudu u zubařky, vyřeš si to sama. (...) Takže i když člověk dělá v tom přístupu pokroky, dělá chyby – a já mám tendenci ty chyby následně vysvětlit. Můj muž mi říká, že někdy jsem na hranici, že to vypadá pro to dítě jako pokání a pak má v hlavě zmatek. (...) Někdy má pocit, že nejsem pevná, že to moc vysvětluju.“

Tomáš na partnerskou výchovu pohlíží kriticky, tedy že absence autority ve vztahu rodič–dítě může být ve výsledku pro dítě zátěží; v zodpovězení výzkumné otázky číslo 2 se tomuto problému věnujeme hlouběji.

„A potom samozřejmě rodič, který je příliš partnerský, tak vlastně nevytváří v tom mladým člověku potřebu se nějak vymezit. Když jste v pubertě, tak potřebujete pro svoji vlastní identitu projít procesem opozice proti rodičům, musím zažít, že ten můj rodič je taky trochu debil, abych se mohl odseparovat, abych mohl žít autonomně, nemůžu ho pořád mít idealizovaného.“

Stejně tak respondenti uvádějí jako podstatnou složku jejich výchovy autenticitu a vědomí toho, že rodič funguje jako primární model chování – a zároveň také jako lidská bytost, která dělá chyby a není bytostí dokonalou, což je pro dítě podstatné zažít a pochopit:

„Ale když začnu sám u sebe, tak ta modelovost je stejně nejvíc – nevím, jestli by řekly, že je stejně nejvíc, co vlastně děláme my pro ně, asi by žádný výchovný poučky neměly... Nebo nevím, jestli by něco děti vytáhly, možná typu nehrut se, když se něco děje. Nevím, co by vlastně řekly. Ale myslím, že by mnohem víc mluvily o tom, co jsme s nimi dělali a jak nás vnímaly, jak nás vnímají... Třeba když jsme spolu třicet let (s manželkou – poznamka M. A.), tak nějak jsme zvládli i krize, který postupně všechny tři děcka s náma nějak zažily...“ (Petr)

Podobně tuto funkci modelovosti a autenticity popisuje Lucie:

„Přijde mi důležité, aby byl člověk ve své výchově přirozený, aby prostě neříkal: A ty musíš udělat tohle, ale sám vlastně ty věci nedělal. (...) A když s člověkem moc přetvařuje nebo věci

dělá jen tak na oko, jakože to by se mělo, tak ty děti to strašně rychle poznají. Takže si myslím, že je vlastně taková výchovná chyba, když člověk není autentický.“

Kategorie č. 2: Zaměření na prožívání a emoce dítěte

Významnou součástí výchovy respondentů je zaměření na emoční potřeby dítěte a důraz na důvěru, kterou v dítě chovají a na které pak může být vzájemný respektující vztah postaven:

„Myslím, že u Josefa jsem se snažila dělat ty věci správně, a to na úkor intuice nebo toho, že bych důvěřovala sobě. (...) A to se potom díky zkušenostem zlepšilo. A teď, když udělám oblouk a vezmu to k tomu, co Josef prožívá a co prožívám já s ním, a nějak to řešíme všichni, tak jsem se taky ptala dlouho, jak to dělat správně. A pak jsem přišla na to, že důležitější než dělat věci správně, je ten vztah. (...) Já jsem si to nikdy neuměla říct, měla bych vychovávat takhle a podle toho se chovat. Každý vychovává tak, jak umí. (...) Myslím až teď, když jsou děti už starší, se to jeví zjevnější: být víc průvodcem. A přišlo mi důležitý mluvit i o sobě, co jsem v jejich věku v těch situacích prožívala nebo jestli jsem se do nějakých podobných dostala...“ (Jana)

Zaměření na prožívání dítěte je významnou součástí výchovy všech respondentů, kdy je dáván důraz na vnímání rodičovství jako na životní obdarování (Jana, Lucie, Apolena) a vytvoření bezpečného prostředí pro dítě:

„Výchovná chyba je, když nedám dítěti důvěru, a když mu to dávám najevo. Když je ta moje láska podmíněná. (...) To se potom táhne do dospělosti, když mu dám třeba najevo – ,ale ty sis neuklidil pokojíček, tak to maminka je smutná a to tě nemá ráda' – tak to je, že si tu lásku musí to dítě zasloužit. Protože toho se člověk vlastně nezbaví, že vždycky musí splnit – ,budu dobřej, jenom když'. A nevím, jestli se nám to daří, nebo ne.“ (Lucie)

Kromě přijetí emočních potřeb dítěte zároveň Apolena zmiňuje důležitost transparentnosti v tom, co prožívá ona:

„Aby si věděly rady, aby zvládly nějakou frustrační zátěž, protože si myslím, že spousta rodin to má nastavený tak, že ty děti vlastně žádný diskomfort nepocítí. Je vlastně důležitý, aby zažily konflikty, aby zažily náladovost dospělých. (...) Tak prostě jsou fáze – a

to se snažím vysvětlovat – „Anno, já takhle reaguju, protože mám hlad, protože mě bolí nohy, protože jsem celý den neměla chvilku pro sebe...“ A vlastně si taky zažijou moji nevrlost. (...) Že to všechno není jenom pohoda, všechno to jako zvládneme a pak se někde vypláču za rohem. Ne, já před nima i pláču, aby zvládaly dobře tu frustrační zátěž, až budou velký. A přijímaly, že lidi jsou takový a makový.“

Petr pak popisuje výchovné situace, kdy svého syna konfrontoval v emočně náročné a konfliktní situaci:

„Martin hodně bojoval o prostor, třeba kousal. Ještě ve čtyřech letech, kdy jsme blbli, byl schopnej kousnout... Pak jsme se vymezovali fyzicky, v pubertě jsem ho třeba chytil a řekl mu: Tady řvát prostě sprostě nebudeš.“ („A jak se vymezuješ fyzicky“? – M. A.) „No, chytíš toho člověka a opřeš ho třeba o stěnu... „A stop,“ – zblízka – „si děláš prdel.“ On je typickej princip papiňáku, nic, nic, pak výbuch... Pak když třeba začal práskat s dveřma, tak jsme to hrozně ocenili: konečně to dal najevo a začal něco vyjadřovat. Takže to byla nějaká podpora vyjadřování a určení meze.“

Můžeme zde tedy pozorovat hledání rovnováhy mezi přijetím autentického prožívání dítěte a zároveň vymezování, kam až je možné dítě pustit, ve vztahu k sobě samotnému i ke svému okolí:

„Spíš teď přemýšlím, že ty největší výchovný konflikty i konflikty obecně, které zažíváme, jsou vlastně vztahový. Co se vlastně může a nemůže ve vztahu k druhým ještě dělat a co by si zároveň člověk neměl nechat líbit. Kde jsou mezi námi a druhými hranice. A že zároveň ti druzí jsou pro nás to nejdůležitější.“ (Johana)

Mnozí z respondentů reflektovali podstatný rozdíl mezi svým a výchovným stylem jejich vlastních rodičů (Tomáš, Apolena, Petr, Jana), který byl zaměřený více prakticky, ve smyslu zajištění základních potřeb dítěte, dbání na to, aby mělo dítě splněné školní či domácí povinnosti, aby bylo objektivně v pořádku. Dítě pak bylo ve vztahu s rodičem anonymnější, v určitém ohledu se chovalo autonomněji – většinu svého volného času také trávilo mezi vrstevníky, v tzv. partách, které byly dominantním zdrojem sociální interakce. Toto téma se pak prolíná i dalšími kategoriemi:

„Protože zároveň dělám rodinnou terapii, tak se na to dívám skrz ty generace. Myslím, že jsme mnohem víc vyladěný na emoční potřeby našich dětí, než byli naši rodiče. (...) Myslím si, že to má taky svoje negativní konsekvence, v zaměřené té generace na své emoční potřeby – příliš možná silně, příliš neochotně se jich vzdávat v nějakých situacích, kdy je to užitečné.“

Opakujícím se tématem v rámci vyjádření důvěry v dítě a naladění na jeho prožívání je i ochota rodičů nechat věci ve výchově tzv. být, plynout a vydržet, i přestože mají o konkrétním chování dítěte pochybnosti:

„On vlastně splňoval takovou tu klasiku, když to vezmeme povrchněji, tak je to jednoduchý: Honza za pecí, on do těch šestnácti... Pořád jsme si říkali, co on jako bude dělat, furt sedí doma, kamarády skoro nemá nebo s nima nikam nechodí, on nepaří, a když už, tak paří ty hry, furt sedí za tím kompem... (...) On opravdu nějakou dobu vypadal jako ztělesnění pasivity. Přitom do sedmičky měl skauta, basket, pinec hrál závodně, ale pak těch věcí nechal a bylo období, kdy takzvaně nedělal nic a fakt byl na tý peci. A já si vždycky říkal, že to musíme vydržet, on se nějak zvedne a něco se stane. A on se fakt zvednul a něco se stalo. Myslím, že se to začalo tím, jak napsal do té redakce, a najednou se to odšpuntovalo...“ (Petr)

Apolena v tomto kontextu zmiňovala rozdíl ve výchově své starší dcery a mladšího syna:

„Anna byla jako dítě odmalička klidná, přizpůsobivá, ale pořád taková sevřená, vystrašená. Měly jsme spolu velmi intenzivní vztah, nebylo to jako teď, kdy se se současným mužem o toho chlapečka hodně střídáme a já mu naplňuju ty jeho potřeby a už vím: chceš být se mnou, buď se mnou, tak on o to víc odchází a dělá ty kroky dál, sebevědomě...“

A konečně pak k tomuto tématu Lucie:

„Některý dítě je třeba průbojný a vůbec nemá problém chodit do školky. A naopak některý se pořád drží za ruku a pořád potřebuje mít tu jistotu, že ta máma nebo táta tam fakt je. A

nic se s tím neudělá, takže je fakt třeba být v tomhle ohledu trpělivý, že se časem tý ruky pustí.“

Z výše uvedených jevů vyplývá, že zaměření rodiče na emoční potřeby dítěte se pohybuje v několika rovinách. V první řadě je to tedy citlivý přístup k dítěti s ohledem na to, jaké je, a v souladu s tím, co rodič vnímá jako správné i navzdory převažujícímu diskurzu či nárokům, které na dítě rodič objektivně má. Dále se zde objevuje reflexe odlišného přístupu výchovného stylu rodičů respondentů, kde respondenti všeobecně vnímají rozdíl v tom, jak byli vychovávaní oni, bez většího důrazu na jejich emoční prožívání. Dle výpovědí se také objevují silné tendence k projevování se ve vztahu k dítěti autenticky, opravdově, tak, aby se dítě orientovalo nejen ve svém prožívání, ale i v prožívání druhých a umělo je adekvátně pojmenovat, což souvisí s tématem vymezování hranic vůči druhému a ohleduplnosti. V neposlední řadě ve výpovědích zaznívá zkušenost rodičů s vývojovými fázemi dítěte, které musí takzvaně *vydržet*, či dát dítěti prostor k rozvoji ve svém vlastním tempu.

Kategorie č. 3: Specifika generace Z

V rámci představování této kategorie je důležité zmínit, že respondenti tohoto výzkumu byli zdrženliví vůči plošnému generalizování a zobecňování svých zkušeností. Zároveň mnohdy nevycházeli pouze ze své rodičovské zkušenosti, ale také z aktivní práce s mladými lidmi. Nejsilněji byla akcentovaná témata komplikovanosti moderní doby a jejího vlivu na mladé lidi, společně s vlivem technologií. Těmto tématům jsou tak zvlášť věnované kategorie č. 4 a 5.

Začneme tedy s představením toho, co respondenti vnímali jako *společné* nebo označili za opakující se témata:

„Tak samozřejmě, člověk má tendence sklouznout k tomu – starý zlatý časy, za nás to bylo jako lepší... A my jsme byli takoví a takoví a oni vůbec už ty hodnoty nemají... Myslím ale, že tolik se toho zase nezměnilo... (...) Ted' mě napadá, že mám docela dobré srovnání: když jsem byla malá, tak jsem chodila do skautského oddílu. A my všichni, co jsme tam chodili, máme děti, co tam ted' taky chodí. A tam je krásně vidět tu druhou generaci... A jak to probíhalo, když jsme my jezdili na ty tábory a jak to probíhá ted' a jak to ty děti prožívají... No a chci říct, že tam se všechno opakuje... (...) A když je ted' pozoruju, tak jsme byli v podstatě stejný.“ (Johana)

Obecné a zároveň neměnné se potřeby člověka pak tematizuje Petr:

„Ale myslím, že ty potřeby jsou stejné: někam patřit, mít kámoše, někam zapadat, cítit se být přijatá normálně, aby mě nebuzerovali učitelé... (...) To je stejné, nějaké kroužky, co mě baví, fakt nevidím rozdíl, jako lidskej. (...) Když dcera pracuje s lidmi, tak se bavíme o tom samém: jak komunikovat, jak to efektivně řídit, jak nastavit procesy, aby ta komunikace fungovala. Takže to je stejné. Takže spíš bych to zjednodušil: prostředky a způsoby se možná liší, ale témata zůstávají stejná.“

Mezi konkrétní charakteristiky generace Z patří i opakující se téma absence určité touhy, *drivu*, kterou vnímají mnozí respondenti (Apolena, Jana, Lucie, Johana):

„Ta pohodlnost, přijde mi to až příliš, až taková demotivace ke všemu. Je strašně těžké pro ně – a pro všechny tři – najít, co by je bavilo a ještě jim to vydrželo. Protože ta nabídka je daleko pestřejší, než kdy byla. Je to, jako když máš na stole prostě marmeládu nebo sýr, tak si vybereš jedno z toho. Ale když dáš na stůl deset věcí, tak prostě nevíš. (...) Dneska mám pocit, že oni si to vyzkouší a vzápětí to zase zavrhnou, protože by museli zvednout zadek a něco z toho udělat.“
(Apolena)

Lucie se v rámci tématu *drivu* a touhy již dotýká tématu odpovědnosti, kterému se detailněji věnujeme v kategorii č. 7.:

„Obecně si myslím, že té generaci prostě chybí důraz na odpovědnost. Co jsem přislíbil, to prostě splním. Že se strašně rádo a dobře na něco vymlouvá, mám pocit. Dát tomu trošku větší drive, pro něco se zapálit a jít si za tím. Fakt mají velký, všeobecný přehled o různých věcech, o politice. Je to jako hodně doširoka, což je vlastně fajn, a teď čekám na to, jestli se pro něco fakt rozhoří (syn Jonáš – poznámka M. A.) a bude pro něco hořet, jestli se to někam upne. Anebo jestli to zůstane takový do všech stran, ale vlastně na povrchu. A i tomuhle rozumím...“

Jana pak k tomuto tématu mluví ze své zkušenosti se studenty 7.–9. ročníků základní školy na malém městě, kde pracuje jako asistentka pedagoga:

„Přijde mi, že v sobě nemají žádnou touhu, že pro nic nehoří. A jsou si tak jako spokojení, žádný tah na branku. A nemají moc rozhled všeobecný, kulturní, nemají ani potřebu něco poznávat... (...) A hned v druhém plánu je, že jsou pořád hrozně rádi, když jim někdo věnuje tu pozornost. Když je někdo bere vážně, když je nikdo neshazuje. Jsou citliví a vlastně plný nejistot, i když tak nevypadají.“

Citelného tlaku na výkon a tématu obav z neúspěchu se pak dále dotýká Lucie, Jana a Tomáš:

„Myslím, že jsme byli možná víc zvědaví na ten život, na ty věci. A to u nich nevidím... Ale to může být můj vnější pohled... Oni asi mají hodně strach taky, z nějakého selhání, vůbec z nějakého tlaku...“ (Johana)

Tomáš pak zmiňuje výkonnostní tlak na děti v kontextu střední a vyšší sociální třídy:

„Jste pod tlakem třeba více mluvit cizími jazyky, být víc internacionální. Být víc schopný uspět v tom světě mimo Česko. To je teda můj tlak, který já vytvářím na svoje děti: vzdělanost a jazyky. (...) Ale řekl bych, že v té naší vrstvě, aby děti byly schopný obstát v celý Evropě, v celým světě, ne jenom tady v Česku, je myslím větší než u naší generace. To si myslím, že je zase nějaká míra svobody a zároveň další nárok, větší tlak.“

Lucie se pak v tématu nejistoty a výkonu dotýká sociálních sítí, které v životě mladých lidí zpravidla zastávají důležitou roli:

„Já nevím, jestli je to nějaký strach z neúspěchu, strach z toho, že to nezvládnou. A že se hodně hodnotí, jako jsi nebo nejsi dobrej... Vnímám v tomhle trošku posun: já ti to lajknu a to bude super a já ti nelajкну... (...) Ted' to asi fakt zobecňuju, že prostě radši neřeknu: Jo, já to udělám, protože co kdybych to nezvládl. A že vlastně se víc jde po tom výkonu.“

Johana pak v tomto problému nabízí zajímavou perspektivu a propojuje tak téma nejistot či rezignace s tím, že určité společenské jevy se mají tendence opakovat napříč generacemi:

„Což by se dalo říct, že je taková tendence, že ta současná generace Z ten drive za tu spravedlnost nemá. Ale chci říct, že to není pravda, že se to projevuje jinde. Protože ty problémy už jsou jiné. Že to nejde srovnávat, já to vidím, spousta lidí v tomhle věku – a ten zájem je stejný. (...) Nebo aspoň pro mě, nemůžu generalizovat, pro mě v tomhle věku bylo – ať už to nazvu jakkoliv – mít nějaký sen, nějakou pravdu, čemu věřím, za co se jako budu rvát. (...) Mám pocit, že ty mladý jsou takový občas rezignovaný – ale jako vlastně ne, to jsou jenom nějaký... To za nás taky byla jistě spousta rezignovaných.“

V rámci této kategorie jsme tedy nastínili dva opakující se fenomény: v první řadě je to vnímání obyčejného lidství a lidských potřeb, které jsou v čase i napříč generacemi neměnné. Zároveň zde zaznívá pocit určité rezignovanosti a nejistoty mladých lidí, která je spojována se svobodou, náročností a výkonnostním tlakem moderní doby – té se detailněji věnujeme v následující kategorii.

Kategorie č. 4: Složitost doby generace Z

To, co se v otázce hledání společného kontextu generace Z nabízí jako přirozená cesta, je srovnání mezi tím, co respondenti jako mladí zažívali a jak prožívali atmosféru doby, ve které vyrůstali. Všichni respondenti tohoto výzkumu vyrůstali v době socialismu a ideály či hodnoty politického převratu sametové revoluce – stejně jako následná proměna společnosti – je tak logicky hlubokou součástí jejich minulosti.

Johana v tomto kontextu hovoří o problému svobody – podobně, jako se jej již dotkla Apolena v rámci kategorie specifik generace Z:

„Ta doba je úplně jako jiná, takže... My jsme to měli jednoduší, protože naše generace měla nalajnováno, za co je třeba bojovat. Tak tady byl komunismus, tak jsme se prostě mohli spojovat za svobodu. Jenomže dneska tu svobodu už máme. Ted' by se mělo spíš jasně vymezit, co ta svoboda je. Dneska ty mladý mají takový záběr... To je, jako když přijdete do hospody a mají buď dvě, nebo padesát jídel. A když máte dvě jídla, tak jste spokojená a hotovo. A když máte jídel padesát, tak to zabere tři hodiny a pak si říkáte: No měla jsem si dát něco jinýho.“

Podobně pak svobodnou dobu a její náročné uchopení tematizuje Petr:

„Vidím rozdíl v tom, že orientace v poli, ve světě, byla velmi jednoduchá: komunisti × nekomunisti, socialismus × nesocialismus, mainstream ve smyslu nějaké oficiální linky života... I v těch rolích, tradiční role otec, matka, muž, žena – tak to bylo orientování jako normální. Věděl jsem třeba, že jsou nějaký gayové, ale že bych je znal... No a dneska mi to u té generace Z přijde mnohem rozostřenější, těžší pro orientaci.“

O komplikovaném rozhodování mladých lidí hovoří Tomáš:

„Myslím, že ta specifičnost spočívá ve vnějších podmínkách. Já jsem vyrůstal za bolševismu, takže to podle mě je jeden důležitý parametr. Potom další věc, která mě napadá a kterou naše generace opravdu neměla, je množství možností, kterou má vaše generace. Že vy jich máte nepřeborné množství, a to může být paradoxně v něčem složitější. Máte mnohem víc svobody a taky možná v něčem mnohem těžší situaci při rozhodování.“

A konečně pak k tématu svobody a generačních rozdílů Johana:

„Takže to vlastně vypadá, že my jsme byli ti stateční bojovníci a tak, ale měli jsme to vlastně daleko jednodušší. Což se vlastně ukazuje na těch disidentech, kteří když konečně dosáhli svobody, za kterou celý život bojovali, tak se museli uchlastat, protože nevěděli co s tím.“

Kategorie č. 5: Komunikace

V kontextu náročného uchopení moderní doby je tedy otázkou, jakými prostředky se v ní mladí lidé mohou orientovat. Z výpovědí respondentů se zdá být podobně silný a související aspekt komunikace, ke které jakoby byla generace Z otevřenější a zároveň byla jejich přirozenou tendencí; logicky se pak nabízí otázka, zda je právě tato otevřenost podpořena výchovou, komplikovaností doby nebo kontinuálně přicházejícím proudem informací, např. z médií. Respondenti často zmiňovali rozhovory o aktuálních politických volbách a covidu:

„Dvanáctiletá dcera řešila: Ty komunisti tam nejsou, a co ty piráti, proč to je blbý a v čem blbý? Což už má asi pořešený, doma jsme volby sledovali, řešili, pak jsme si otevřeli flašku, jakože je to supr... A děti v tom jedou s náma. Když před pár lety přišla dcera ze školy se

slovy Představ si, rodiče některých spolužáků volili Zemana!, uvědomili jsme si, že to dítě to vlastně přejímá.“ (Petr)

Podobně k volbám Tomáš:

„Pak si myslím, že třeba víc sledují politiku než já v jejich věku. (...) On je takový specifický (nejmladší syn – poznámka M. A.), takže on se ptal, koho budu volit a co si myslím o téhle době, že jak to sledoval (volby – poznámka M. A.), tak přinášel ty informace.“

Apolena pak o posunu moderní výchovy a otevřenosti rodičů k diskusi s dětmi:

„Protože k nim ty informace přicházejí, i kdyby oni nechtěli, tak se ptají, jak ty věci vnímáme my. Dávají hodně na názor rodičů a snaží se v tom najít svou pozici. Dřív se rodiče bavili za zavřenými dveřmi, byly oddělené obývací a kuchyně... (...) Oni mají větší prostor o sobě přemýšlet, víc přemýšlet o světě, rodiče s nimi komunikují; já si na takovou komunikaci nepamatuju, nepamatuju si žádný respektující přístup, nepamatuju si na dialog v rodině. Kdežto dneska je spousta rodin otevřených dialogu, dávají dětem od malička prostor k tomu rozhodovat se, to my jsme vůbec neměli. My jsme prostě byli vedený k poslušnosti, kdežto dneska se snažíme vést ty děti od začátku k respektu, k dialogu, ke kritickému myšlení.“

V souvislosti s rodinnou komunikací o společenských problémech se také objevuje téma prosociálního chování:

„Myslím, že to máme všichni podobně. Jsem ráda, že jim to není lhostejné. Ne všechna témata je zasahují stejně: Dominice jsou třeba bližší ekologická témata – jak je v tom skautu, tak jí záleží na přírodě. Josefovi záleží na těch lidech. A vždycky byl určitým způsobem prosociální, i když to halí do postoje ‚já na ně seru‘, ale pak se to někde projeví, že mu někdy třeba ukápně slza, po čase...“ (Jana)

Prosociální chování u svého syna zmiňuje i Lucie:

„To má Jonáš dobře rozvinutý a úplně nevím čím zásluhou, asi se tak narodil. (...) Já jsem mu kolikrát říkala: Ty budeš takovej náš sociální pracovník. On prostě nemá zábrany se s někým začít bavit: tak je schopen se začít bavit i s bezdomovcem nebo v podstatě jako

s kýmkoliv. A když vidí, že někdo něco potřebuje, tak i v tom skautu nám říkali, že dokáže být velkým stmelovačem té družiny...“ (Lucie)

A konečně pak Tomáš:

„Myslím, že holky jsou mnohem víc prosociální ve smyslu té zodpovědnosti dělat něco pro druhé jenom tak, voluntaristicky. (...) A taky jsou angažovanější, i když každá trošku jinak, sledují to, mají na to nějaké názory. Nejmladší ten taky, sledoval třeba volby, Lukáš ten třeba tolik ne...”

V rámci této kategorie tedy můžeme z výpovědí respondentů pozorovat větší otevřenost mezi dětmi a rodiči a oboustranný zájem o dialog. Můžeme také uvažovat nad citlivostí vůči druhým, kterou mnozí rodiče pozorují u svých dětí a její souvislost s instantní dostupností informací a mediálním prostorem – tedy zda je znalost a povědomí o určitém společenském konfliktu cestou k posílení prosociálního chování a empatie.

Kategorie č. 6: Technologie a generace Z

V teoretické části práce jsme již uvedli, že existence technologií je neoddělitelná od běžného života moderního člověka, pokud se ovšem záměrně nerozhodne jinak. Generace Z je generací, která svět bez televize či mobilního telefonu nezná; součástí jejich identity a sociální interakce je zpravidla přirozený pohyb na sociálních sítích a podobně pak také slouží počítačové hry jako běžná volnočasová zábava.

Není proto překvapivé, že respondenti toto téma spojují právě s vlivem na život mladých lidí, jako kdyby toto téma bylo stále nové, neprozkoumané a od jejich životů v určitém ohledu vzdálené. Zdá se, že na něj stále nahlíží s odstupem, který je zřejmě daný zažitým světem (a zažitým mládím) v jeho nevirtuální podobě.

Lucie kontext technologií propojuje s určitou povrchností, která pak může narušovat sociální vazby:

„Myslím, že nebyly možnosti věci tak rychle zrušit, že člověk těch možností neměl tolik. (...) Co se týká naší generace, my, když jsme se s kamarády na něčem dohodli, tak to většinou platilo, pokud teď na sobě nemám růžový brejle. My jsme si museli telefonovat

s klasickým telefonem a vlastně ta možnost na dva kliky všechno zrušit je hrozně jednoduchá. A kvůli tomu, že se to děje ne z očí do očí, ale nějak na dálku a jenom si to tak jako napíšeme, tak se to strašně odosobňuje.“

Problematiku navazování sociálních vazeb nastiňuje i Apolena:

„Pro ně je daleko těžší vytvořit si vztah k živým bytostem, to znamená ke kamarádům, ke zvířatům, vůbec ke všemu živému. Protože to živé se odehrává tady“ – (Apolena poklepe na mobil ležící na stole – poznámka M. A.), „ale ve chvíli, kdy třeba má svůj velký počítač, tak zapomíná, která bije, a dochází potom k aroganci, až k agresi, kdy je prostě vytrhneš z toho jejich světa, kam oni oba rádi utíkají. Tam asi topí svoje frustrace a kompenzují tam to, co nemají, ty kamarády lítající před barákem...“

Tomáš pak toto téma propojuje s kontrastem živého a virtuálního světa a zároveň nutnosti přijetí technologií jako běžné součásti světa:

„Moji synové jsou hodně často na Xboxu, na počítačích, na sociálních sítích... Což je něco, co my jsme nezažívali, sociální sítě neexistovaly. Takže oni si ten vnitřní prostor, který jsem si já zaplňoval knihami, kamarády, z nějaké části zaplňují hraním her, komunikací přes sociální sítě, v tom vidím rozdíl. Nevím, jaké to bude mít důsledky... Můj pocit je, že únik do toho virtuálního světa je nějakým způsobem rizikový, protože to není reálný svět. (...) Ale možná, že celý svět spěje k nějaký větší virtualitě a konektivitě. Takže možná to v jejich dospělém světě jednou bude užitečný.“

Podobně pak problém *zaplňování vnitřního prostoru* tematizuje Petr a můžeme si zde všimnout opakujícího se tématu *chybějících kamarádů před barákem*, jako u Apoleny:

„První, co se nabízí, je úplně jiné zacházení s technikou, to ti asi řekne každý, ty klasiky, že já fakt trávil čas lítáním před barákem. (...) Dneska ta naplněnost přes kompy a mobily tvoří mnohem větší část, která oproti naší nule tvoří obrovské množství toho času.“

Důležitou otázkou tedy stále zůstává, jakým způsobem včlenit technologie do života dětí tak, aby byl tento vztah zdravý a zároveň jasně ohraničený:

„Protože mně se zdá, že jeden z cílů výchovy je, aby děti měly nástroje k tomu, aby obstály v tom rychle se měnícím světě. Podle mě jsou těmi nástroji jazyky a nakonec ty počítače... A teď jde o přiměřené množství času, které na tom počítači můžou strávit. A zároveň je nebrzdit a zároveň jim umožnit, aby si to zažily a osvojily. Je pro mě složité najít ten poměr. K tomu patří vlastně i ty hranice, které já jako rodič v tomhle ohledu nastavím.“
(Tomáš)

A k vymezování hranic pak ve vztahu k technologiím a odpovědnosti Apolena:

„Tady u toho vychovávat k odpovědnosti je strašně těžký. Nastavit tu míru, pořád jsi jako policajt, jako dráp: Dobře, hodinu, dobře, půl hodiny... Tohle mi přijde jako jedna z nejtěžších věcí. Oni, když se do toho fakt propadnou a byli by tady pořád, a ne obtýden, tak bysme se asi dostali – i táta s nimi – do komunikačních propastí, neshod a hádek. Protože oni v tu chvíli neviděj, neslyšej a dokážou být v tu chvíli až zlí.“

Dle výpovědí respondentů tedy můžeme pozorovat stále převládající ambivalentní vztah k technologiím a hledání způsobů, jak je začlenit do výchovného procesu. Je důležité vnímat tenkou hranici mezi užitečností a atraktivitou technologií a jejich škodlivý, potenciálně závislostní vliv na lidskou psychiku či chování, jak jsme již nastínili v kapitole č. 4.2. Na jedné straně si rodiče uvědomují, že žijí v technologickém světě, který je již neměnný. Na druhé straně jako kdyby jej dotazovaní rodiči stále plně nežili – a pokud, tak jej nejintenzivněji poznávali právě skrze výchovný proces, v rámci kterého vznikají spíše konfliktní nebo negativní situace, jejichž řešení je stále nejasné. Můžeme zde uvažovat, zda není právě tato situace ilustrující pro obecný vztah člověka k technologiím, ve smyslu hledání způsobů, jak technologický a on-line svět uchopit tak, abychom jej ovládali a nebyli jsme jím ovládáni my samotní.

Kategorie č. 7: Konstrukty odpovědnosti

V této kategorii představujeme konstrukty odpovědnosti, které se objevují ve výchově respondentů. Během rozhovorů jsme v mnohých případech opět naráželi na obavy respondentů, aby jejich odpovědi nebyly příliš obecné, teoretické. Téma odpovědnosti a převzetí odpovědnosti za sebe samého vnímají všichni respondenti

jako esenciální a také zároveň jako jednu z nejnáročnějších součástí výchovného procesu:

„No já si myslím, že je to velké téma, protože já si představuju, že jedním z cílů výchovy je, aby mladý člověk došel do fáze, kdy je zodpovědný za svůj život. Pokud bych vychoval dítě do pozice, že zodpovědnost za jeho život má někdo jiný, tak pak určitě nemůže mít pocit, že má život ve svých rukách.“ (Tomáš)

Převzetí odpovědnosti za vlastní život jako důsledek výchovy zmiňuje taktéž Lucie:

„Ve výchově je důležité, že mám před sebou dospělého člověka, který ví, co dělá, který se má rád, nebojí se jít do života dál naplno, neustrne v tom dětském světě, prostě tu odpovědnost sám za sebe vezme do svých otěží. Ideálně bez výmluv, že tohle rodiče zanedbali.“ (Lucie)

V rámci této kategorie byla citelná zmiňovaná silná sebereflexe rodičů, kteří nemají pocit, že jejich výchova k odpovědnosti v současné chvíli funguje:

„Chtěla bych,, ale vlastně se mi to vůbec nedaří... Když adolescenti postupně přejímají zodpovědnost, vlastně je to i téma, jak jim roste svoboda a touží po ní, tak by bylo fajn, kdyby stejným dílem brali i tu odpovědnost. (...) To může být úplně v drobnosti, jako že to dítě po sobě spláchne... (...) V dospělosti, že bude hledat způsoby a řešení, jak s tím naložit, že od toho nebude utíkat. Že když se třeba něco podělá, že neuteče s tím, že to nějak vyšumí nebo vyřeší někdo za něj. (Jana)

Podobně pak Johana pochybuje o efektivitě výchovy k odpovědnosti a zároveň otevírá téma snahy vysvětlit dítěti význam dopadu našeho jednání na druhé:

„A teď každá dcera je jiná a můj způsob věčného vysvětlování platí sice na jednu, ale na druhou vůbec. A ještě jí to hrozně štve, když jí to pořád vykládám. (...) Takový to, co pořád říkám: Nedělej druhým to, co nechceš, aby dělali tobě. To je takový naše jediné pravidlo, které si myslím, že je totálně zásadní. A které by stačilo k tomu, aby to všechno dobře fungovalo. Ale zjišťuju, jak je složitý ho vysvětlit, zejména Žofince. (...) Že moje snaha udělat z nich odpovědné bytosti je právě to, že se jim snažím vysvětlit dopad toho, co to

znamena pro ty druhé, když ony udělají tohle. (...) Ale je těžký si to uvědomit, a to i pro nás dospělý.“

O podpoře samostatnosti Tomáš:

„Musím se někdy hlídat, abych jim, když něco chtějí, to taky odepřel, pokud mi přijde, že je to dobrý pro jejich samostatnost. Ale možná trochu kecám, teď přemýšlím, jestli to tak opravdu je... je to spíš můj pocit, tak nevím, jestli to úplně odráží realitu.“

Z výpovědí respondentů je tedy patrná aspirace k tomu, aby své dítě skutečně vychovali k tomu, že bude schopno převzít odpovědnost za svůj život. Zároveň si uvědomují, že je to náročný proces, skrze který čelí mnoha výchovným konfliktům, opět také mimo jiné ve vztahu k možnosti vysoké saturace potřeb dítěte, kterému se dále věnujeme v zodpovězení výzkumné otázky č. 2.

Kromě tohoto abstraktního cíle, ve smyslu kýženého důsledku výchovy, zmiňují také dílčí a praktické konstrukty výchovy, jako je péče o domácí mazlíčky, výpomoc v domácnosti a u mnohých také přihlášení dítěte do skautského spolku:

„V tomhle jsme velcí zastánci skauta. Co se týká odpovědnosti, tak to je místo, kde se jí děti hrozně učí. Všechny děti chodily do skauta a Jonáš pořád ještě chodí, Kristýna vedla malé holčičky, začala tam chodit v sedmi letech a postupně vyrůstala ve skautku a potom ve skautskou vedoucí... A Jonáš teď taky. A přirozeně tam získávají odpovědnost a nenásilnou formou se učí, jak ji na sebe brát víc.“ (Lucie)

K zapojení v domácnosti a postupném přebírání odpovědnosti dále Apolena:

„Co se týče zodpovědnosti, tak myslím, že nejlíp je to vidět na pracích doma. Tady máme takovou úžasnou tabulku, kterou si kolikrát prostě vycucáme z prstu jenom proto, aby to děti zakusily. Je třeba vyvážit, kolik zodpovědnosti dětem chceš dávat, protože třeba neuznávám, aby byla tři hodiny denně jedenáctiletá dcera zodpovědná za svého brácha a hlídala ho. Takže výchova k zodpovědnosti ano. Určitě postupně, nedat toho moc, ale ne zase, že nedávat nic.“

A z perspektivy ženy v domácnosti potom Lucie:

„Někdo mi pak říká, že se měly jako v bavlnce: ty jsi byla doma a dělala jsi pro ně doma tu otevřenou náruč; když přišly, tak jsi tam prostě byla. Což je pravda, ale doma můžou mít taky odpovědnost za věci, které je potřeba udělat.“

O zapojení v domácnosti dále Petr:

„Dneska říkám, že svoje děti nevychovááme, že s nimi žijeme. Nějak je samozřejmě korigujeme, protože každý se v tom systému nějak koriguje. Po nich chceme nějaké korekce, aby to fungovalo, chceme nějaké zapojení. Když se nejstarší dcera odstěhovala, víc se zapojoval Martin, když je Martin pryč, víc zapojujeme Adélu...“

A k odpovědnosti za domácí zvířata konečně Johana:

„Máme doma kočku a kočka se musí krmit, člověk se o ni musí starat, není jenom na hlazení, že jo. A tak to vysvětluju: kočku krmím já, starám se o ni a ta kočka samozřejmě chodí za mnou jako pejsek. A ony jsou rozčleněny: Proč se se mnou nechce mazlit? A já říkám: No právě proto, že ji krmím já. A takhle to funguje se vším... Prostě vysvětlovat ty dopady: že úplně každá věc, kterou uděláme, se někde projeví. Ale je normální, že na tohle si děti přicházejí postupně, je to takový celoživotní úkol, někomu se to nepovede třeba nikdy...“

Konstrukty odpovědnosti, které se objevují ve výchově respondentů, tedy můžeme stručně shrnout do dvou základních rovin: v první řadě je to výchova k odpovědnosti jako dlouhodobý cíl a aspirace rodičů, v konečném důsledku vychování autonomní, odpovědné bytosti. V druhé řadě je to pěstování praktické odpovědnosti a činností, za které jsou děti zodpovědné v běžném životě a které rodiče určitým způsobem korigují.

4.4 Zodpovězení výzkumných otázek

V této části kvalitativního výzkumu se zaměříme na zodpovězení výzkumných otázek.

VO1: Jaké praktiky používají rodiče k podpoře odpovědnosti dítěte?

V teoretické části práce jsme nastínili, že se v procesu moderní výchovy západní společnosti objevuje konflikt mezi obecným vnímáním dětství coby období

svobody, hry a určitého *bezčasí*, které je třeba ze strany dospělých ochraňovat (Bjerke, 2011), a zároveň důležitosti přijetí občanské role k tomu, aby se mladí lidé stali takovými členy společnosti, kteří jsou schopni – a ochotni – přijmout odpovědnost za společenský celek, jehož součástí jsou (Růžička, 2003; Arendt, 2019).

Činnosti k podpoře odpovědnosti dítěte, které rodiče v rámci tohoto výzkumu opakovaně zmiňují, můžeme obecně shrnout následovně:

- Dialog, komunikace, vysvětlování, poskytnutí prostoru k individuálnímu vývojovému tempu dítěte;
- výpomoc v domácnosti, péče o domácí zvířata;
- volnočasové činnosti – skaut, sport, umělecké kroužky.

V kategorii č. 7. mnozí rodiče (Apolena, Petr, Lucie, Johana) zmiňují, že zapojení dítěte do praktického fungování domácnosti považují za významnou součást jejich výchovy – potvrzuje se tím zmiňovaná studie Bjerkeho (2011), který v této souvislosti zmiňuje reciprocitu mezi dítětem a rodičem: dítě se stává zodpovědným za určitou činnost, je tak *uschopněno* a rodič do dítěte vkládá důvěru, že danou činnost splní. Efekt reciprocity může být kromě vyjádřené důvěry a posílení pocitu rovnocennosti podpořen pozitivní zpětnou vazbou nebo odměnou – odměňování dítěte za domácí práce ovšem respondenti tohoto výzkumu nezmiňovali. Zcela jiného rozměru praktické odpovědnosti dítěte se dotýkáme v kontextu péče o domácí zvířata: zodpovědnost za živou bytost zde nabývá silného a bezpodmínečného významu.

Připomeňme si Apoleny postoj k pomáhání dítěte v domácnosti (více pak v kategorii č. 7), ve kterém klade důraz na *postupné* přidávání činností, za které je dítě odpovědné. Navyšování nároků adekvátně věku dítěte zmiňovali také Petr, Jana a Lucie.

„Je třeba vyvážit, kolik zodpovědnosti dětem chceš dávat, protože třeba neuznávám, aby byla tři hodiny denně jedenáctiletá dcera zodpovědná za svého brácha a hlídala ho. Takže výchova k zodpovědnosti ano. Určitě postupně, nedat toho moc, ale ne zase, že nedávat nic.“

Zároveň zde můžeme pozorovat vědomé zaměření rodiče na to, jakým činností se dítě věnuje ve svém volném čase. Znamená to nejen aktivní zapojení v rodinném systému, ale také navštěvování volnočasových kroužků. To až na Johanu zmínili všichni rodiče jako důležitou součást odpovědného chování dítěte, ve vztahu k socializaci, prohlubování zájmů či talentů dítěte a také pěstování určité frustrační tolerance:

„Je důležité překonávat strach, překonávat nějakou vnitřní nepohodu. Já jsem chtěl, aby hráli tenis. A když se jim nechtělo, tak jsem trval na tom, aby tam šli.“ (Tomáš)

Další významné téma ve vztahu k praktickému přebírání odpovědnosti je pak důraz respondentů na vztahy s druhými a komunikaci. Do jisté míry se tak může zdát, že pozorujeme generační odklon od více anonymní proběhlé výchovy respondentů k takové výchově, která přikládá velký význam ohledu na druhé, vyřčenému slovu a jeho dopadu (více pak také v kategorii č. 7):

„Možná to souvisí i s odpovědností za to, co řeknu: brát to, co řeknu, za závazné. A to je věc, kterou se možná i v poslední době snažíme víc řešit. Když řekl: Dnešní večer budu doma, – tak že bude doma a ne že přijde v deset hodin večer. Že my s tím počítáme a že to, co se řekne, tak platí.“ (Lucie)

„Musíš vědět, nebo předpokládat, co se stane – když. A dobře zvažovat, než něco řekneš a než něco uděláš. (...) Anna to dělá ráda, že prostě něco plácne, a vůbec to tak nemyslí. Ale potom se vlastně diví, když jí na to jakoby naskočí a udělám to tak taky. (...) Takže bych si moc přála, aby byly odpovědné za svoje slova a činy a říkaly to, co říkat chtějí. A dělaly to, co dělat chtějí.“ (Apolena)

Se zaměřením na odpovědnost za mezilidské vztahy souvisí i ochota rodičů dát dítěti prostor bez direktivního zasahování, i pokud s aktuálním, mnohdy dlouhodobým chováním dítěte (v případě toho výzkumu ovšem konkrétněji spíše s pasivitou dítěte) nutně nesouhlasí (více v kategorii č. 2).

„Co se týče mého výchovného stylu, tak si myslím, že já tyhle věci vyžaduju (věci související s odpovědností – poznámka M. A.). Věci, které jsou pro mě podstatné, řešíme

hodně a pořád je to jako na talíři... Naopak ve věcech, které pro mě tak důležitý nejsou, tak to jsem dost ochotná je nechat na pokoji...” (Johana)

Tato ochota je pak opět propojena s tématem důvěry v dítě (detailněji opět v kategorii č. 2):

„Jít spíš po tom vztahu, protože se zatím osvědčuje, že je lepší mu tu důvěru dát.“ (Jana)

Z výpovědí respondentů tohoto výzkumu ve vztahu k podpoře praktické odpovědnosti tak nejvíce vyvstávají dva jevy. V první řadě je to podpora volnočasových zájmů a činností, ve kterých má dítě možnost sebe rozvoje a seberealizace. Odpovědnost pak dítě zažívá v prostředí zpravidla neformálním a odlišném od domácího či školního. Klíčový je také úzký kontakt a navazování vztahů s vrstevníky, v neposlední řadě s jinou formou autority (skautský vedoucí, trenér, vedoucí uměleckého kroužku). Nejčastěji zmiňovaný byl skauting (Johana, Jana, Petr), vedle skautingu umělecké kroužky a sport, který pak tématu odpovědnosti dodává výkonnostní přesah. Do aktivit volného času zahrnujeme i domácí práce a péči o domácí zvířata, které respondenti považují za esenciální součást vedení dítěte k praktické odpovědnosti a pozdější orientaci v činnostech každodenního života.

V druhé řadě rodiče zmiňují důraz na citlivost a ohleduplnost vůči druhému člověku, kterou se snaží předat skrze dialog a *vysvětlování* (více v kategorii č. 1). Zmiňovaná Bjerkeho (2011) studie spojuje dětské chápání odpovědnosti s morálkou: toto chápání je v čase proměnlivé a ve vztahu rodiče a dítěte neustálým předmětem vyjednávání. Bjerkeho definice odpovědnosti coby bohaté a komplexní součásti praxe mezilidských vztahů je tedy taktéž ve shodě s výpověďmi respondentů výzkumu této diplomové práce.

Opět se tedy vracíme k základům respektující výchovy, ze které všichni respondenti vycházejí. Dítě je vnímáno jako autonomní bytost, které je přiměřeně věku přikládána odpovědnost. Podstatnou součástí přikládání této odpovědnosti je ze strany respondentů i snaha o srozumění dítěte se *smyslem* dané činnosti, který může otevírat potenciál k jejímu snazšímu zvnitřnění.

VO2: Jaké konstrukty odpovědnosti ve vztahu k sobě samému se objevují ve výchově u generace Z?

Z teoretické i empirické části této práce je zjevné, že k tomu, abychom se k dítěti jako k odpovědné bytosti mohli vztahovat, je třeba jej tak také přijímat. Z výpovědí respondentů je však patrné, že se skrze výchovný proces snaží k dítěti přistupovat s důvěrou a respektem k jeho autonomii (více pak v kategorii č. 1 a 2).

Proto se může zdát být paradoxní významné téma vnitřní *nejistoty* generace Z, kterou respondenti tohoto výzkumu silně pociťují (detailněji v kategorii č. 4). Tuto nejistotu a nerozhodnost, v některých případech také zmiňovanou rezignovanost mladých lidí, si na základě analýzy dat tohoto výzkumu můžeme vysvětlit dvěma způsoby. Nejprve se nabízí vysoká míra saturace potřeb dítěte jak v rovině emocionální, tak v rovině materiální (více pak opět v kategorii číslo 2). Můžeme si zde připomenout Maslowovu (1943) hierarchii potřeb, na které se v tomto kontextu dají jednoduše ilustrovat naplněné potřeby dítěte: vedle základních, fyziologických potřeb jsou uspokojeny i potřeby vyšší, tedy potřeby pocitu sounáležitosti, přijetí a dále pak uznání, které opět můžeme propojit s respektující výchovou respondentů:

„Naše generace má víc materiálních možností a zároveň se stará víc o to emoční. A že to může být mix, který je pro samostatnost dítěte brzdící, že možná pro vaší generaci bude těžší si vybojovat tu autonomii, když my, jako rodiče, vám toho tolik poskytneme. (...) Že jsme málo nesnesitelný. Tak pak ty některé děti můžou mít nevýhodu, že jim to neumožní se odseparovat. (...) Jinak řečeno, my jim to jako rodiče tak dobře zajišťujeme, ten život, citově, a hlavně materiálně, že se jim vlastně jako nechce odseparovat.“ (Tomáš)

„Akorát jak už jsem zmiňovala, v téhle generaci do toho víc zasahují rodiče. A možná jsou někdy trošku brzdou toho, aby ti mladí šli do některých věcí víc naplno. Občas se stane, trochu to přiblížím: je parta lidí a domluví se, že spolu oslaví silvestra. My se s těmi jejich rodiči taky známe. (...) Já si řeknu jo, to je super, tak ať si to prostě zorganizují, jak chtějí, a necháváme to na nich. A najednou prostě začnou volat ty rodiče: A fakt jako? A budou tam? A neměli bysme jim ještě něco dát a udělat? A já si v tu chvíli říkám: Wow, a proč to máme řešit my, vždyť jsou dost schopný. Ať si dojdou nakoupit a dělají si to po svém.“ (Lucie)

Druhý pohled pak nabízí souvislost s komplikovaností moderní doby, které je věnovaná kategorie č. 4. Respondenti uvažovali o kontrastu jednoduchosti doby jejich generace, ve které se snadno orientovali, včetně jasně načrtnutého systému hodnot, za který je třeba bojovat – ve většině případů tedy boje za svobodu, do které se generace Z na rozdíl od jejich rodičů narodila. Tato svoboda ale jako by byla pro generaci Z spíše tíhou, která akcentuje nutnost volby a rozhodování i ve zdánlivě malicherných okamžicích každodenního života. Můžeme pak uvažovat o tom, zda tato kontinuální nutnost rozhodování v širokém poli svobody nepůsobí paralyzujícím dojmem a ztěžuje pak proces převzetí konečné odpovědnosti za svůj život i za společnost.

Vnitřní nejistotu generace Z tedy spojujeme jak s výchovou zaměřenou na emoce, tak s problémem neuchopitelnosti moderní doby. Zdá se přitom, že právě výchova zaměřená na emocionální potřeby dětí by měla ponechávat větší prostor pro orientaci dítěte samotného v tom to, co prožívá, co si přeje a co chce:

„My jsme si na daleko víc věcí museli přijít sami, což je na jednu stranu dobrý, na druhou stranu jsme si na to přišli na úkor toho, že pak v tom byli děti a lidé se rozvádějí. A přijdeš na to až ve čtyřiceti, co chceš a kdo jsi. A oni mají šanci zjistit to dřív. Ale na druhou stranu ten svět je pestřejší a mají to těžší v tom, že se musejí zorientovat v daleko otevřenějším světě. Je to toho na ně hodně, těch impulsů, co musejí zpracovat a s čím se musí potýkat.“
(Apolena)

To ovšem v rámci tohoto výzkumu přináší další paradoxní moment: ve vztahu k odpovědnosti k sobě samotnému se nabízí úvaha, že by tato orientace měla přinášet spíše schopnost *rozhodnout se*, jinými slovy tedy převzetí odpovědnosti za to, co prožívám a jednání v souladu s tímto prožíváním. Při tomto uvažování je zároveň důležité brát v potaz převažující nízký věk dětí respondentů: je otázkou, zda se tento potenciál neprojeví v jejich pozdějším životě, mimo kontext saturujícího rodinného prostředí (více pak v diskusi tohoto výzkumu).

VO3: Jaké konstrukce odpovědnosti ve vztahu ke společnosti se objevují ve výchově u generace Z?

Ve snaze o porozumění odpovědnosti mladých lidí ve vztahu ke společnosti se opět dotýkáme problému dvousečnosti sociálního chování generace Z. Ve výpovědích

respondentů zaznívalo prosociální chování jejich dětí, přirozená tendence komunikovat, vstupovat do dialogu a také orientace v tom, jak se druzí cítí (více pak v kategorii č. 5.):

„Myslím, že všichni tři jsou schopni určitého vhledu do druhého člověka. Určitě umí všichni odhadnout, jak se druhý člověk cítí, kdy trpí... Takže určitě mají nějakou empatii.“ (Jana)

Důležité je v tomto kontextu opět poznamenat, že děti jsou respondenty tohoto výzkumu k porozumění druhým ve většině případů přímo vedeny (Johana, Apolena, Petr, Lucie, Jana).

Další rovinou je pak odpovědnost kolektivní, jejíž součástí je i přijetí občanské role nebo také chování coby *dobrého občana* (Smith et al., 2005, Torney-Purta, 2002, cituji dle Bjerke, 2011). Do této kolektivní odpovědnosti zahrnujeme i ochranu životního prostředí, aktivismus a dobrovolnickou činnost. Kromě přímé podpory schopnosti empatie, která se ve výchově respondentů objevuje, je zde také přítomno vedení dětí k volnočasovým aktivitám, které se globálními a ekologickými problémy společnosti aktivně zabývají – například již zmiňovaný skaut nebo docházka dítěte do lesní mateřské školky. Důležitým komplementem kolektivní odpovědnosti je ochota rodičů s dětmi diskutovat a vést otevřený rozhovor týkající se rozmanitých společenských či politických témat (Petr, Apolena, Lucie, Jana, Tomáš, Johana). Respondenti tohoto rozhovoru zmiňovali iniciativu a přirozenost, se kterou za nimi jejich děti přichází, vstupují do diskusí a kladou otázky. Zdá se tedy, že otevřenost rodiče vůči dítěti pak skutečně funguje oboustranně a o to více podporuje důvěru dítěte v perspektivu a názor rodiče. Přesto se ve výpovědích respondentů neobjevuje přítomnost jasně vymezeného aktivismu nebo chování jejich dětí ve prospěch společnosti. Petr se v tomto kontextu opět dotýká složitosti moderní doby:

„Tak minimálně ten zájem je dobrý, třeba přes politiku, to už si ta nejmladší nějak objevuje. Třeba ekologii vnímám, že jsem v dětství řešil mnohem víc, než s nimi řešíme teď, což je trochu paradoxní. (...) Myslím, že jsem do odpovědnosti za svět byl tak vtažen, že jsem v roce 1989 měl velkou odpovědnost za to, co se děje, danou historicky. (...) U nás ekologie byla jednodušší, něco ve smyslu: je dobré sázet stromy, nějaká katastrofa by byla

blbá... A dneska je to globální oteplování, ničení pralesů, takže najednou je to větší, komplexnější, hůř uchopitelnější. Zároveň, že se to děje děje a zároveň, co s tím mám dělat – dobře, všichni třídíme odpadky, to je úplně zautomatizované, ale tohle je najednou v něčem hůř uchopitelné nebo složitější. A tam my nedáváme úplně jasný postojový rámec typu: jdem demonstrovat proti globálnímu oteplování a zvyšování emisních limitů.“ (Petr)

Oproti komunikativnosti generace Z zde zaznívá obava rodičů z povrchnosti sociálních vazeb, které jsou téměř výhradně dávány do souvislosti s technologiemi (více v kategorii č. 6.) a již zmiňovanou prožívanou nerozhodností generace Z:

„A furt se scházejí, řeší to, a najednou z toho lusknutím prstu sejde. (...) Jako kdyby nepřemýšleli dopředu, přitom v tom jsou zaangažovaní čtyři lidi... A ted' někdo řekne, že nejede, a najednou nejedou všichni. (...) Prostě tomu nějak přestávám rozumět a ted' kde je ta odpovědnost. Že si tady měsíc domlouvali nějaký výlet a ono z něj sejde, protože někomu prostě nesepe, že se nepodíval do kalendáře...“ (Lucie)

Ve výpovědích respondentů tedy opakovaně zaznívala obava ze *zaplňování vnitřního prostoru* elektronikou a virtuální komunikací, která lidský kontakt tváří v tvář odosobňuje. Intenzivní používání technologií, především mobilního telefonu nebo počítače, spojují se závislostním chováním, které nejvíce akcentovala Apolena. Je zajímavé, že naproti tomu obavu z patologického užívání návykových látek zmínila pouze Jana, která popisovala nebezpečnou kulturu nadužívání marihuany na druhém stupni ZŠ, kde profesně působí. Pokud bychom ovšem vycházeli z výpovědí ostatních respondentů, mohli bychom za nejvíce ohrožující prvek považovat právě svět technologií a virtuální svět počítačových her či sociálních sítí.

Petr k rozdílům v intenzitě socializace:

„Třeba ted' dojel do Olomouce a pařil s nějakou kamarádkou, tak to jsem si říkal: Aha, v tomhle jsem byl mnohem sociálnější, víc ve světě. (...) To on má mnohem uměřenější.“

Téma přijímání odpovědnosti, technologie a pohodlnosti doby pak propojuje Apolena:

„A s ruko v ruce s technologiemi jde dnešní doba s pohodlností a pocit zodpovědnosti; my jsme ji asi přijímali snáz. Ale nemyslím si, že je to v povaze každého jedince, je to spíš v té době a v tom, že dnešní doba klade daleko méně odpovědnosti a těch akčních věcí. Jako zvednout ten zadek – rodiče musí vynaložit daleko víc úsilí, aby ty děti dostali z toho pohodlí.

A ta doba – všechno je strašně pohodlný, mačkáš knoflíky...” (Apolena)

Konstrukty vedení generace Z ke společenské odpovědnosti tedy můžeme shrnout do dvou základních rovin. V první je to pěstování schopnosti komunikovat a otevřenost dialogu ze strany rodičů ke svým dětem. Jak jsme již zmiňovali, polovina respondentů také uvedla, že jejich děti jsou součástí skautského oddílu, kde se přirozeně prolíná odpovědnost individuální s odpovědností kolektivní.

Ve druhé rovině je zde ovšem opět zmiňovaná oscilace mezi nerozhodností této generace, obavy z povrchní komunikace a stagnace, které by měly nahradit blízkost a akčnost, jak výše ve svých výpovědích uváděly Apolena s Lucií. Žádný z respondentů také nezmiňoval, že by ve vztahu ke společenským změnám vnímal tuto generaci převratně či revolučně, jako nositele významných společenských změn, jak naznačují mnohé studie uvedené v teoretické části této práce (sparks & honey, 2015; Seemiler & Grace, 2017). Konečně zde v této souvislosti můžeme uvažovat o zaznívajícím tématu *stejnosti* (více v kategorii č. 3), tedy společenských témat a problémů, které respondenti vnímají jako neměnné v čase a ve kterých se dotýkají iluze a idealizace toho, co je již minulostí. Zdá se také, že v kontextu nepotvrzení výrazné specifičnosti generace Z v jejich společenské angažovanosti se opět dotýkáme problému sdílení generačně podobných *vnějších podmínek*, nikoliv masově stejných charakteristik (Cohen, 2021).

4.5 Výzkumný závěr

Cílem tohoto kvalitativního výzkumu bylo porozumět konstruktům odpovědnosti ve výchově generace Z. Zaměřili jsme se přitom na tři specifické konstrukty odpovědnosti: praktické konstrukty odpovědnosti ve výchovném procesu, odpovědnosti ve vztahu k sobě samému a ve vztahu ke společnosti.

V kontextu komplikované moderní doby jsme pak chtěli porozumět potenciálním trendům ve výchově generace Z, které podporují nebo naopak brání

převzetí odpovědnosti za sebe samotného a své okolí (také odpovědnosti *osobní* a *kolektivní*, Bjerke, 2011).

Na základě výpovědí respondentů bychom mohli generaci Z stručně označit jako *komunikativní, zvědavou a velmi nejistou*. Dále z výpovědí respondentů v souvislosti s výchovou k odpovědnosti nejsilněji vychází následující témata, které můžeme obecně shrnout jako:

- Respektující výchovu;
- komunikaci jako primární nástroj působení na dítě;
- úskalí složitosti moderní doby a technologií.

Respektující výchova ve vztahu k odpovědnosti je z výpovědí tohoto výzkumu ve shodě s Gordonovým (2012) pojetím: objevuje se zde rovnocenné přistupování rodiče k dítěti, na které je nahlíženo jako na bytost s potenciálem odpovědného chování. Všichni respondenti toho výzkumu zároveň považují široké téma převzetí odpovědnosti ve výchově za esenciální, jako kýžený důsledek výchovy a také jako podmínku pro spokojený a úspěšný další život dítěte. Respektující výchova respondentů zároveň zahrnuje její dílčí a pro odpovědnost dítěte zdá se zcela zásadní jevy: je to zaměření na prožívání dítěte, důvěra v dítě a otevřenost vůči dítěti.

V praktickém působení na dítě ve vztahu k odpovědnosti nejčastěji zaznívá tendence k působení na dítě skrze *vysvětlování, dialog, otevřenou komunikaci*, opět tedy v souladu s respektující, partnerskou výchovou, která odmítá autokratický nátlak na dítě ve smyslu příkazů, zákazů, trestů a která v konečném důsledku činí dítě bezmocné vůči autoritě rodiče. Dále se zde objevuje vedení dítěte k takovým volnočasovým aktivitám, které jejich odpovědnost přirozeně podporují mimo prostředí rodiny či školy.

Ve vztahu k překážkám převzetí odpovědnosti dítěte z výpovědí respondentů vyplývá, že vysoká míra zabezpečení emocionálních a materiálních potřeb dítěte, která je pro jejich výchovu typická, může vést k nejistotě, nerozhodnosti a konfliktům v přebírání iniciativy dítěte. Tyto překážky jsou zároveň respondenty dávány do souvislosti s neuchopitelností moderní doby coby zahlcujícím zdrojem impulsů a informací. Dále zmiňují vysokou míru využívání technologií, elektroniky a virtuální komunikace, které mají podporovat pasivitu a nejistotu ve vytváření sociálních vazeb.

Respondenti tohoto výzkumu tedy na své děti nahlíží jako na partnery, někteří se dokonce označují za *průvodce* svých dětí: zároveň si ovšem uvědomují, že se děti odpovědnými lidskými bytostmi teprve stávají; připomeňme si zde termín *human becomings* (Bjerke, 2011). Respondenti přitom kladou důraz na podporu postupného a přirozeného procesu přebírání odpovědnosti. To je v souladu s konstruktem vnímání dětství západní společnosti: dítě je třeba chránit před tíhou dospělého života. Zároveň se tím také opět potvrzuje Bjerkeho (2011) chápání dětí jako „odlišně rovnocenných“ odpovědných bytostí.

4.6 Diskuse

V následujícím textu se budeme věnovat diskusi výsledků, které porovnáme s výzkumnými studiemi uvedenými v teoretické části práce. Součástí této kapitoly je i shrnutí limitů a předností výzkumu.

Jak jsme již nastínili ve výzkumném závěru, dle výpovědí respondentů patří mezi převažující rysy generace Z komunikativnost, zvědavost a nejistota. To je ve shodě se studií sparks & honey, *Gen Z 2025: The Final Generation*, stejně tak se studiemi Seemiller a Grace (2017; 2019).

Tyto studie také akcentují zaměření generace Z na kolektivní dobro. Ve výpovědích Jany a Apoleny se objevovaly obavy ze sebezahleděnosti generace Z – vedle ní ovšem také zmiňovaly zkušenosti se živým zájem svých dětí i jejich vrstevníků o společenská témata. Další výpovědi respondentů skutečně naznačují silný zájem generace Z o politické dění a konfliktní společenská témata: zároveň ovšem nenaznačují významnou angažovanost či aktivismus, jak je v těchto studiích uváděno. Je ovšem otázkou, zda zde nenarážíme na angloamerický kontext těchto studií, který se zřejmě liší od našeho. Stejně tak výsledky výzkumu této diplomové práce nepotvrzují proklamovaný *drive* nebo *zápal* generace Z – právě naopak je to jeden z atributů, který na základě výpovědí respondentů generace Z postrádá.

Tyto studie zároveň akcentují revolučnost a progresivnost generace Z, především na trhu práce a ve vztahu k technologiím. Zde můžeme narážet na obavu z využívání mezigeneračních studií ve prospěch marketingu: „Někdo vytvoří pocit střetu, aby následně mohl nabídnout řešení tohoto střetu“ (Duffy, 2021, cituji dle Cohen, 2021). Je zde tedy třeba opět vnímat tenkou hranici mezi snahou o porozumění specifikům či sdílenému kontextu a stereotypizací či nálepkováním.

Odlišné vnější podmínky, ve kterých jsme jako lidé procházeli vývojem, nás totiž stále nepřipravují o přirozené lidství a potřeby, které jsou v čase a mezi generacemi neměnné (více v kategorii č. 3).

Studie Seemiller a Grace (2017; 2019), totožně také sparks & honey (2015) a výsledky tohoto výzkumu jsou ve shodě v kontextu rodiny a generace Z: narativ rodiče coby vzdálené, anonymní autority se zdá být nahrazený narativem blízkého, důvěrného vztahu vychovávaného a vychovávajícího.

Ve výzkumném závěru jsme uvedli, že respondenti své děti vedou k postupnému přebírání odpovědnosti, orientaci v sobě samotném a ve světě. Tato podpora se ovšem dle výpovědí spíše neprojevuje v iniciativním chování generace Z, naopak je akcentovaná jejich nejistota. Možné příčiny této nejistoty jsme již přiblížili v zodpovězení výzkumné otázky č. 2. Zde tedy můžeme uvažovat, zda by výzkum s významnějším retrospektivním pohledem na výchovu těchto dětí neukázal, že se zažité mechanismy odpovědnosti projeví až po úplném opuštění saturujícího rodinného prostředí.

Přednosti tohoto výzkumu spočívají především v možnosti poměrně detailního vhledu do praxe respektující výchovy a opakovaných jevů, které respondenti napříč rozhovory mnohdy totožně pojmenovávají. Domnívám se, že se u všech respondentů podařilo dosáhnout autentické výpovědi, v rámci které byli ochotni a otevření ke sdílení prožívání rodičovství v celé jeho pestrosti, s významnou mírou sebereflexe a sebekritiky.

Stejně tak měla většina respondentů možnost hovořit nejen z perspektivy své osobní zkušenosti, ale také z perspektivy profesní, kdy se zástupci generace Z přímo spolupracují (např. v rámci rodinné terapie, asistence pedagoga, učitelství na vysoké škole). Z toho plyne také opatrnost respondentů k plošnému zobecňování svých zkušeností. S tím pravděpodobně souvisí i schopnost věcného uvažování respondentů nad náročnými a konfliktními výchovnými situacemi a tendencemi hledání jejich souvislostí nejen se sebou samotnými, ale i objektivními jevy (specifika moderní doby, důsledky respektující výchovy).

V rámci tohoto výzkumu bylo možné pojmenovat určitá specifika generace Z, včetně jejich kladných a negativních atributů, které jsou pak úzce spojeny s jejich aktuálním se vztahováním k odpovědnosti.

Limity toho výzkumu naopak spočívají právě v omezení výzkumného souboru na výhradně respektující výchovný styl respondentů, přičemž původním cílem byla snaha o zachycení konstruktů odpovědnosti v rozmanité škále výchovných stylů. Preferovaný výchovný styl respondentů má zřejmě souvislost i s úrovní jejich dosaženého vzdělání a socio-ekonomického statusu, který ve většině případů odpovídá střední či vyšší střední třídě. Jak již bylo zmíněno, mnozí respondenti jsou také přímo vzdělaní v oblasti pedagogiky či psychologie.

Závěr

„Svobodný výkon existence, odpovědnost a osobní rozhodování, které přebírá specifické riziko dané neprůhledností budoucího, činí člověka zvláštním způsobem budoucímu vydaného. Existenciální „vydanost“ je dalším paradoxním komplementem lidské svobody“ (Růžička, 2003, s. 30).

Výchovu a primární rodinné prostředí chápeme jako zdroj nejvýznamnějšího učení člověka a esenciálního vlivu na jeho pozdější chování, prožívání a vztahování se ke světu. Snahu o porozumění novým fenoménům ve výchově tedy chápeme i jako snahu o porozumění novým fenoménům ve společnosti.

Výchova je zároveň mnohými označovaná za prostředek demokratizace společnosti (např. Gordon, 2012) a skýtá tak naději pro další pokračování světa – v tomto ohledu je tak každý další zrozenec a generace, kterou pak tito zrozenci později tvoří, novou nadějí pro svět.

Teoretickou i empirickou část této práce provázelo signifikantní téma komplikované moderní doby. Tuto dobu zažíváme navzdory věkovému rozdílu všichni společně; jsme jí totožně existenciálně vydaní, stejně tak jako naší budoucnosti (Růžička, 2003). Zkoumání generace Z v rámci této diplomové práce tedy chápeme nejen jako snahu o porozumění generaci mladých lidí, která bude dále tvarovat uspořádání světa a společnosti, ale také jako snahu o vzájemné mezigenerační porozumění, porozumění našemu spolubytí. Zdá se přitom, že nejzákladnější podstaty lidství se dotýkáme právě skrze interakci s dítětem, bytostí, kterou je třeba ochraňovat a kterou se zároveň snažíme vést k samostatnosti, ke konečnému převzetí odpovědnosti za své bytí.

Téma odpovědnosti zároveň nabývá v kontextu čelení ekologické katastrofě akutního významu a přirozeně se pak nabízí otázka, *kdo* bude za další pokračování světa skutečně odpovědný. Kvalitativní výzkum této diplomové práce tak může sloužit jako součást mozaiky obrazu mladých lidí, pro které je téma odpovědnosti stále objevované a primárně zprostředkované rodičem. Na formování odpovědnosti generace Z jsme přitom nahlíželi v rámci respektující výchovy, přičemž pro respondenty tohoto výzkumu představuje osobní i společenská rovina odpovědnosti významnou hodnotu. Konstrukty odpovědnosti, které se pak v objevují v jejich

výchově jsou směřovány především ke zdánlivě jednoduchému *já a ty*, k dialogu a kontinuální snaze o vzájemné porozumění.

Výsledky kvalitativního výzkumu této diplomové práce prezentují omezený vzorek charakteristik generace Z a specifik objevujících se v jejich výchově; netroufáme si tedy uvedená specifika prohlašovat za daná plošně celé generaci. Zároveň tyto výsledky nenaznačují revolučnost nebo radikálnost generace Z, spíše naopak: generaci Z staví do pozice nejistých a zvědavých mladých lidí, kteří jsou otevření komunikaci a dialogu. Je otázkou, jak se tato nejistota bude proměňovat v čase a nerozhodnuté budoucnosti.

Je jistě odvážné tvrdit, že cestou k demokratické a odpovědné společnosti je jednoznačně demokratická a respektující výchova. Na tomto místě si zároveň můžeme připomenout zásadní význam lidské blízkosti, tedy toho, co se nás zpravidla dotýká nejcitelněji: pokud se moderní společnost skutečně blíží k takové převažující výchově, která tento zásadní význam rozeznává a vede k empatickému a odpovědnému ohledu na druhé, pak se domnívám, že je zachování naděje v budoucí generace na místě.

„We are all alive together.”

- Patti Smith

Seznam použitých zdrojů

1. Arendt, H. (2019). *Mezi minulostí a budoucností: osm cvičení v politickém myšlení*. OIKOYMENH.
2. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
3. Barna Group. (2018). *Gen Z: The Culture, Beliefs and Motivations Shaping the Next Generation*. GenZ Publishing.
4. Bershidsky, L. (2014). Here Comes Generation Z. *Bloomberg View*[online] [cit. 2021-10-26]. Dostupné z: <https://static1.squarespace.com/static/598b40dbe6f2e199ff12ecb7/t/59a070f8e4fcb555d03860db/1503686905822/Here+Comes+Generation+Z+-+Bloomberg+View.pdf>.
5. Bjerke, H. Children as ‘differently equal’ responsible beings: Norwegian children’s views of responsibility. *Childhood*, 18(1), 67–80.
6. Bulik, B. S., 2020. As COVID-19 social media fatigue sets in, pharma begins to restart other health conversations [online] [cit. 2021-09-19]. Dostupné z: <https://www.fiercepharma.com/marketing/as-covid-19-social-media-fatigue-sets-pharma-begins-to-restart-other-health-conversations>.
7. Campbell, M.A., & Gardner, S. (2005). A pilot study to assess the effects of life coaching with year 12 students. In Cavanagh, M., Grant, A.M., & Kemp, T. (Eds.) (2005). *Evidence-Based Coaching: Vol 1: Theory, research and practice from the behavioural sciences*. 159–169.
8. Cohen, P. N. (2021). Generation labels mean nothing. It’s time to retire them. *The Washington Post* [online] [cit. 2021-10-02]. Dostupné z: <https://www.washingtonpost.com/opinions/2021/07/07/generation-labels-mean-nothing-retire-them>.
9. Dimock, M. (2019). Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins [online] [cit. 2020-10-23]. Dostupné z: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins>.
10. Espinoza, G. (2011). The pervasiveness, connectedness, and intrusiveness of social network sites use among young adolescents. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14(12), 705–709.

11. Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Portál.
12. Fromm, E. (2020). *Mít, nebo být?*. Portál.
13. Gordon, T. (2012). *Výchova bez poražených: řešení konfliktů mezi rodiči a dětmi*. Malvern.
14. Hromátka, J. (1970). *Psychologie odpovědnosti*. Naše vojsko.
15. Kraemer, B. D. (2021). *Greta Thunberg: Who is the climate campaigner and what are her aims?* BBC News [online] [cit. 2021-09-19]. Dostupné z: <https://www.bbc.com/news/world-europe-49918719>.
16. Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky* (Vyd. 2). Portál.
17. Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53, 1017–1031.
18. Lipovetsky, G. (1999). *Soumrak povinnosti: Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Prostor.
19. Lipovetsky, G. (2001). *Éra prázdnoty: Úvahy o současném individualismu*. Prostor.
20. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-96.
21. O'Reilly, M., Dogra, N., Whiteman, N. et al. (2018). Is social media bad for mental health and wellbeing? Exploring the perspectives of adolescents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(4). 1–24.
22. Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Amosium Servis.
23. Pelikán, J. (2002). *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Karolinum.
24. Pelikán, J. (2007). *Hledání těžiště výchovy*. Karolinum.
25. Pew Research Center. (2015). *Religious landscape study* [online] [cit. 2021-09-19]. Dostupné z: www.pewforum.org/religious-landscape-study/.
26. Piaget, J. (2013). *The Moral Judgement of a Child*. Routledge.
27. Reinikainen, H., Kari, J. T., & Luoma-aho, V. (2020). Generation Z and Organizational Listening on Social Media. *Media and Communication*, 8(2), 185–196.

28. Resnick, B. (2017). *White fear of demographic change is a powerful psychological force* [online] [cit. 2021-09-19]. Dostupné z: www.vox.com/science-and-health/2017/1/26/14340542/white-fear-trump-psychology-minority-majority.
29. Röd, W. (2004). *Novověká filosofie II*. Oikoymenh.
30. Rottenberg, C. (2019). #Metoo and the Prospects of Political Change. *Soundings*, 71(71), 40–49.
31. Růžička, J. (2003). *Péče o duši v perspektivách psychoterapie*. Triton.
32. Růžička, J. (2009). Oidipus "re-loaded." *PSYCHIATRIA-PSYCHOTERAPIA-PSYCHOSOMATIKA*, 16(2), 75–93.
33. Sabherwal, A., Ballew, M. T., Linden, S., Gustafson, A., Goldberg, M. H., Maibach, E. W., Kotcher, J. E., Swim, J. K., Rosenthal, S. A., & Leiserowitz, A. (2021). The Greta Thunberg Effect: Familiarity with Greta Thunberg predicts intentions to engage in climate activism in the United States. *Journal of Applied Social Psychology*, 51(4), 321–333.
34. Seemiller, C. & Grace, M. (2017). *Generation Z stories study*. Unpublished raw data.
35. Seemiller, C., & Grace, M. (2016). *Generation Z Goes to College* (1st ed.). Jossey-Bass.
36. Seemiller, C., & Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. *About Campus: Enriching the Student Learning Experience*, 22(3), 21–26.
37. Seemiller, C., & Grace, M. (2019). *Generation Z: A Century in the Making*. Taylor & Francis.
38. Seitzl, M., Charvát, M., & Lečbych, M. (2016). Psychometrické charakteristiky české verze škály Experiences in Close Relationships (ECR). *Československá psychologie*, 60(4).
39. *Sociologická encyklopedie* [online] [cit. 2021-10-12]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Generace>.
40. sparks & honey culture forecast. 2015. *Gen Z 2025: The Final Generation* [online] [cit. 2021-09-19]. Dostupné z: <https://www.sparksandhoney.com/reports-list/2018/10/5/generation-z-2025-the-final-generation>.

41. Spitzer, M. (2014). *Digitální demence*. Host.
42. Strouhal, M. (2013). *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Grada.
43. Such, E. and Walker, R. (2004). Being responsible and responsible beings: Children's understanding of responsibility. *Children and Society* 18(3), 231–242.
44. Tabery, E. (2021). Škodí nám generační nálepky? *Respekt*, 32(43).
45. *Velký sociologický slovník: I. svazek A–O*. (1996). Karolinum.
46. Whealin, J. M. (2002). Women's Report of Unwanted Sexual Attention During Childhood. *Journal of Child Sexual Abuse*, 11(1), 75–93.
47. Williams, A. Move Over, Millennials: Here Comes Generation Z. *The New York Times* [online] [cit. 2021-09-19]. Dostupné z: <https://www.nytimes.com/2015/09/20/fashion/move-over-millennials-here-comes-generation-z.html>.
48. Wróbel, A. (2008). *Výchova a manipulace: podstata manipulace, mechanismy a proces, vynucování a násilí, propaganda*. Grada.
49. Zvírotský, M. (2020). *Sebevýchova: teorie a praxe pedagogického ovlivňování sebe sama*. Grada.