

**UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA TEORIE KULTURY (KULTUROLOGIE)
OBOR KULTUROLOGIE**



DIPLOMOVÁ PRÁCE

**ENKULTURACE
NA NOVÉM ZÉLANDU**

**KULTURNÍ SPECIFIKA HRY A JEJICH VLIV NA RANÝ
VÝVOJ DÍTĚTE**

**ENCULTURATION IN NEW ZEALAND
CULTURAL SPECIFICS OF GAME AND THEIR INFLUENCE ON EARLY
CHILDREN DEVELOPMENT**

HELENA ŠULOVÁ

Vedoucí práce: PhDr. Václav Soukup, CSc.

2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 20. 6. 2009

Helena Šulová

Děkuji PhDr. Václavu Soukupovi, CSc. za trvalou podporu a neocenitelné rady během celého studia, za laskavé vedení práce a za zapůjčení literatury.

Tuto práci věnuji
prof. PhDr. Vladimíru Boreckému, CSc.

ANOTACE:

Tato diplomová práce se věnuje teorii enkulturace v transkulturní perspektivě České republiky a Nového Zélandu. Zaměřuje se na sociokulturní a historický kontext Nového Zélandu a akcentuje tamní systém předškolních zařízení. Ústředním tématem je hra, jakožto specifický kulturní fenomén.

Teoretická část se dělí do pěti základních kapitol. První je věnována historii osídlení a geografii Nového Zélandu v kontextu Tichého Oceánu. Druhá kapitola se detailně zabývá původní novozélandskou kulturou Māori. Pozornost je především věnována jejímu příchodu na Nový Zéland, způsobům fungování této kultury, její historii před i po období kolonizace Evropany a současným sociopolitickým aspektům jejich soužití. Třetí kapitola má za cíl představit pojem enkulturace v širším interdisciplinárním kontextu s akcentem na teorii attachmentu, na americkou antropologickou školu „osobnost a kultura“, na sociohistorický vývoj rodiny a na proces socializace. Čtvrtá kapitola je věnována teorii hry, její klasifikaci, typologii a vývoji. Pátá kapitola představí historii terénních antropologických výzkumů, jakožto úvod pro část empirickou.

V empirické části je prezentováno vlastní výzkumné šetření na Novém Zélandu prováděné v letním semestru 2008. Studován byl systém předškolních zařízení a způsob jejich fungování. Dále byl prováděn sběr dotazníků. Sledovány byly především novozélandské matky, které své děti svěřují do péče některého z předškolních zařízení, respektive motivace, které je k tomu vedou.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Nový Zéland, Māori, kultura, enkulturace, socializace, výchova, předškolní zařízení, raný psychický vývoj, rodina, hra.

ANNOTATION:

This Diploma Thesis apply to enculturation theory in transcultural perspective of the Czech Republic and New Zealand. It is focused on sociocultural and historical context of New Zealand and accents local pre-school system. The central theme is a game (play) as a specific culture phenomenon.

The theoretical part is divided into five basic chapters. First chapter applies to settlement history and New Zealand geography in context of Pacific Ocean. Second chapter considers in detail way original culture of New Zealand – Māori. Attention is paid mainly to its arrival to New Zealand, to its structure, to its pre- and post-colonisation history and also to current sociopolitical aspect of its life facing Europeans in New Zealand. Third chapter aims to present the term 'enculturation' in a wider cross-disciplinary context accenting attachment theory, American anthropological school 'personhood and culture', sociohistorical development of a family and a process of socialization. Fourth chapter is focused on a game (play), its classification, typology and its development. Fifth chapter presents the history of anthropological field research as an introduction to empirical part of this Diploma Thesis.

In the empirical part is presented proper research investigation carried out in New Zealand during summer semester 2008. This research was focused on pre-school institution system. Further there was carried out questionnaire collecting. Monitored were New Zealand mothers who put their children into any of pre-school institutions and their basic motives for this behaviour.

KEY WORDS:

New Zealand, Māori, culture, enculturation, socialization, výchova, pre-school institutions, early psychic development, family, game (play).

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST.....	10
ÚVOD	10
1. NOVÝ ZÉLAND	12
1.1 Oblast Pacifiku a její specifika.....	12
1.1.1 Geografie Pacifiku	12
1.1.2. Klasifikace pacifických ostrovů.....	13
1.1.3. Osídlení Pacifiku.....	15
1.1.4. Keramika Lapita.....	17
1.1.5. Osídlení na základě zemědělství a mitochondriální DNA.....	18
1.1.6. Mořeplavba	19
1.2. Geografie a osídlení Nového Zélandu.....	20
2. KULTURA MĀORI	24
2.1. Zrození kultury Māori v zrcadle mýtů	25
2.2. Svět podle kultury Māori.....	26
2.3. Sociální a příbuzenský systém	28
2.4. Kulturní život	30
2.4.1. Smrt.....	32
2.4.2. Taneční umění.....	33
2.4.3. Tradiční výtvarné umění.....	37
2.4.4. <i>Pā</i> – tradiční maorské sídliště.....	42
2.5. Evropská kolonizace Nového Zélandu.....	44
3. ENKULTURACE A JEJÍ VÝZNAM	49
3.1. Teorie attachmentu	51
3.2. Osobnost a kultura.....	54
3.2.1. Osobnost a kultura v pojetí Margaret Mead	55
3.2.2. Osobnost a kultura v pojetí Ruth Fulton Benedict	57
3.2.3. Proces enkulturace	59
3.2.4. Proces socializace	61
3.3. Rodina a její význam v procesu socializace.....	67
3.3.1. Rodina v historickém kontextu	67
3.3.2. Současná česká rodina	71
3.3.3. Význam rodiny pro ontogenetický vývoj jedince.....	73
3.4. Širší sociální kontext a rodina	74
3.5. Rozvoj školství na Novém Zélandu	76

4.	HRA	79
4.1.	Hra v historickém kontextu	79
4.2.	Hra ve světle psychologických teorií	80
4.3.	Hra dle Vladimíra Boreckého	84
4.3.1	Motivace hry	85
4.3.2.	Teorie a klasifikace her	86
4.3.3.	Ontogeneze hry	89
4.3.4.	Psychopatologie her	90
4.4.	Hra a její vliv na osobnost	91
4.5.	Vývoj hry v raném psychickém období	92
4.6.	Význam hry	94
5.	TERÉNNÍ VÝZKUM	96
5.1.	Historický kontext	96
5.2.	Ohniska vzniku terénních výzkumů	98
5.2.1.	Velká Británie	98
5.2.2.	Spojené státy americké	99
5.3.	Příprava terénního výzkumu	99
5.4.	Zahájení terénního výzkumu	100
5.5.	Metody výzkumu	101
	EMPIRICKÁ ČÁST	102
6.	ÚVOD	102
7.	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	103
8.	POPIS UŽITÝCH METOD	104
9.	VÝZKUMNÝ VZOREK	107
10.	PRŮBĚH SBĚRU DAT A JEJICH ZPRACOVÁNÍ	108
11.	VÝSLEDKY A INTERPRETACE DAT	109
12.	TYPY PŘEDŠKOLNÍCH ZAŘÍZENÍ NA NOVÉM ZÉLANDU ...	114
12.1.	Školky (Kindergartens)	114
12.2.	Vzdělávací a pečovatelská centra (Education and Care Centres) ..	115
12.3.	Hrací centra (Play Centres)	115
12.4.	Domácí péče (Home-based Care)	116
12.5.	Chůvy (Nannies)	116
12.6.	Distanční školy (Correspondence School)	116

12.7. Pacifická centra raného dětství (Pacific Islands Early Childhood Centres)	117
12.8. Pacifické skupiny raného dětství (Pacific Islands Early Childhood Groups)	117
12.9. Hrací skupiny (Play Groups).....	117
12.10. Program pro děti se speciálními potřebami (Special Needs Children).....	118
12.11. Konkrétní příklady :	118
13. ZÁVĚR.....	121
SUMMARY	124
POUŽITÁ LITERATURA:	126
INTERNETOVÉ ODKAZY:	131
SEZNAM PŘÍLOH:	132

TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD

V úvodu této diplomové práce, bych ráda objasnila, jakým způsobem vznikala, co bylo hlavní motivací pro její přípravu a především, čemu se tato práce věnuje. Práce nese název „**Enkulturační na Novém Zélandu – Kulturní specifika hry a jejich vliv na raný vývoj dítěte**“.

S tématem raného psychického vývoje jsem se poprvé setkala před čtyřmi lety, kdy jsem měla možnost zúčastnit se longitudinální mezinárodní studie s názvem *Česko-francouzská srovnávací studie*. Tento projekt byl zároveň grantovým úkolem Grantové agentury České republiky č. 406/01/220 a zaměřoval se na rané interakce dítěte s různými členy rodiny. Vedení tohoto projektu zajišťovala katedra psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze ve spolupráci s katedrou psychologie na Université Le Mirail v Toulouse. Dalšími sledovanými prvky byla specifika otcovské a mateřské role v rámci rodičovství a jejich vliv na vývoj dítěte. Opomenout též nelze odlišnosti ve způsobu hry dítěte s jednotlivými aktéry. Díky příležitosti, která mi byla nabídnuta, jsem se stala součástí výzkumného projektu na jeden rok. Má spolupráce na projektu spočívala v získávání kontaktů mezi českými školkami. Konkrétně se jednalo o natáčení dětí ve věku 3 let v prostředí školky při hře s matkou a s vychovatelkou. Sledována zde byla specifika hry, jako rozdíly ve fyzickém kontaktu s různými aktéry, preference hraček, vokální projevy, atd. Celkem jsem získala přes 70 kontaktů a finálně natočila celkem 32 dětí. Během této doby jsem měla možnost seznámit se podrobně s problematikou raného psychického vývoje, která mne zaujala natolik, že jsem se rozhodla věnovat se jí dlouhodobě. Dalším faktorem, který ovlivnil vznik této práce, byla skutečnost, že jsem byla Filozofickou fakultou vybrána ke studijnímu pobytu na Novém Zélandu v průběhu letního semestru 2008. Díky této příležitosti jsem měla možnost více se seznámit s kulturou a společností Nového Zélandu. Ta mě zaujala natolik, že jsem se rozhodla své získané poznatky také začlenit do této práce. V rámci svého tamního pobytu jsem též prováděla výzkumné šetření, které se zaměřovalo na systém

předškolních zařízení a na kulturní specifika hry. Získané poznatky jsou prezentovány v empirické části této práce.

Tato diplomová práce se tedy pokouší o syntézu dvou různých oblastí – kultury Nového Zélandu a raného psychického vývoje. Práce sestává z dvou relativně samostatných částí. První, teoretická, část se zabývá oblastí Pacifiku. Zaměřuje se na geografii a osídlování této oblasti. Dále je popsána geografie a osídlování Nového Zélandu. Akcentována je i původní maorská kultura. Pozornost je věnována také tématu hry, jejím klasifikacím a typologii. Další kapitola se věnuje procesu enkulturace a jejímu vlivu na vývoj jedince. V závěru této části je představena teorie antropologického terénního výzkumu, jakožto příprava na část empirickou. V té jsou prezentována data získaná v průběhu šetření na Novém Zélandu. Cílem této práce je přispět k poznávání vzdálené kultury Nového Zélandu s akcentem na raný psychický vývoj, který osobně považuji za důležitý pro další psycho-sociální rozvoj člověka.

1. NOVÝ ZÉLAND

Tato kapitola bude věnována podrobnému popisu Nového Zélandu. Zaměříme se zde na historii osídlování Nového Zélandu v geografickém a sociokulturním kontextu Pacifiku. Nejdříve zde představíme, jakým způsobem je oblast Pacifiku uspořádána a na jaké oblasti je členěna. Dále zde vysvětlíme, jakým způsobem vznikala v této oblasti většina ostrovů a jakým způsobem se Nový Zéland liší. Dále ukážeme, z jakého důvodu, jakým způsobem a v jakých časových obdobích docházelo k osídlování oblasti Pacifiku. A v návaznosti na toto téma se zaměříme konkrétně na historii osídlování Nového Zélandu.

1.1 Oblast Pacifiku a její specifika

1.1.1 Geografie Pacifiku

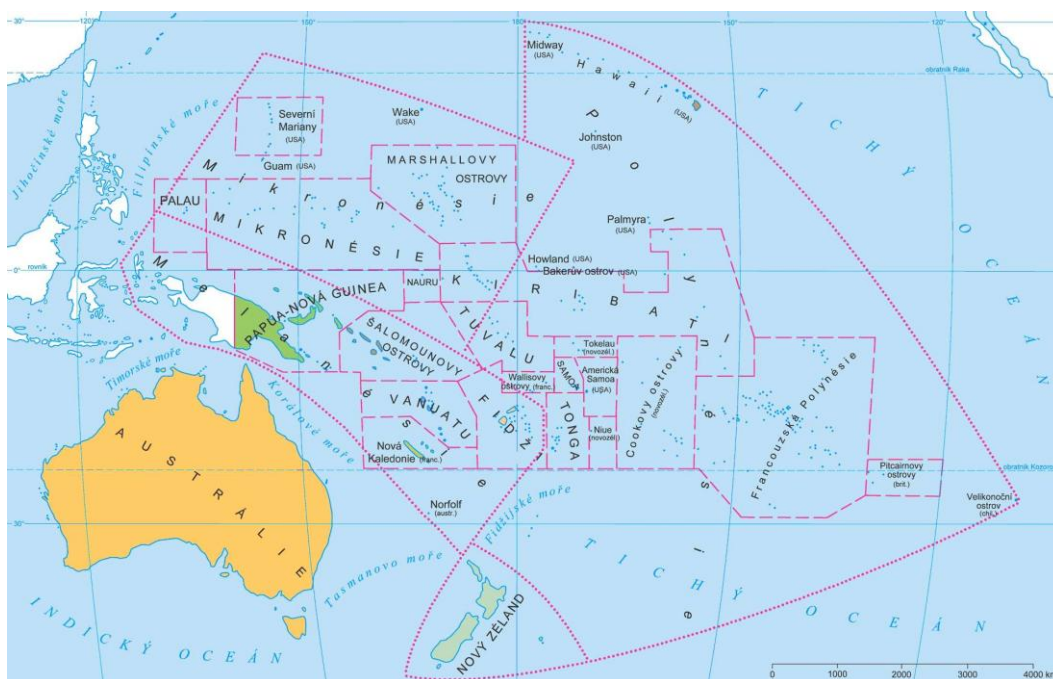
Do Oceánie se podnikaly objevné plavby po mnoho století, ale první, kdo se v rámci této oblasti pokusil o nějaké rozlišení lidí a ostrovů na odborném základě byl v 19. století Dumont D'Urville. Jeho základní dělení, které se používá dodnes, se skládá ze tří základních skupin:

- **Polynésie** („mnoho ostrovů“) – zabírá oblast Tichého oceánu na východ od Melanésie a Mikronésie. Tvoří ji Havajské ostrovy, Samoa, Společenské ostrovy (Tahiti) a další.

- **Mikronésie** („malé ostrovy“) – velké množství drobných ostrůvků severně od Papuy Nové Guinei. Jmenovitě Karolíny, Palau, Guam, Marschalovy o., Gilbertovy o. (Kiribati).

- **Melanésie** („černé ostrovy“) – pojmenované podle původních obyvatel převážně tmavé pleti. Rozkládají se mezi Mikronésií a Austrálií. Konkrétně se jedná o

Novou Guineu, Novou Kaledonii, o. Loyalty, Bismarckovy o., Šalamounovy o., Santa Cruz, Nové Hebridy (Vanuatu) a Fidži.



Mapa Oceánie

Obr. 1

Dále Roger Green přišel s další typologizací Oceánie. Ta se zakládá na biogeografii oblasti, na vzdálenosti a na prehistorii osídlování.

- **blízká Oceánie**: západní region s obrovskou biogeografickou diversitou (od Nové Guiney až k Šalamounovým ostrovům), osídlena před více než 40 000 lety.

- **vzdálená Oceánie**: ostrůvky rozeté na sever, východ a jihovýchod od Blízké Oceánie, většinou velmi izolované, vulkanického původu a chudé na zdroje. Poprvé osídlovány přibližně od 1 500 př. n. l. do 1 500 n. l.

1.1.2. Klasifikace pacifických ostrovů

Oblast Pacifiku je unikátním prostředím, které díky svým rozmanitým přírodním podmínkám nabízí množství rozličných druhů živočichů, rostlin, ale i samotných tichomořských ostrovů. Značná a dlouhodobá tektonická činnost, které

je způsobena tím, že právě pod diskutovanou oblastí se táhne tzv. Andezitní linie (v této oblasti od Japonska, přes Šalamounovy ostrovy, mezi Fidži a Samoa a dál na jih kolem NZ), která odděluje dvě zemské desky, způsobila to, že zde můžeme nalézt několik typů ostrovů. Základní dělení obsahuje čtyři skupiny:

Ostrovy kontinentálního typu

- Vznikly oddělením se od větší zemské masy, kontinentu.
- Nová Kaledonie, Nová Británie, Nové Irsko, Šalamounovy ostrovy a Nový Zéland;

Ostrovy vulkanického typu

- Vznikly v oblasti středního Pacifiku, v oblasti s nesmírnou tektonickou činností
- Základní horninou je zde vulkanická čedičová skála
- Francouzská Polynésie (Bora Bora), Havaj;

Atoly

- Tvořeny výhradně korálovými útesy
- Častá je laguna uprostřed s mnoha rybami a mušlemi
- Hlavní nevýhodou je zde neúrodná půda a nepřítomnost pitné vody;

Ostrovy typu Makatea

- „Makatea“ je polynéský výraz pro vápenec
- Tvořeny vápencovým útesem
- Cookovy ostrovy (Matiaro)
- Chudé na zdroje obživy a špatně přístupné.

1.1.3. Osídlení Pacifiku

Pro pochopení toho, jakým způsobem, kdy a kým byl osídlen a zabydlen Nový Zéland, je nutné zakomponovat jej do širšího geografického a historického rámce, tedy zrekapitulovat nejdůležitější momenty v historii osídlování Tichého oceánu. Není ale možné hovořit o osídlení Pacifiku bez zmínky o prvním člověku moderního typu. To jakým způsobem žil a hlavně kde, je v tomto případě nejdůležitější. Díky tomu bude jasnější, jakým způsobem se člověk rozšířil do tak vzdálených krajů, jakými jistě ostrovy v Pacifiku jsou.

Nesmírně důležitým časovým obdobím byla éra přibližně od 1,8 milionů let př. n. l. do 10 000 let př. n. l., známá jako „doba ledová“. Víme, že zhruba 100 000 let př. n. l. (cca 70-8 000 let př. n. l.) byla Nová Guinea spojena s Austrálií v jeden superkontinent zvaný **Sahul** (Jennings, 1979). V průběhu posledních 100 000 let anatomicky moderní člověk¹ expandoval z Afriky a kolonizoval zeměkouli. Podle archeologických výzkumů v Asii nahradil druh *Homo erectus*² a to samé se stalo druhu *Homo (sapiens) neanderthalensis*³ v Evropě. Tato pokračující expanze z druhého superkontinentu **Sunda** (jižní Asie, Sumatra, Borneo, Bali) vedla ke kolonizaci Sahulu. Tyto dva superkontinenty jsou oddělovány tzv. **Wallaceho linií**, která nese název podle britského antropologa a badatele **Alfreda Russela Wallace** (1823-1913), který si jako první všiml diametrálních rozdílů ve fauně, která roste v oblasti Sahul a v oblasti Sunda. První lidé anatomicky moderního typu, tedy druh *Homo sapiens*, překročili Wallaceho linii pravděpodobně na primitivních plavidlech podobných raftům přibližně před 40 000 lety a usídlili se v oblasti dnešní Austrálie a Nové Guinei (Bellwood In: Jennings, 1979).

První zástupci druhu *Homo sapiens* byli značně přizpůsobivá stvoření. Jedním z hlavních důvodů, proč se jim dařilo přežít téměř v jakémkoli prostředí bylo, že ovládali výrobu specializovaných nástrojů a též vládli jazykovou kompetencí,

¹ „Anatomicky moderní člověk“ – jedná se o označení uspořádání morfologických znaků *Homo sapiens sapiens*;

² *Homo erectus* – pravděpodobně žil v období před 1,8 až 0,4 milionu let v oblasti Afriky a Eurasie;

³ *Homo (sapiens) neanderthalensis* – pravděpodobně žil v období před 220 až 28 tisíci lety v oblasti Evropy, Blízkého východu a západní Asie.

což výrazně usnadnilo jejich organizaci a spolupráci. Toto vše vedlo k tomu, že druh *Homo sapiens* výrazně převyšoval ostatní hominidní druhy v té době žijící. Posledních 10 000 let nazýváme jako období Holocénu. Bylo to období výrazných změn. Jedním z nejmarkantnějších faktorů byl konec období Pleistocénu. To bylo přirozeně spjato s výraznými klimatickými změnami. Globální oteplování vedlo k tání ledovců, což způsobilo obrovské zvýšení hladin veškerých světových vod, především oceánů a moří. Toto lze považovat za nejvýznamnější moment v historii osídlování tichomořské oblasti. Současná archeologie nemá ale o kulturách žijících v blízké Oceánii v období od 5 000 do 3 500 let příliš mnoho získaných empirických dat. Osobně se přikláním k názoru, že jedním z hlavních důvodů, proč začalo docházet k zámořským plavbám napříč Pacifikem, byl **výbuch sopky Witori** v oblasti současné Nové Británie přibližně před 3 600 lety. Příroda je extrémně mocná a dokáže změnit životy lidí během pár vteřin. Škody způsobené explozí musely být nepředstavitelné a změněné životní prostředí mohlo být hlavním důvodem pro počátek v hledání nových oblastí vhodných pro život.

Dalším důvodem, proč se domnívat, že k osídlování docházelo právě tehdy, jsou i různé výzkumy původu a výskytu určitých typů rostlin. Podle některých archeologických nalezišť a objevů se zdá, hypotéza o blízké Oceánii jako centru tichomořské domestikace rostlin a hortikultury pravdivá. Jmenovitě Nová Guinea a souostroví Bismark jsou pravděpodobně domovem mnoha tropických plodin, jako jsou například *Australimusa*- banány, cukrová třtina, různé hlíznaté rostliny jako **Yam**, rostlina **Ti**, chlebovník a několik druhů **Taro** (Kirch, 2000). Tento fakt potvrzuje myšlenku, že zmíněná oblast byla s největší pravděpodobností ohnisko, odkud předkové vyráželi objevovat rozlehlý Tichý oceán.

1.1.4. Keramika Lapita

Při vytváření obrázku o tom, jakým způsobem, kdo a kdy osídlil oblast Tichého oceánu, pomáhá archeologům jeden významný hmotný typ artefaktů, a to keramika zvaná Lapita. Poprvé byla objevena v roce 1907 katolickým misionářem na Nové Británii, ale jeho objevu nebyla věnována pozornost. Až desítky let později se archeologický výzkum v této oblasti rozšířil a bylo zkoumáno mnoho nalezišť. Jedním z takových bylo „naleziště č. 13“ na Nové Kaledonii, kde americký antropolog Edvard Gifford odkryl v roce 1952 ohromné množství dekorované keramiky a dalších artefaktů z mušlí a kostí. To se odehrálo nedaleko vesničky Lapita, která zmiňované keramice propůjčila svůj název.

Lapita je typ keramiky, ale i dalších artefaktů jako jsou nástroje či šperky s výrazně koherentním stylem. Pomocí radiokarbonové metody datování dospěli archeologové k názoru, že se vyráběla v období mezi 1 300 až 600 let př. n. l. v oblasti mezi Bismarkem a Samoa. Keramika Lapita je unikátní v tom, jakým způsobem byla vyráběna a zdobena. K dekorování byly používány například zvířecí zuby, které se do vlhké hlíny otiskovaly. Další variantou bylo vyrývání vzorů a obrazců do hlíny pomocí ostrého nástroje. V neposlední řadě se běžně do hlíny vtiskovaly různé druhy mušlí. Archeologové využívají keramiku Lapita nalezenou napříč celým Tichomořím k podpoření své teorie o postupu kolonizace. Nejuznávanější pravděpodobnou teorií je, že zhruba před 3 300 lety se lidé začali stěhovat z oblasti mezi Bismarkem a Šalamounovými ostrovy na východ k Santa Cruz, poté směrem na jih k Banksovým ostrovům, Novým Hybridám a k Nové Kaledonii pravděpodobně dospěli asi před 3 000 lety. V průběhu dalších sta let pokračovali na východ k Fidži. Odsud se velmi brzy vydávají na východ ještě dál, aby přibližně 1 000 př. n. l. zakotvili u břehů Tonga a Samoa (Finney in Jennings, 1979). Zde se objevuje nový kulturní vzorec - polynéská kultura. Po mnoha stoletích cestování nyní dochází k určité prodlevě. Cestovatelé se usazují na nově objevených územích, etablují se zde a zahajují obchod s keramikou a směnu obsidiánu.

1.1.5. Osídlení na základě zemědělství a mitochondriální DNA

Nyní již víme, jakým směrem a v jakých časových obdobích se pohybovala kolonizace oblasti Pacifiku. Výše popsaný proces je založen informacích, které nám přinášejí dlouholeté terénní výzkumy a archeologická evidence. Kromě výše popsané keramiky Lapita, která výzkumníkům slouží jako jeden z hlavních zdrojů dat, jsou využívány ještě další možnosti.

Jednou z nich je i způsob obdělávání půdy v daných lokalitách, tedy zemědělství. Archeologické výzkumy prokázaly, že pro oblast Pacifiku je stěžejním **ohniskem zemědělství Nová Guinea**, druhý největší ostrov na světě. Dlouholeté práce australského archeologa Jacka Golsona a amerického antropologa Jamese B. Watsona objevily pozůstatky zemědělské činnosti v oblasti Kuk⁴ staré přibližně devět tisíc let, což řadí Novou Guineu mezi nejranější střediska vzniku zemědělských aktivit. Od konce období pleistocénu, kdy se tehdejší člověk živil pouze lovem či sběrem plodin se postupně způsob obživy přesouvá k pěstování plodin. Těmi v počátcích byly hlíznaté plodiny jako *jam* a *taro*. Později se přidal i chov prasat a pěstování *batátů*, sladkých brambor, které zůstaly hlavní složkou potravy tamních obyvatel dodnes. Způsob obdělávání půdy na Nové Guinei byl charakteristický propracovaným a důmyslným systémem odvodňovacích kanálů, které napomáhaly vysušovat půdu příliš vlhkou díky tropickému podnebí (Malinovi, 1991).

Dalším vodítkem, kterého se věda drží při hledání původu člověka, jeho exploraci po světě a osídlování různých území je **mitochondriální DNA**. To je označení pro DNA, která se nachází v mitochondriích a tvoří tak součást mimojaderné genetické informace. Tato DNA se vyznačuje především tím, že se dědí pouze po mateřské linii. **Mitochondriální Eva** je označení pro ženu, která je v mateřské linii společným předkem všech dnes žijících lidí. Její mitochondriální DNA (mtDNA) se totiž postupným děděním z matky na další potomstvo v průběhu stovek tisíc let rozšířila mezi veškerou současnou lidskou populaci:

⁴ Lokalita Kuk ve státu Papua-Nová Guinea se rozkládá v údolí Wahgi v Centrální vysočině v těsné blízkosti rovníku a ve výšce přibližně 2000 metrů nad mořem.

každá jednotlivá mtDNA kterékoliv žijící osoby je odvozena od její. Mitochondriální Eva je ženským protějškem **Adama chromozómu Y**, tedy posledního společného předka v otcovské linii, přestože každý z nich žil v jiné době. Předpokládá se, že žila zhruba před 140 000 lety v místech dnešní Etiopie, Keni nebo Tanzanie. Tento odhad vychází z výpočtů pomocí molekulárních hodin s využitím korelace uplynulého času od zjištěných genetických odchylek. Díky výzkumům, které se touto tematikou zabývají, víme, že člověk moderního typu přišel do oblasti Číny, Tajwanu, Polynésie a Mikronésie zhruba před 50 000 lety (Sykes, 2004).

1.1.6. Mořeplavba

Již bylo vysvětleno, kdy a jakým směrem docházelo k prehistorické kolonizaci oblasti tichomoří. Dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje takovéto náročné objevitelské plavby, znalost svého okolí a přírodních jevů. Teorií, které se zabývají tím, jakým způsobem překonávali původní obyvatelé obrovské vzdálenosti přes neznámé vody, je mnoho. Já osobně, se přikláním k nejpravděpodobnější, tzv. behaviorální teorii novozélandského archeologa Geoffa Irwina (Irwin, 1992).

Tato teorie předpokládá splnění třech základních podmínek:

- 1) obrovské oceánské kánoe s dostatkem místa pro potravu a vodu na několik týdnů dlouhou cestu;
- 2) sofistikované znalosti přírodního prostředí – schopnost rozpoznat znaky blížící se země:
 - mořští ptáci a migrující mořští savci;
 - specificky se formující mraky;
 - odrazy korálových ostrovů;
 - naplaveniny;
 - směr větrů a specifické vodní vlny;

3) sofistikovaná navigační technologie:

- navigace podle hvězd.

Tito lidé udržovali tzv. **strategii přežití a návratu**. Ta spočívá v jednoduchém systému, jak vybírat, na který ostrov se vydat a jak. Dodržovali základní pravidlo, a to takové, že se vždy plavili pouze mezi ostrovy, které byly navzájem viditelné z obou směrů. Dalším pravidlem bylo plavit se vždy proti větru a napříč, v případě nouze a potřeby okamžitého návratu se totiž pouze nechali na původní místo unášet větrem (Bellwood in Jennings, 1979).

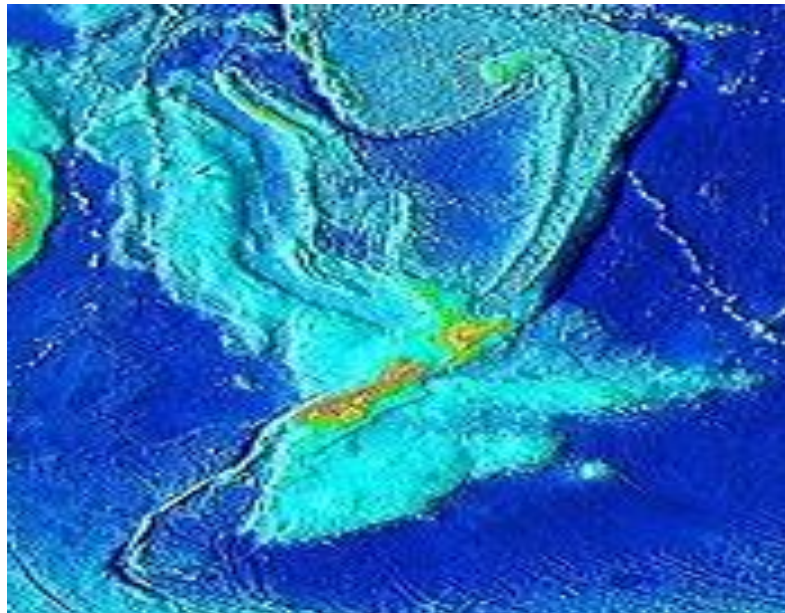
1.2. Geografie a osídlení Nového Zélandu

Původní obyvatelé po nějaké době opět započali s novými objevitelskými plavbami. Polynésané, jak je již můžeme nazývat, své první stěhování nasměrovali východně, dále do Vzdálené Oceánie. Okolo roku 300 n. l. dorazili na Markézy, o sto let později následovaly Velikonoční ostrovy a pobřeží Havaje je přivítalo okolo roku 500 n. l. Druhá vlna kolonizace započala okolo roku 600 n. l. a nasměrovala mořeplavce tentokrát na jih ke Společenským ostrovům a Tahiti. Odsud se v průběhu dalších dvou století přeplavili až ke břehům vzdáleného Nového Zélandu (Jennings, 1979).

Nový Zéland se rozprostírá v Tichém oceánu, 1600 km východně od Austrálie a přibližně 10 000 km od Tokia. Je tvořen dvěma hlavními ostrovy, Severním a Jižním, a mnoha menšími. Celková rozloha činí 270 530 km² a tímto se blíží velikosti například britským ostrovům. Hlavní ostrovy odděluje průliv nazývaný podle kapitána Cooka. Ten je v nejužším místě 20 km široký. Přibližně 60% z necelých 4 milionů obyvatel trvale žije na Severním ostrově, z toho celý jeden milion se soustřeďuje v Aucklandu, v největším městě Nového Zélandu. Hlavním městem je Wellington, ležící na nejjižnějším cípu Severního ostrova. Severní a Jižní ostrov jsou názvy přejaté od anglických kolonizátorů Nového Zélandu. Původní obyvatelé, Maorové, užívali svá vlastní značení, která reflektovala jejich kosmologii a přírodu, která je obklopovala. Především je nutné

uvést, že maorské vnímání rozložení Aotearoa – Nového Zélandu je zcela opačné od toho evropského. Maorové vidí Severní ostrov jako ležící jižně od Jižního ostrova, je tedy pod ním. Název Severního ostrova *Te-Ika-a-Māui* lze volně přeložit jako **Māuiho ryba**. Māui byl mladý polobůh, který jednoho dne při rybolovu chytil na svůj kouzelný háček Severní ostrov Nového Zélandu a vytáhl ho nad hladinu. Jižní ostrov je nazývaný *Te Waka a Māui*, **Māuiho kánoe**. Jižní ostrov je ale také znám pod dalším názvem *Te Wai Pounamu*, česky vody zeleného kamene, a to proto, že tato oblast byla vždy velmi bohatým nalezištěm, jadeitu neboli nefritu. A Stewardův ostrov, největší z ostrovů patřících k Novému Zélandu je známý jako *Te Punga a Māui*, neboli **Māuiho kotva** (Reed, 2006).

Nový Zéland je součástí mikrokontinentu Zélandia, který se následkem tektonické činnosti začal ponořovat do Tichého oceánu po odtržení od Antarktidy přibližně v období před 130 a 85 miliony let a během dalších dvaceti milionů let se odtrhl i od Austrálie.



Topografická mapa mikrikontinentu Zélandia

Obr. 2

Jižní ostrov je po celé své délce rozdělen Jižními Alpami. Jejich nejvyšší horou je *Aoraki*, či Mount Cook, měřící 3754 metrů. Východní část je suchá,

typická nízkými srážkami, planinami a větrným počasím. Naopak západní pobřeží je vlhké z důvodu častých dešťů. Je proto známé bohatými zelenými lesy, jezery a ledovci (Foxův a Franze Jozefa).

Severní ostrov je výrazně méně hornatý, zato výrazně poznamenaný vulkanickou činností. Nejvyšší horou Severního ostrova je hora Ruapehu, s výškou 2797 m, která je stále činným vulkánem. V centrální oblasti Severního ostrova také leží největší jezero Nového Zélandu. Toto jezero je kalderového typu a vzniklo propadem půdy v důsledku erupce *Oruanui*, která se odehrála přibližně před 25 tisíc let př. n. l. a která je považována za jednu z nejrozměrnějších v posledních 70 000 letech (<http://www.royalsociety.org.nz/site/publish/journals/nzjgg/2004/042.aspx>).

Nový Zéland je charakteristický častou vulkanickou činností, která je způsobena tím, že se nachází přímo nad oblastí, kde se Pacifická tektonická deska zasouvá pod Indo-australskou desku. To způsobuje častá zemětřesení, na druhé straně je přebytečná energie zpracovávána četnými elektrárnami a například horké prameny v oblasti *Rotorua* nebo tzv. *Pancake Rocks* jsou oblíbenými turistickými destinacemi.



Pancake Rocks

Obr. 3

Průměrné teploty se pohybují od 8°C na Jižním ostrově do 16°C na Severním ostrově. Ten se vyznačuje subtropickým klimatem. Celkově je počasí na Novém Zélandu velmi nevyzpytatelné a rychle se mění z extrému do extrému.

2. KULTURA MĀORI

V této kapitole se podrobně zaměříme na kulturu, která jako první objevila a zabydlela Nový Zéland. Nastíníme zde, odkud její členové pocházeli, jakým způsobem vnímali svět kolem sebe, jaké byly jejich hlavní způsoby obživy, jaký měli sociální systém, či jaké hodnoty uznávali.

Kultura Maorů patřila ke klasickým ukázkám tradičních přírodních národů. Jak již bylo výše popsáno, má tato kultura společné předky s mnoha dalšími pacifickými kmeny a společnostmi. Kmen Maorů žil na Novém Zélandu celkem poklidným způsobem života po několik století a zdejší přírodu využívali pouze pro vlastní potřebu a přežití. S příchodem Evropanů začalo docházet k obrovským a nevratným změnám co se týče obchodu, politiky, náboženství a všeobecného sociokulturního života. Trosky této úchvatné kultury lze stále na Novém Zélandu spatřit, ovšem její původní podoba je v současnosti výrazně rozvolněna.

Původní předkové Maorů, kteří byli předky i dalších Polynésanů (jak bylo podrobně popsáno výše), jako například Havajanů, obyvatel Cookových a Velikonočních ostrovů, Tongaňanů a Samoanců, migrovali z ostrovů a pobřeží jihovýchodní Asie již před tisíci lety. Originální původ Polynéské kultury je nazýván proto-Polynéská kultura, a právě odsud vychází novozélandská kultura Māori. Tito mořští poutníci z jihovýchodní Asie hovořili jedním nebo i více z pětiset jazyků z austroasijské jazykové skupiny. Austroasijské jazyky se rozšířily přes více než půl zeměkoule. Z Velikonočních ostrovů na Madagaskar a mají své zástupce i v Polynésii, Mikronésii a Melanésii, mezi nimiž jsou také lidé z Bornea, Filipín, Taiwanu, Malajsie a hlavně celý svět jižní Asie (Barrow, 1978).

2.1. Zrození kultury Māori v zrcadle mýtů

Díky antropologii víme, že každá kultura má své vlastní specifické představy o tom, jakým způsobem vznikla, kdo jsou její předkové, a to vše je většinou z velké míry ovlivněno okolním přírodním prostředím a klimatickými jevy, které musely být nějak vysvětleny. Na úvod této podkapitoly bude přestaven jeden z nejznámějších maorských mýtů o stvoření světa neboli Nového Zélandu.

Legenda o Rangi a Papa-tūā-nuku:

V této legendě se praví, že svět byl přinesen ven z nicoty pomocí sil *Io* (nejvyšší bytost). *Io* vytvořilo prvotní rodiče *Rangi* – oblohu a *Papa* – zemi a ti zase zplodili mnoho potomků. *Tū-mata-uenga* – lidé; *Tāwhiri-mātea* – vítr, přírodní elementy; *Tāne-mahuta* – lesy, ptáci; a mnoho dalších dětí. Jenže *Rangi* a *Papa* se tak silně milovali, že bez sebe nemohli být a drželi pospolu tak pevně, že jejich děti byly odsouzeny žít ve tmách. Ti, neuspokojeni takovým životem, se rozhodli své rodiče od sebe oddělit. A tak se jeden syn, *Tāne-mahuta* rozhodl, že je od sebe oddělí silou. Dlouho se snažil, až se mu to podařilo, a tak vznikl prostor, v němž mohou žít lidé i zvířata.

Z tohoto mýtu je patrné, jak významnou úlohu hrála příroda, rostliny a zvířata v životě původních Maorů. Vše živé je absolutně propojeno a nelze to oddělovat. Lidská společnost patří do přírodního světa stejně jako zvířata či rostliny, vše si je příbuzné. Mýtů o stvoření Nového Zélandu je mnoho a lokálně varíují (Reilly, 2003).

Postupujeme-li po genealogii blíže do budoucnosti, dostaneme se až k ženám a mužům, mezi nimiž byl i **legendární objevitel Nového Zélandu *Kupe***, kteří podle pověstí opustili své domovy na ostrově Hawaiki a připluli k břehům ***Aotearoa*** (maorský název pro Nový Zéland znamenající doslova „země dlouhého bílého oblaku“) na obrovských kánoích (*Te Waka*), s rozličnými názvy, jako *Te Arawa*, *Tainui*, *Tokomaro* a mnoho dalších. Tato jména lze stále vysledovat u některých z mnoha maorských kmenů, které zde sice již nežijí zcela

původním způsobem života, ale lze je zde stále nalézt. Na faktu, že je rodina či kmen schopen vysledovat nějakého svého předka až ke slavným kánoím, si všichni Maorové velmi zakládají a je to považováno za velkou čest a zodpovědnost vůči mladším generacím.

Samotný Nový Zéland byl podle další známé legendy stvořen tak, že ho jeden mladý muž jménem **Māui** (toto slovo v maorštině znamená levý; profánní, obyčejný) vylovil z moře jako rybu. Respektive podle tradice je vylovenou rybou Severní ostrov a Jižní ostrov je loď, ze které mladík lovil (Orbell, 2003). To, že on sám byl obyčejný muž, utvrzovalo lidi v tom, že tato země byla stvořena právě pro ně, pro Māori (v maorštině toto slovo znamená „obyčejný, běžný muž – člověk“).

2.2. Svět podle kultury Māori

Pro pochopení toho, jakým způsobem vnímají svět Maorové žijící na Novém Zélandu, je nutné si nejprve vysvětlit čtyři důležité a základní pojmy, které jistým způsobem rámcově ohraničují celý kulturní kontext.

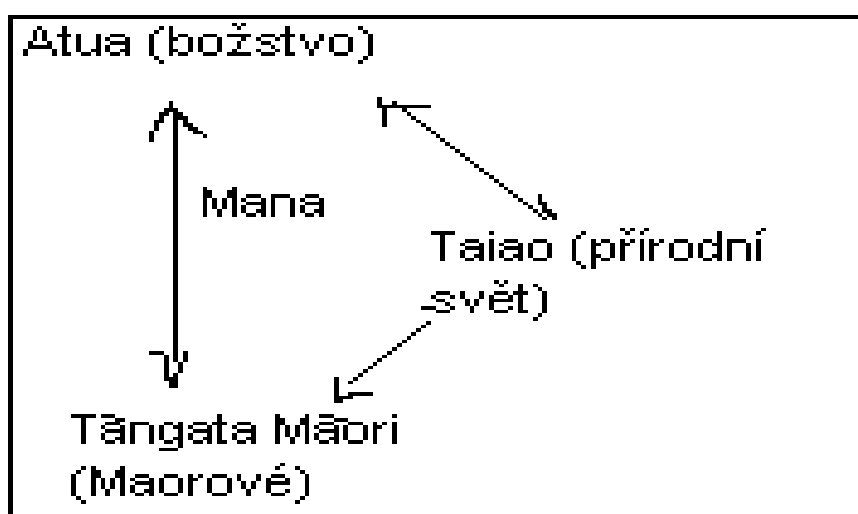
Základním pojmem je **mana**, která by se v tradičním smyslu dala vysvětlit jako autorita, vliv, prestiž, moc a psychická síla. Člověka posedne, když na něho přejde z nějakého předka. Veškeré živé má svou **manu**, ta mu v běžném životě zajišťuje bezpečí a blaho. Dalším důležitým pojmem je **atua**. Jedná se o božskou sílu, o božstvo samo. K **atua** je vázáno naprosto vše. **Tapu** a **Noa** jsou abstraktní organizující principy; dvě strany mince. Obě hrají v životě Maorů stejnou roli a jedna bez druhé nemůže existovat. **Tapu** lze přeložit jako vymezený, zakázaný, anebo v jiném smyslu jako svatý. **Noa** je naopak ona přístupná, otevřená, ale i profánní složka osobnosti, kultury či přírody.

Maorské vnímání světa je holistické a cyklické, kde je každý živý člověk propojen s každou živou věcí a **atua**. Minulost není vnímána jako něco, co již pominulo, jako je tomu u Západní kultury, ale jako něco, co vysvětluje to, co se děje v přítomnosti. Zvyky jsou propojeny s **whakapapa** (genealogickou strukturou), ty zase s **te wairua** (duchovní aspekty) a dále s **te taha kikokiko**

(fyzické aspekty). Tyto vztahy ovšem přesahují úroveň pozemskou. Jedná se především o vztah lidí a universa.

Tento kulturní koncept se rozprostírá do třech hlavních vrstev, kde každá určitým způsobem postihuje *whakapapa* (genealogickou strukturu). Jedná se o sociální instituce, sociální vztahy a duchovní a fyzické vztahy.

Te reo (jazyk) je pro maorské vnímání světa klíčový. Je pohonnou hmotou maorské kultury. Propojuje znalost a význam.



Obr.4

Dalším významným výrazem je *whenua*. Toto slovo zároveň znamená narození, placentu i Zemi. Pro maorské vnímání světa je nesmírně důležité. Narozdíl totiž od Západního „Myslím, tedy jsem“, je pro Maory mnohem případnější „**Patřím, tedy jsem**“. Pro jejich pocit sounáležitosti se světem totiž není ani tak důležitý rozum či empirické znalosti, jako spíše vědomí toho, kde jsem se narodil a ke kterému kmenu patřím. Nelze také opomenout poslední z hlavních markant specifického maorského vidění světa. Nejlépe ho opět vysvětlíme v kontrastu se Západním pohledem. Jak již bylo popsáno výše, podle západních map se díváme na Nový Zéland tak, že Severní ostrov je nahoře, zatímco Jižní dole. Maorové jej vnímají právě opačně. Slovo *raro* znamená ‘sever’, ale též ‘dole’ a *runga* naopak ‘jih’ a ‘nahore’. Domnívám se, že právě

tento fakt markantním způsobem ukazuje základní rozdíly mezi původní maorskou kulturou a kulturou euroamerickou.

2.3. Sociální a příbuzenský systém

Jak již bylo řečeno, Maorové spojují své bytí se světem přírody a ostatními živými tvory velmi těsným způsobem. Sociální síť je pro ně stejně důležitá, jako místo, na kterém se narodili, či předkové, od nichž odvozují svůj původ. V průběhu dějin se ustavila hluboce zakořeněná a funkční sociální hierarchie, která se skládá ze čtyř základních vrstev a po celém území Nového Zélandu variuje pouze s menšími odchylkami. Pokud se zde budeme řídit počtem členů jednotlivých skupin, budeme hovořit o *whānau* → *hapū* → *iwi* → *waka*. Nyní si každou ze skupin vysvětlíme detailně.

Whānau

Tato část sociální hierarchie je ta, kde lidé žijí v nejužším kontaktu. Jedná se především o rozšířenou rodinu, která zaštiťuje ty nejtímnější sociální vztahy. Většinou zde můžeme nalézt tři základní generace. Starší pár, jejich potomky s partnery a jejich dětmi. Tito lidé žili a živil se dohromady. Dělbá práce zde byla standardní podmínkou soužití. Starší členové rodiny přebírali péči o nejmladší děti, zatímco střední generace se zabývala lovem, sběrem plodin, vařením či výrobou nástrojů. Nedá se doslova říci, že by tomuto typu soužití velel jeden jediný člověk. Tyto skupiny byly vedeny společně a rada, která určitým způsobem zaštiťovala veškerá rozhodnutí, se skládala z *tūtūā*. Toto slovo lze volně přeložit jako „soudruzi“.

Hapū

Nad nejužší rodinou stojí skupina, která by se dala popsat jako 'sub-kmen',

nebo ještě přesněji 'klan'. Tato skupina je charakteristická tím, že vždy obsahuje několik rozšířených rodin *whānau*. Společně mají to, že všechny dokáží, nebo svá tvrzení zakládají alespoň na legendě, vysledovat svůj původ až k jednomu z nejstarších předků, kteří údajně připluli na slavných kánoích. Těchto klanů mohlo žít pohromadě i několik, záleželo na velikosti typického původního sídliště, zvaného *Pā* (o tomto typu usídlení bude hovořeno níže podrobněji). Toto uspořádání již bylo, na rozdíl od *whānau*, vedeno náčelníkem *rangatira*. Stát se náčelníkem mohl pouze takový muž, který svou moc, *mana*, získal buď zděděním od předka, anebo ji získal například v boji.

Iwi

V původním smyslu znamená *iwi* 'kosti předka', ovšem v přeneseném slova smyslu lze hovořit o 'kmeni'. V současné době ale spíše znamená 'národ'. *Iwi* se též pojmenovává podle nejstaršího předka, ke kterému je schopné se dohledat. V tzv. klasickém období maorské kultury, se jednalo o základní socio-politickou jednotku, ale v reálném životě se jednalo spíše o jakousi volnou federaci klanů. V rámci *iwi*, bylo každé *hapū* víceméně autonomní. Ovšem v případě nastalé války se tyto klany spojily v jedno pod vedením náčelníků z nejvýznamnějších klanů. Soudržnost a sounáležitost byla v rámci *iwi* tradičně udržována pomocí sňatků mezi různě sociálně postavenými *hapū*. Tato nejširší forma sociálního uspořádání byla tradičně vedena svrchovaným náčelníkem nazývaným *ariki*.

Waka

Za všemi předešlými sociálními skupinami leží nejširší uspořádání, které je údajně nejbližší legendárním předkům (*tūpuna*) – známé jako *waka*. *Te Waka* totiž znamená 'kánoe'. Podle maorské tradice tyto kánoe kdysi přivezly lid z tichomořských ostrovů k břehům Nového Zélandu, ale i k Chathamským ostrovům, které s Novým Zélandem sousedí. Jak již bylo řečeno výše, maorové si velmi zakládají na tom, zda některého z jejich předků lze přiřadit k posádce

některé z obrovských legendárních kánoí, či že tuto posádku jejich předek dokonce zformoval a tudíž ji i velel. Nicméně v modernějším pojetí sociálního organizace, znamená *waka* už jen jakousi sentimentální vzpomínku připomínanou v tradičních písních a příbězích. Již zde nelze hovořit o ničem, co by se reálně týkalo sociálních či politických aspektů života Maorů (Reilly, 2003).

2.4. Kulturní život

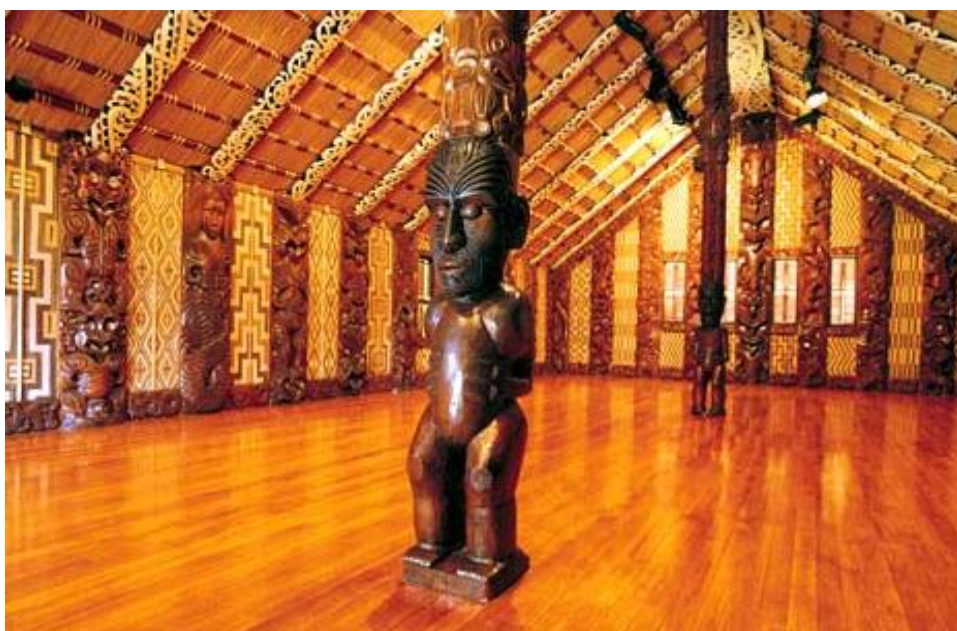
Maorská kultura patří mezi tradiční přírodní národy, které se například vyznačují takovým způsobem života, který upřednostňuje společenský život - společné sdílení problémů, válek, jídla, radosti, jednoduše každodenního života. Lidé žijící v takovém společenství nejsou jen anonymní sousedé bydlící vedle sebe, ale vzhledem k dlouhodobým příbuzenským vztahům si jsou naopak velmi blízcí a vůči sobě pozorní. Většina každodenního dění se odehrává na prostranství opevněného sídliště *Pā* (bude detailněji popsáno níže), kde lidé zároveň bydlí, vaří, pěstují plodiny, zpracovávají ulovenou zvěř apod. Ovšem události slavnostnějšího charakteru se odehrávají ve společenském domě zvaném *marae*. Například oslavy narozenin, uvítání významné návštěvy, politická setkání, tance *haka* či *poi* (bude podrobněji popsáno níže), politická setkání, náboženské obřady, svatby, ale i pohřby. To jsou jen některé z typických událostí konaných v *marae*. Pojem *marae* se běžně vyskytuje na mnoha tichomořských ostrovech a mívá podobu pyramidy vyskládané z kamenů, kde se tradičně konají náboženské obřady. Pro Maory je *marae* vysoce důležité nejen jako primární místo konání všech důležitých kulturních akcí, ale především proto, že jsou díky němu v těsném kontaktu s *atua*, tedy božstvy a s *tīpuna*, neboli předky. Takovým to způsobem rozuměli *marae* Maorové klasického období. V současné době nahlíží na *marae* jako na komplex míst a budov, kde každé plní svou specifickou funkci pro společenské dění. Můžeme zde nalézt například *whare tipuna* (dům předků), *wharekai* (jídlna), *wharepaku* (umývárny) a volná prostranství. Některá *marae* také zaštiťují *whare karakia* (kostel), sportovní hřiště nebo ubytovny. Způsob, jakým je v současnosti *marae* vnímáno a co vše pod něj spadá, variuje výrazně podle kmenů a lokality.



Společenský dům Marae

Obr. 5

Vně i uvnitř rozsáhlého prostoru návštěvník nalezne typické dřevorezby tradičně zpodobňující božstva, či slavné předky a též vyjadřují příslušnost k rodině a kmeni.



Interiér domu Marae

Obr. 6

2.4.1. Smrt

Jak již bylo řečeno výše, pohřby a vše, co je s nimi spojeno, včetně truchlení, se vždy odehrává v *marae*. Smrt a truchlení je pro maorskou kulturu nesmírně důležité. Maorové i dnes věří, že pokud nebudou dodržovat správný postup pohřbívání zesnulých, nebudou dostatečně dlouho a správným způsobem truchlit, esence maorské kultury vymizí a oni budou jen prázdnými nádobami bez spojení s předky. Nejpodstatnější událostí v této oblasti je samozřejmě smrt náčelníka. Ten když zemře, je jeho tělo uloženo do budovy menší velikosti zvané *whare tūroro*. Tento dům je pak i s tělem náčelníka zapálen. Údajně z toho důvodu, aby mohla být uvolněna mocná náčelníková síla *tapu*. Samozřejmě se můžeme domnívat, že tento kulturní fenomén má primárně původ ve více pragmatickém základu, a to především hygienickém. Po dohoření jsou teprve ostatky zemřelého přeneseny do *marae*. I toto má důvod nejen náboženský, ale především ekonomický. Bylo by příliš časově i finančně náročné z důvodu každého pohřbu stavět nové *marae*, které je naopak velice nákladnou a reprezentativní budovou komunity. Proces truchlení je důležitý pro psychické zdraví celého kmene, proto není překvapením, že někdy trvá i celé týdny.



Maorský pohřeb

Obr. 7

2.4.2. Taneční umění

Jakousi druhou stranou mince chmurných aktivit popsaných v předchozí subkapitole, jsou tradiční maorské tance, které byly praktikovány při jakýchkoli zvláštních příležitostech, které se týkaly celé společnosti.

Haka

Haka je typickým příkladem takového umění. Původně byla *Haka* takovým představením, kterým se muži jednoho kmene snažili zastrašit muže kmene jiného při bitvách. Jedná se o velice expresivní prezentaci síly, odvahy, neochvějného rozhodnutí bojovat a chránit život vlastního kmene. Tanec je koncipován tak, že muži stojí v zákrytu v řadách čelem k nepříteli. Mezi nimi prochází náčelník, který vede celé představení – jeho rytmus, intenzitu a délku. Existuje totiž mnoho různých tanců *Haka*, přičemž každý náleží k jiné události či příležitosti. Náčelník vyvolává specifické příkazy a jakoby se snaží bojovníky nabudit do ještě větší agrese. Samozřejmostí je nesmírná gestikulace a mimika. Muži se velkou silou plácají do dolních končetin, ukazují lokty, pěstmi se bijí do hrudi, významně koulejí očima a vyplazují na všechny strany. Není tedy divu, že byli maorští bojovníci považováni za téměř nepřemožitelné. Celý výjev ještě dokresluje typické maorské tetování, které muži mívali, po celém obličejí a těle. I v současné době je *Haka* nejslavnějším tancem, nebo projevem maorské kultury. Současnou nejznámější podobu asi *Haka* získala díky národnímu rugbyovému týmu Nového Zélandu *All Blacks*. Jeho členové ji předvádějí před každým zápasem a i zde můžeme pozorovat ve tvářích protivníků, jakou ohromnou intenzitou a silou *Haka* vládne. Na závěr této části představíme nejznámější zpěv, náležící k tanci *Haka*. Nese název *Ka mate*, což lze do češtiny přeložit jako „možná zemřu!“

<p>Ka mate, ka mate! Ka ora, ka ora! Ka mate, ka mate! Ka ora, ka ora! Tēnei te tanga ta pūhu ruhuru, Nāna nei i tiki mai whakawhiti te rā.</p> <p>Āupane!Ka upane! Āupane! Ka upane, whiti te ra!</p>	<p>Možná zemřu, možná budu žít! Možná zemřu, možná budu žít! Tento zarostlý muž, co zde stojí, Ten, co přinesl Slunce a nechal ho zářit.</p> <p>Krok kupředu a další! Krok kupředu a další!</p>
---	---

Tab. 1

Domnívám se, že výše uvedený text, respektive to, co reprezentuje, jasným způsobem vyjadřuje myšlení Maorů a jejich vnímání vztahu mezi životem a smrtí. Níže uvedený obrázek č. 8 ukazuje, jakým způsobem vypadala *Haka* v tradičním maorském provedení.



Tradiční maorský tanec *Haka*

Obr. 8

Obrázek č. 9 pak vypovídá o změně vnímání tance *Haka* moderní společností. Takto předvádí tanec *Haka* výše zmíněný novozélandský rugbyový tým All Blacks.



Tanec Haka

Obr. 9

Poi

Dalším nejznámějším tradičním maorským tancem je *Poi*, a toto slovo lze přeložit jako „míček na šňůrce“. Jedná se o méně dramatické představení. Váže se, narodil od tance *Haka*, k událostem spíše zábavného charakteru, nikoli k bojovým či válečným aktivitám. *Poi* byl spíše doménou žen kmene, pokud se ho účastnili i muži, fungovali pouze jako kompars. *Poi* je charakteristický tím, že se tančí se specifickou rekvizitou, s již zmíněným míčkem na šňůrce. Ten byl tradičně vyráběn ručně z různých materiálů, které byly tehdy běžně dostupné, jako zvířecí kůže, tkaná látka, či různé síťoviny. Jako vystýlka bylo používáno například peří, vlasy, chlupy, či různé sušené traviny. Samotný tanec vypadá tak, že ženy tančí společně, většinou v kruhu a tradičním specifickým způsobem kolem sebe výří a točí dvěma míčky na šňůrkách. Tím, že bývaly tyto míčky různě zdobené a barvené, jednalo se o krásnou podívanou. V současnosti již tyto míčky nejsou z většiny vyráběny tradičním ručním způsobem výroby, nicméně samotný tanec *Poi* je dodnes k vidění. Sice se většinou jedná o komerční představení, přesto jde o velmi romantický výjev.



Tradiční tanec Poi

Obr. 10



Náčini pro Poi

Obr. 11

Oba tyto tradiční maorské tance, *Poi* i *Haka*, jsou charakteristickými projevy dané kultury. Jejich obměny můžeme nalézt napříč všemy ostrovy Tichého oceánu. *Poi* se svým rytmem, stylem hudby a náladou nápadně podobá například slavnému tradičnímu tanci z Havaje. Díky výše popsaným performance si můžeme snadno představit, že maorská kultura se vyznačuje jak svou nebojácností a odhodlaností bojovat až na smrt, tak i něžnou stránkou oslavující život.

2.4.3. Tradiční výtvarné umění



Tradiční maorské tetování

Obr. 12

Tetování (Ta moko)

Podle tradiční maorské mytologie vzniklo tetování v legendě o lásce mezi mladíkem jménem **Mataora** (lze přeložit jako vitální obličej) a princeznou podsvětí **Niwareka**. Mataora jednoho dne svou dívku udeřil a ta ve strachu utekla zpět do říše svého otce **Uetonga**. Mataora velmi litoval svého činu a vydal se na dlouhou a strastiplnou cestu za svou milou, aby ji odprosil. Když po mnoha dnech a úskalích dorazil do podsvětí, byl celý jeho obličej od špíny a bláta. Princezna přijala jeho omluvu. Aby si ovšem pamatoval, co udělal, naučil král podsvětí Mataoru umění tetování, které Mataora s Niwareka přinesli zpět mezi lidi.

Slovo tetování, přejaté z anglického slova tattoo, pochází z Tahitského *tatau*, které do světa rozšířil kapitán James Cook.

Díky mnoha archeologickým nalezištím po celé východní Polynésii, kde se našlo množství kostěných jehlic používaných k tetování, víme, odkud toto umění na Nový Zéland přišlo. Maorové považovali hlavu za nejvíce posvátnou část těla, proto největší koncentrace tetování byla právě v oblasti obličeje a krku a konkrétní místa měla přesné symbolické významy:

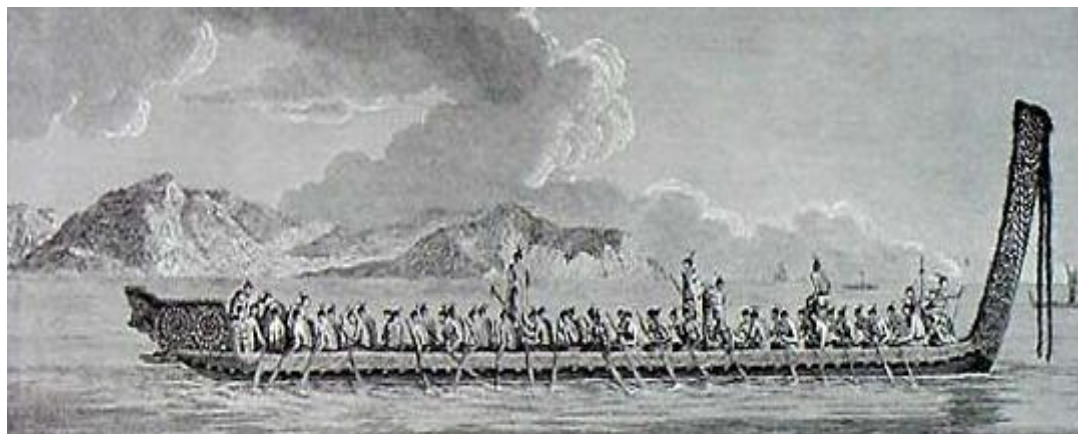
1. *Ngakaipikirau* (**třída**) – centrum čela;
2. *Ngunga* (**pozice**) – oblast kolem obočí;
3. *Uirere* (**hapū**) – oblast očí a nosu;
4. *Uma* (**první a druhé manželství**) – spánky;
5. *Raurau* (**podpis**) – místo pod nosem;
6. *Taiohou* (**práce**) – tváře;
7. *Wairua* (**mana**) – brada;
8. *Taitoto* (**status narození**) – čelist.

Tetování je velmi úzce spojeno se společenským statutem. Muži, ale i ženy, kteří nejsou tetováni, nejsou pro své okolí atraktivní a jejich společenská pozice je velmi nízko. Samotné tetování je provázeno tradičními rituály a obřady a je velice bolestivé. Provádělo se tak, že do obličeje byly nejprve vyřezány ostrým předmětem linie kresby a teprve poté byla do rány nanášena barva. Ta byla získávána z různých přírodních zdrojů. Maorští muži, kteří tradiční tetování prováděli (*Tohunga-ta-oko*), požívali celospolečenského uznání a disponovali nesmírnou autoritou. Levá strana obličeje byla většinou věnována tématům týkajících se předků z otcovy strany, zatímco pravá strana symbolizovala předky matčiny.

Vyřezávání (Te Tiki)

Dalším tradičním maorským uměním je vyřezávání. V původní tradici bylo pro vyřezávání využíváno přírodních materiálů. Původně se vyřezávání soustředilo hlavně na dvě oblasti, a to na dřevořezbu a vyřezávání přívěsků.

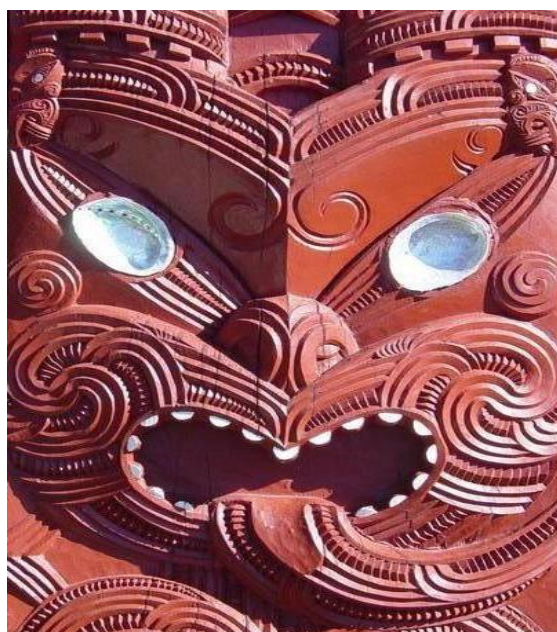
Dřevořezba původně vycházela z praktické potřeby opracovaného dřeva například pro stavbu domů, výrobu zbraní a především stavbu kánoí.



Tradiční maorská kanoe

Obr. 13

Dřevořezba byla sekundárním projevem těchto aktivit a jejím smyslem byla především estetická funkce a symbolika příslušnosti ke konkrétnímu kmenu, rodině či statusu. Vyznačovala se detailním propracováním a výraznou barevností a hravostí. Typické jsou vyřezávané společenské domy *marae*, kde každá část symbolizuje určité spojení s bohy.



Tradiční maorská dřevořezba Obr. 14

Významnou částí maorského umění je **výroba tradičních šperků** a především přívěsků. Ty si pro svou estetickou hodnotu vysloužily celosvětovou slávu a oblibu. Opět se zde setkáváme s používáním přírodních materiálů, a to převážně nefritu a kostí zvířat. Tvar, velikost, barva i vyřezané ornamenty ukazují vždy na určité postavení ve společnosti, či symbolizují určitá přání z běžného života. Například typický tvar háčku na ryby (*Hei Matau*) v mnoha různých variantách symbolizuje štěstí v pracovní oblasti a při cestování na dlouhé vzdálenosti.



Maorský přívěsek Obr. 15

Dalším typickým symbolem je spirála (*Koru*), která představuje nové začátky, růst a harmonii.



Maorský přívěsek Obr. 16

Tradiční je i symbol zbraně (*Patu*), který je jako přívěšek nošen tradičně pouze muži, kteří požívali určitou úctu, a jejich sociální status byl velmi vysoký. Jednalo se většinou o náčelníky, či významné bojovníky kmene. V přeneseném slova smyslu znamená tento tvar vůdčí osobnost, autoritu a čest.



Maorský přívěšek Obr. 17

Veškeré maorské tradiční umění, ať už se jedná o tanec, zpěv, dřevorezbu, tetování, či výrobu šperků, je úzce spojeno s každodenním životem. Představuje symbolickou rovinu kulturního života Maorů, kde se spojují obavy a přání s říší bohů a s prostředím, které je obklopuje. Tvoří tedy nedílnou součást kulturního dědictví a slouží k orientaci v sociální struktuře a předávání znalostí a zkušeností novým generacím.

2.4.4. *Pā* – tradiční maorské sídliště

Poslední část této kapitoly týkající se maorského kulturního života bude věnována zamyšlení nad tím, jakým způsobem, kde a proč Maorové stavěli svá obydlí.

Díky mnoha výzkumným aktivitám prováděným napříč Novým Zélandem (např. Výzkumný program *Wairarapa*) víme, že klasické období⁵ vykazuje několik různých typů usídlení reflektujících aktuální požadavky. V situacích, kdy bylo nutné usídlit se někde jen na několik týdnů, stavěly se pouze primitivní chatrče, které chránily před nepříznivými klimatickými podmínkami, obzvláště na Jižním ostrově Nového Zélandu. Ten je charakteristický tím, že v této oblasti jsou výrazným způsobem zvýšené dešťové srážky oproti Severnímu ostrovu.

Některé vesničky sice byly stavěny na delší dobu než jen několik týdnů, ale tyto nebývaly chráněny nějakým speciálním systémem. Docházelo k tomu především za účelem sběru některých sezónních plodin a za účelem jejich zpracování přímo na místě. Způsob usídlení a jeho využití se výrazně liší v průběhu století. V průběhu let 1200 – 1300 n. l. se nejvíce vyskytovala tzv. komunita. Zde se jednalo vždy o několik menších, ale již permanentních sídlišť, která byla vždy soustředěna k ústí řek. Nejen, že zde byl dostatek zdrojů, sídliště zde bylo též chráněno díky přírodnímu reliéfu. Později, přibližně od 1450 n. l. do 1600 n. l., docházelo k posunu v rámci typu usídlení k tzv. domácnosti. Zde byla charakteristická mobilita mezi zástavbami vymezených vždy pro nějakou specifickou funkci, například pro uskladňování potravin. Přibližně od roku 1500 n. l. začal objevovat nejznámější typ maorského sídliště - *Pā*, jako charakteristický projev tzv. klasického maorského období, vyznačujícího se hlavně válečnými aktivitami.

Pā můžeme definovat jako fortifikované sídliště. Nejčastěji bývalo stavěno v závislosti na přírodním reliéfu a bývalo ho hojně využíváno. Běžné bylo vybírat pro stavbu *Pā* nějaké vyvýšené místo. Vrcholek terasovitého kopce, či konečný útes na pobřeží byla ideální místa pro stavbu takového opevnění. Poskytovalo

⁵ Klasickým maorským obdobím nazývají novozélandští archeologové mezidobí od osídlení Nového Zélandu Maory do jejich prvních kontaktů s Evropany, tedy přibližně od 9. stol. n. l. do konce 1. pol. 17. stol. n. l.

totiž dostatečný rozhled do všech stran a zároveň se z něho bylo možné skvělým způsobem bránit proti nepřítelům.

Novozélandský archeolog **John Marshall** na základě svých výzkumných aktivit rozlišuje několik základních typů *Pā*, a to podle velikosti a prostorových dispozic:

- 1) **malé *Pā*** – velikostí odpovídá větší domácnosti;
- 2) **střední *Pā*** – velikost od 500-700m², lokalizované v závislosti na zdrojích a umístění nejbližšího *Pā*;
- 3) **větší *Pā*** – rozlohou odpovídá cca 1 km²;
- 4) **velké *Pā*** – rozloha se pohybuje mezi 5 – 10 km²;
- 5) **obrovské *Pā*** – rozlohou může překročit i 40 km².

Ovšem 4. a 5. typ *Pā* lze považovat za velmi ojedinělé.

Pā jakékoli velikosti je charakteristické tím, že v rámci svých hradeb sdružuje mnoho budov, které plní své specifické funkce. Soukromé domy rodin, společenský dům a kulturní centrum zároveň *marae*, prostor pro umývání, prostranství pro společnou kuchyni, skladiště potravin i posvátná místa pro rituální obřady. *Pā* je jedním z charakteristických projevů maorské kultury. V současné době lze nalézt po celém Novém Zélandu mnoho míst, kde původně *Pā* stávala, ale bohužel již jen v podobě vykopávek.



Maketa maorského sídliště

Obr. 18

2.5. Evropská kolonizace Nového Zélandu

K prvnímu setkání s Evropany (*Pākehā* – výraz pro všechny lidi ne-maorského původu bílé pleti) došlo 13. prosince 1642, kdy byl Nizozemskou Východoindickou společností do vod Tichomoří vyslán mořeplavec **Abel J. Tasman**, který měl nalézt nové obchodní příležitosti za Východní Indií. Přistál v zátocce Golden Bay na severozápadním cípu jižního ostrova, ale dostalo se mu velmi nepřátelského přijetí, takže bez dalšího pokračoval v cestě.

Přibližně po sto letech vyráží do jižního Pacifiku na vědeckou výpravu anglický kapitán **James Cook**, aby sledoval astronomický úkaz, při němž se Venuše měla ocitnout na přímce mezi Zemí a Sluncem. Poté, co toto shlédl na Tahiti, dorazil 9. října 1769 k východnímu pobřeží Nového Zélandu. Po Cookově objevu na Nový Zéland přijížděli Evropané spíše po skupinkách než ve velkém počtu. Přispěla tomu pověst o nevlídnosti maorských domorodců a o tom, že jsou kanibalové a také jednoznačně krátkodobý obchodní zisk a zájem Evropanů. Hlavním cílem tehdejších návštěvníků byl lov velryb a tuleňů pro jejich kůži, maso, či tuk. Kromě obchodníků a lovců přijížděli na Nový Zéland též křesťanští misionáři se snahou „napravit“ Maory a jejich pohanské náboženství. Okolo roku 1830 již na Novém Zélandu žilo přibližně dva tisíce Evropanů. Ti, ačkoli byli na ostrově pouhými návštěvníky, vnímali sami sebe jako pány a k Maorům se chovali většinou velmi povýšeně a často je využívali jako otroky na práci. Mezi Evropany však byly i výjimky. Někteří si natolik vážili zdejší kultury a pomoci Maorů, že se na Novém Zélandu zabydleli a po čase se stali tzv. „tamními“ (*Pākehā Māori*). Na druhou stranu mnoho Maorů využívalo příchodu Evropanů k rozvoji různých technologií (Petrie, 2006).

Příjezd Evropanů na Nový Zéland způsobil, že mnoho přirozených zdrojů obživy Maorů vyschlo a plynuly z něho pro klasickou maorskou kulturu další nedozírné důsledky. Maorové se museli vypořádat s řadou těžkých a hlavně neznámých nemocí, jakými byly např. spalničky, či neštovice. Díky Evropanům se k nim také dostaly pušky. Ty je zaujaly natolik, že se díky nim v průběhu 20. let 19. století v tzv. „mušketových válkách“ navzájem pozabíjelo na 20 000

Maorů. Postupem času začalo být soužití domorodých *Māori* (maorsky „obyčejný, běžný člověk“) s evropskými *pākehā* komplikovanější.

S růstem vlivu křesťanství a výrazným zvyšováním počtu evropských osadníků ve 30. letech 19. stol., docházelo k čím dál častějším rozbrojům mezi Maory a Evropany. Ti si nárokovali půdu, která původně patřila maorským kmenům. Ke zvratu došlo až ve chvíli, kdy se do problému vložila oficiálně britská koruna, jakožto tehdejší světová velmoc. Na žádost všech padesáti náčelníků různých maorských kmenů o nastolení pořádku, vysílá královna Viktorie na Nový Zéland anglického kapitána Williama Hobsona. Ten se stal prvním guvernérem Nového Zélandu a též spoluautorem **Smlouvy ve Waitangi**⁶ (*Te Tiriti o Waitangi*). Tato zakládající listina Nového Zélandu ustanovovala britského guvernéra, zaručovala Maorům jejich práva jako britským občanům a ponechávala jim právo spravovat svou půdu a další majetek. Tato smlouva měla ale do budoucna způsobit mnoho problémů. Došlo totiž k dvojímu vyhotovení a dlouhé roky se spekulovalo, zda to bylo způsobeno úmyslně či pouhou náhodou. Maorská verze smlouvy totiž zmiňovala veškeré výše uvedené výhody. Naopak anglická verze hovořila o suverenitě Velké Británie nad Novým Zélandem, dávala guvernérovi právo řídit zemi a umožňovala Britům neomezeně zabírat, či vykupovat velmi pod cenou půdu původních domorodců.

V současné době se mnoho historiků a znalců maorštiny domnívá, že ono dvojí vyhotovení nebylo ze strany Angličanů úmyslné. Údajně k němu došlo pouze díky nedostatečným jazykovým znalostem překladatelů, kteří tehdy smlouvu překládali do maorštiny. Některé výrazy, které byly Angličany chápány jednoznačně, mají v různých kontextech zcela odlišný význam. Tato neznalost je pravděpodobně důvodem mnohaletých soudních sporů nevraživosti, která po této události mezi Maory a Evropany (později Novozélandčany) začala panovat.

Od těchto dob, kdy maorská populace čítala necelých 43 000 obyvatel, se do dnes jejich počet nejméně zdesetinásobil a k roku 1996 jejich počet, podle Statistického úřadu Nového Zélandu, dělá cca 580 000 obyvatel (Durie, 1999).

Mezi lety 1840 – 1890 docházelo k majetkovým sporům téměř neustále a dokonce vedly k dalším bojům. Výsledkem těchto konfliktů, ať už pouze právním či válečným, bylo, že v průběhu těchto let přišli Maorové o 95% půdy, které

⁶ Smlouva ve Waitangi byla podepsána 6. února 1840.

vlastnili. Též počet členů maorské společnosti výrazně klesl. Okolo roku 1840 žilo na Novém Zélandu asi sto tisíc Maorů a pouze dva tisíce Evropanů. Ovšem koncem 19. století se velikost maorské populace snížila na pouhých čtyřicet dva tisíc, zatímco Evropanů přibýlo na neuvěřitelných sedm set tisíc.

Očekávaný úpadek maorské společnosti ovšem nenastal. Počátkem 20. století začalo opět docházet k jakési revitalizaci této kultury. Dopomohlo k tomu dozajista určité procento manželství uzavíraných mezi Maory a Evropany, avšak jako hlavní důvod je uváděno maorské vědomí vlastní kultury a jejího významu. Jak již bylo popsáno výše, *Māori ngā tangata whenua*, neboli **Maorové jsou lidé své půdy**. A to je pravděpodobně pravý důvod k nové energii, která prostoupila zdevastovanou kulturu. To potvrzovala i nová vlna v oblasti politiky, která se začala zvedat již na konci 19. století. V té době se objevilo hned několik maorských politiků, kteří si v mnohých dovednostech se svými evropskými protějšky nezádali. Byli jimi například James Carroll a **Apirana Ngata**. Kromě své politické kariéry se oba aktivně věnovali podporování maorštiny, maorské kultury a vzdělávání Maorů. Skupinou, která se této problematice věnovala pravděpodobně nejvíce a jejímiž členy se oba výše zmínění stali, byla **Young Māori Party**, založená v roce 1909. Hlavním cílem této skupiny bylo především zachování tradičních maorských hodnot, rituálů a znalostí, jakou byla například typická dřevořezba či haka. Dalším kýženým výsledkem byla vzájemná pozitivní interakce mezi Maory a Evropany. Tím bylo především myšleno přejímání západní medicíny a principy vzdělání. V průběhu druhé světové války dostali maorští občané výjimku a nebyli tudíž povoláni bojovat. I přesto celých sedmnáct tisíc dobrovolníků bojovalo například na Krétě, či v Itálii.

V průběhu druhé poloviny 20. století se Maorové čím dál více zapojovali do moderního způsobu života Evropanů. Přejímali jejich zvyky, jazyk i tradice. Původní rodinné a lokální svazky se stále více rozvolňovaly a většina Maorů se přestěhovala do měst. Tento proces více či méně pokračuje dodnes. Co se týče maorského jazyka, je stejně jako angličtina oficiálním novozélandským jazykem. Přibližně od 70. let 20. století se na Novém Zélandu začal rozvíjet trend učit o maorské kultuře a o jejím jazyce ve školách. V současné době nejenže je toto ve školách naprostou samozřejmostí, ale dokonce je běžná výuka maorštiny i v zařízeních předškolního typu, jako jsou školky, apod. Tomuto se doslova říká „hnízdno jazyku“ (*Te kōhanga reo*). Bohužel ale, napříč všem snahám, zůstává

maorština nepříliš užívaným jazykem, na konverzační úrovni se jím dorozumí pouhá čtyři procenta.

Od roku 2006 mají Maorové v novozélandském parlamentu sedm legitimních míst a jsou nedílnou součástí veškerého dění, jednání a rozhodování ve věcech Nového Zélandu.

Ačkoli došlo v průběhu 20. století k výraznému posunu v sociální i ekonomické oblasti, je bohužel nutné konstatovat, že Maorové zůstávají na spodní hranici statistik, co se týče zaměstnanosti a zdraví. Naopak vysokých procent dosahují v oblasti kriminality a stejně tak jako mnoho původních kultur po celém světě i Maorové trpí institucionálním a přímým rasismem. V současné době žije na Novém Zélandu přes šest set třicet tisíc Maorů.

Tato kapitola se pokusila o stručný vhled do kultury Maorů, která jako první před stovkami let objevila a osídlila ostrovy Nového Zélandu. V současné době sice již nežije tradičním způsobem života, ale i tím, co z ní zbylo, nám vypráví příběh nesmírně komplexní a rozvinuté kultury, která prokázala odvahu tím, že překonala nepředstavitelné vzdálenosti přes moře, překonala překážky spojené se zabydlováním v absolutně neznámém a nehostinném prostředí a vytvořila kouzelný svět Maorů.



Maorský bojovník

Obr. 19

3. ENKULTURACE A JEJÍ VÝZNAM

Tato kapitola se zaměří na deskripci procesů, které se jsou stěžejní pro začlenění jedince do společnosti, tedy na enkulturaci a socializaci. Tyto dva základní procesy se prolínají a oba jsou klíčové pro pochopení kultury, do které se jedinec narodil a ve které žije. Popíšeme též, kdy, kde a jakým způsobem tyto procesy probíhají. Vzhledem k tomu, že oba zmíněné procesy započínají nejdříve v prostředí rodiny a jsou odvislé od primárního vztahu s rodiči (pečovateli), vysvětlíme nejdříve, jakým způsobem tyto prvotní vazby vznikají z biologického hlediska, představíme tedy nejprve teorii attachmentu. Na základě toho, snáze pochopíme principy, jimiž jsou tvořeny veškeré pozdější interakce s okolím. Dále si představíme několik známých výzkumníků, kteří se studiu vztahů mezi kulturou a osobností dlouhodobě věnovali. Tato kapitola též ukáže, jakým způsobem se vyvíjela rodina v průběhu historie až do současnosti, jaké měla formy a jaké plnila ve společnosti funkce.

Člověk je zoon politikon – společenské zvíře. Cíleně vyhledává společnost druhých lidí. Bez ní by byl zůstal pouhým tvorem. To, co odlišuje člověka od zvířat je kultura a lidské chápání a učení se této kultuře. Pro orientaci a porozumění kultuře ji musí jedinec interiorizovat, zvnitřnit, tedy plně se do společnosti začlenit. V tomto procesu hraje zásadní roli rodina, jejímž úkolem je připravit své dítě na zdárné fungování v dané společnosti mezi ostatními lidmi. Zde hovoříme o procesu socializace⁷. Tento proces byl po staletí studován mnoha vědními obory především jako vztah mezi jedincem a společností. Vždy se hledaly odpovědi na otázky, zda je tento vztah vyrovnaný, či se jedná strukturu, kdy jeden prvek je součástí druhého. Další často kladenou otázkou je, zda dochází k permanentní interakci mezi těmito dvěma entitami, kdy jedna neustále ovlivňuje tu druhou, nebo se jedná o systém dvou na sobě nezávislých entit, které do vzájemné interakce vstupují pouze při určitých situacích. Psychický vývoj jedince

⁷ Socializace je proces začleňování člověka do systému společenských vztahů, jehož jádro tvoří interiorizace sociálních rolí a zvládnutí základních způsobů chování v typických sociálních situacích (Soukup, 2004).

probíhá jako interakce (vzájemné působení) vrozených předpokladů, okolních vlivů a vlastní aktivity jedince. Víme, že první tři roky života jsou rozhodující pro zdravý socio-emocionální vývoj člověka a praxe ukazuje, že zkušenost z raných vývojových období má pro život člověka zásadní význam. Jedná se především o způsob výchovy, resp. nejbližší sociální okolí dítěte, které v prvních třech letech významně určuje primární osobnostní charakteristiky dítěte. Zpočátku je pro dítě nejdůležitější osobou jeho matka, resp. jakýkoli pečovatel, který zodpovídá za adekvátní uspokojování základních potřeb dítěte; později nabývá na důležitosti i osoba otce, případně sourozenců a dalších členů rodiny. Vývoj dítěte je ovlivňován i dalšími činiteli, jako např. sociálním stavem rodiny, jejími interními vztahy, či jejím socioekonomickým standardem, aj. Na základě prvotních psychosociálních zkušeností člověka se utváří jeho tzv. bazální ("základní", též modální) osobnost⁸, jejímiž mezními charakteristikami jsou jistota vs. úzkostnost a důvěřivost vs. nedůvěřivost (Erikson, 2002).

Z těchtoází se pak odvíjejí další psychické vlastnosti (např. kreativita, závislost, agresivita, optimismus aj.) a tvoří se tedy celková podoba osobnosti jedince. Jak již bylo řečeno výše, dle výzkumů je potvrzeno, že první tři roky života člověka jsou významné pro celoživotní rozvoj psychických funkcí a jedná se tedy o nezanedbatelné období. V této souvislosti lze zmínit zajímavé výzkumné aktivity zaměřené na význam attachmentu. Tato teorie hovoří o důležitosti základních emocionálních vazeb, které se tvoří mezi dítětem a matkou, resp. jakýmkoli pečovatelem, právě v průběhu prvních třech let vývoje.

K fenoménu výchovy dítěte lze přistupovat z několika možných zdrojů. V této práci se zaměříme na přístup psychologický a přístup kulturně antropologický. Pohled psychologický je zde podstatný proto, abychom si dokázali lépe představit, jakým způsobem péče a výchova potomků ovlivňuje jejich ontogenetický vývoj a co to posléze znamená pro jejich další život. Psychologie nám tedy v rámci tohoto tématu reprezentuje jakousi vnitřní oblast, či inertní procesy, které výchova ovlivňuje. Jako představitele psychologického

⁸ Modální osobnost – Statisticky nejčastější soubor osobnostních rysů typických pro členy určité kultury.

přístupu lze pokládat anglického výzkumníka Johna Bowlbyho, jehož teorie attachmentu bude podrobně popsána níže.

Nelze zde hovořit o protikladných pohledech na danou problematiku. Kulturní antropologie zde sice poskytuje jakýsi vnější pohled na procesy, které se na podnět výchovy v rámci kultury dějí, ale zároveň se s přístupem psychologie překrývají a doplňují.

Za představitele kulturní antropologie zde představíme dvě ženy, jež významným způsobem přispěly k rozvoji terénního antropologického výzkumu a představily své teorie o vlivu kultury na rozvoj osobnosti člověka – Ruth Benedict a Margaret Mead. Jejich výběrem se pokusíme přispět k pochopení důležitosti raného vývoje dítěte a podstatnosti výchovných postupů nejen pro jedince samotného, ale i pro kulturu, v níž vyrůstá a dále též pro kultury, jako rozdílná prostředí, kde daná výchova probíhá.

Abychom zachovali určitou smysluplnou posloupnost prezentace, zaměříme se nejdříve na procesy vnitřního charakteru, tedy na pohled psychologický a teprve následně na pohled vnějšího charakteru, tedy pohled kulturně antropologický. Nejprve ale představíme teorii attachmentu, která se zabývá studiem způsobů, jakými se vytvářejí ty nejzákladnější vazby mezi dítětem a matkou, popřípadě jiným prvotním pečovatelem. Pochopení tohoto procesu připoutávání se nám pomůže později snáze porozumět socioemocionálním vazbám, které se v rámci procesů enkulturace a socializace budou vytvářet v pozdějším věku.

3.1. Teorie attachmentu

Teorii attachmentu (attachment – anglicky vazba, pouto, přilnutí) se celoživotně zabýval anglický lékař a psychiatr **John Bowlby** (1907-1990). Dle jeho názoru je schopnost člověka pečovat o druhého jedním z nejvýznamnějších lidských projevů. Jeho práce a výzkumy byly výrazně ovlivněny moderní etologií a především rakouským zoologem Konradem Lorenzem a jeho teorií o

„imprintingu“⁹. Bowlby tvrdí, že „attachment“, též „bonding“, jednoduše vazba, je pro dítě základní a vrozenou přirozeností, která vede k větší blízkosti a k vytvoření pouta k důležitým objektům. Představuje tak pudový systém, zajišťující tedy větší pravděpodobnost dítěte na přežití (Bowlby, 1986 In: Šulová, 2004).

Bowlbyho koncepce, z hlediska teorie obecných systémů říká, že pokud má systém přežít, musí existovat určité konstanty mezi jeho vlastními složkami, a určité konstanty v rámci vztahu s jeho prostředím. Je nutné udržet variabilitu systému v rámci určitých limitů, jinak systém nepřežije. Kromě toho, pokud není systém schopný kontrolovat informace přicházející z vnějšího prostředí způsobem, který udržuje základní proměnné v rámci limitů doporučených pro přežití, je nutné ho „spárovat“ s jiným systémem, který tuto schopnost udržovat proměnné v rámci limitů prvního systému dokáže. Jinými slovy, musí zde existovat blízké párování, pouto či vazba mezi těmito dvěma systémy, které slouží jako ochrana pro méně „soběstačný“ systém. Oficiální znění Bowlbyho základní teze ohledně biologické funkce pouta mezi dítětem a rodičem je následující: slouží k ochraně dítěte před množstvím nebezpečí, před vnitřními změnami nebo vnějšími vlivy, které by mohlo posunout důležité proměnné za limity systému (např. dítěte), důležité pro přežití. Pro systém, který se v průběhu vývoje stává více soběstačným, může mít toto párování i jiný význam. U mnoha biologických organismů obsahuje ochranné pouto složku, která umožňuje dětem explarovat a učit se, což znamená obsáhnout schopnosti nezbytné pro ochranu sebe sama skrze samostatné začlenění do větší skupiny. V rámci tohoto ochranného vztahu se tedy rozvíjející se organismus stává stále méně a méně závislým na poutu s rodičem (tj. na systému s více proměnnými), který poskytuje ochranu. Časem rozvíjející se organismus obsáhne nezbytné proměnné a dovednosti sám a v rámci svého spárování s větší sociální sítí dokáže kontrolovat vnitřní změny i vnější vlivy tak, že bude schopen své základní proměnné udržovat v rámci limit, nezbytných pro přežití (Marvin, Preston In: Cassidy, Shaver, 1999).

⁹ Imprinting (anglický výraz pro „vtištění“) – pojem zavedený etologem Konradem Lorenzem; používaný i jinými vědními obory. Vyjadřuje schopnost organismu si okamžitě po narození „vtisknout“ do paměti podobu, obraz matky (či jiného prvotního pečovatele).

Jednodušeji řečeno, dítě je v prvních třech letech nesamostatné a neschopné uspokojit své základní potřeby, tudíž přežít. Po určitou dobu je tedy plně odkázáno na dospělého jedince, rodiče, který plně kompenzuje zatím nevyvinuté schopnosti svého dítěte, neboli mu poskytuje potravu, teplo a bezpečí. V průběhu dalšího vývoje, kdy již dítě obsáhlo určité množství informací z vnějšího okolí a zároveň je schopno na určité úrovni ovládat své vnitřní prostředí, tedy samo sebe, je schopné explarovat, resp. prozkoumávat své nejbližší okolí a učit se samo, nikoli skrze rodiče. Tímto procesem se stává čím dál tím méně závislé na svém rodiči, až se, mnohem později, osamostatní zcela. Bowlby dále rozvíjí průběh interakce matka-dítě. Pro kojence je primární, aby byla jeho pečující osoba (nejčastěji matka, či otec) pozorná vůči signálům, které jí dítě vysílá a zároveň, aby reakce na tyto signály byly bezprostřední. Potřeby musejí být uspokojovány okamžitě a efektivně. Pokud se tak neděje, nebo je-li pečující osoba nepřítomna fyzicky, způsobuje to dítěti stres a vytváří to pro něho traumatizující situaci. Proto se za další podstatný znak lidské přirozenosti považuje schopnost péče, altruismus. Přijetí rodičovské role a ochota plně se obětovat se považuje za přirozený jev „živočichů“. A nedochází-li k němu spontánně, jedná se o civilizační vlivy či drobné úchyly od normy, které lze zaznamenat i v přírodě u jiných živočichů (Bowlby, 1992 In: Šulová, 2004).

V takovém případě nedochází ke správnému utváření pouta mezi dítětem a pečující osobou. J. Bowlby a jeho dlouholetá spolupracovnice, americká psychologka **Mary D. Salter Ainsworth** (1913-1999) dospěli k názoru, že během prvních let se vytváří několik různých typů vazby dítěte s matkou:

- *Vazba „JISTÁ“* je taková, ve které je pečovatel dítěti k dispozici. Adekvátně reaguje na jeho signály a pomáhá mu při těžkostech. Dítě se cítí jisté vzhledem k dostupnosti pečující osoby-rodiče, samo se pouští do exploračního prostoru;
- *Vazba „NEJISTÁ – úzkostná, vzdorující“* je taková, při které si dítě není jisté dostupností pečující osoby-rodiče. Není si jisté reakcí na vysílané signály, bojí se separace a proto se rodičů „drží“ i fyzicky. Bojí se explarovat. Tato vazba se objevuje, když matka začne reagovat na dítě

neadekvátně či nečitelně, či pokud mu není z nenadání k dispozici jako obvykle (například opilá matka, matka depresivní, či přepracovaná...);

- *Vazba „NEJISTÁ – úzkostná, vyhýbavá“* je taková, při které dítě nemá absolutně žádnou víru, že se dočká pozitivní reakce na své signály, či uspokojení potřeb svou pečující osobou. Naopak takové dítě čeká, že bude odstrčeno, odmítnuto. Taková vazba se objevuje například u dětí, které byly v raném období odloženy do institucionální péče (Bowlby, 1992 In: Šulová, 2004);

Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že ona jistá vazba, attachment, pouto mezi matkou (pečující osobou) a dítětem je vrozená obranná reakce jedince, která ale zároveň slouží jeho socializačnímu procesu a není tedy vhodné ji v rámci psychosociálního a emocionálního vývoje podceňovat.

3.2. Osobnost a kultura

V předchozí části této kapitoly jsme popsali, jakým způsobem se dle psychologie utváří prvotní univerzální a geneticky naprogramovaný vztah organismu, v našem případě dítěte s matkou, či jiným pečovatelem. To bylo důležité z toho důvodu, abychom lépe porozuměli principům, na kterých se zakládají veškeré socioemocionální vztahy v každé kultuře na světě, a díky nimž může posléze docházet k procesům začleňování jedince do společnosti.

V následující subkapitole stručně připomeneme směr americké kulturní antropologie, který výrazným způsobem přispěl k rozvoji interkulturních komparativních výzkumů v oblasti kulturních specifik výchovy dětí. Díky tomu snadněji porozumíme i samotným procesům enkulturace a socializace.

Od 30. let 20. století se v rámci americké kulturní antropologie paralelně rozvíjely dvě školy – konfiguracionismus a osobnost a kultura. Jejich společným jmenovatelem je názor, že hlavní vliv na rozvoj osobnosti v kultuře má právě kultura sama, nikoli pouze biologické faktory, či dědičnost. **Škola osobnost a kultura** se vyznačovala svým pozitivním přístupem k interdisciplinárnímu

způsobu práce, a to především v kombinaci s psychologickými teoriemi. Charakteristickým rysem této spolupráce bylo využívání psychologických metod a technik pro potřeby antropologických výzkumů kultur. Ve zmíněném období se antropologie nejvíce zajímala o dvě stěžejní psychologické teorie, a to neobehaviorismus a psychoanalýzu.

Ustřední myšlenku neobehaviorismu vypracoval americký psycholog **Clark L. Hull** (1884-1952). Ten považuje chování člověka za jeho biologickou schopnost adaptace, která plní funkci redukce pudové tenze. Druhou teorii psychoanalýzy představuje česko-rakouský psychiatr **Sigmund Freud** (1856-1936). Antropology toho období nejvíce ovlivnila jeho teorie o vlivu raných psychických zážitků na rozvoj socioemocionální oblasti v dospělosti. Od 20. let 20. století probíhal boj mezi zastánci a biologického a kulturního determinismu. Dědičnost má jistě svůj nezastupitelný vliv, nicméně američtí antropologové byli přesvědčeni, že různorodost, četnost a bohatost kultur po celém světě je výsledkem specifické enkulturace a socializace (Soukup, 2004). Při potvrzování teorie kulturního determinismu sehrála významnou roli žákyně amerického antropologa **Franze Boase** (1858-1942), Margaret Mead.

3.2.1. Osobnost a kultura v pojetí Margaret Mead (1901- 1978)

Žačkou amerického antropologa Franze Boase byla **Margaret Mead**, která je zároveň řazena společně s Ruth Benedict mezi přední představitele teoretické koncepce osobnosti a kultury. Pro naše téma je důležitý především její první výzkumný projekt, který realizovala právě ve zkoumané oblasti, tedy v oblasti Tichého oceánu, konkrétně na souostroví Samoa v Polynésii. Cílem jejího terénního výzkumu bylo prokázat **rozhodující vliv kultury na formování osobnosti** člověka, a tedy navázat na dlouholetý boj Franze Boase s eugeniky, zastánci biologického determinismu. V rámci zmíněného výzkumu na Samoa se Margaret Mead soustředila na to, co v dané kultuře nejvýrazněji ovlivňuje proces enkulturace a socializace. Především se zaměřovala na ontogenetický vývoj dívek v různých věkových obdobích, na to, jakým způsobem jsou začleňovány do pospolitosti, jakou jim společnost připisuje roli a jaké hodnoty či normy vyznávají. Zkoumanou kulturu hodnotí jako nenucené prostředí, poskytující všem

svým členům dostatek prostoru a volnosti. Prostředí, kde není příliš znám pocit viny a převažují volnější rodinné svazky, kde je rozhodující pocit bezstarostnosti a výskyt konfliktů je minimální (Soukup, 2004).

Takovéto prostředí autorka dává do přímého kontrastu s euroamerickou kulturou a jejím prostředím, které vyvíjí na jedince neustálý tlak, dostává ho do stresových a konfliktních situací se zaměřením více či méně pouze na výsledek a výkon. Samoanská mládež, která vyrůstá v bezstarostném prostředí má dostatek času na klidné rozvíjení své osobnosti, na formování svých zájmů a přizpůsobování se daným sociálním rolím. Margaret Mead potvrzením Boasovy hypotézy o vlivu kulturních faktorů na ontogenezi lidské psychiky pomohla nastolit nadvládu kulturního determinismu v oblasti kulturní antropologie (Soukup, 2004).

Autorka se ve svých teoriích především zaměřovala na stěžejní vliv tří primárních kulturních faktorů ovlivňujících proces socializace. Své domněnky podporovala závěry získanými v rámci svého terénního výzkumu na ostrově Manus v Melanésii, který se konal roku 1928:

- 1) **Lokální jazyk** – místní jazyk má konkrétní vliv na percepci okolního světa a jeho prožívání;
- 2) **Adaptace na prostředí** – reliéf okolní přírody, přírodní zdroje a nutné způsoby obživy vyžadují specifické schopnosti adaptace každého člena dané společnosti;
- 3) **Oddělení světa dospělých od světa dětí** – různé věkové kategorie konsolidují s různými sociálními rolmi a sociálním postavením.

Margaret Mead se zasadila o rozvoj antropologických teorií orientovaných na studium vztahů mezi osobností a kulturou. Zásadní snahou bylo prozkoumat metody výchovy dětí v transkulturní perspektivě. Tato antropoložka významně ovlivnila rozvoj a směr konceptu psychologické antropologie.

Další významnou osobností je americká antropoložka Ruth. F. Benedict, která zde představuje druhý ze zmíněných antropologických směrů, tedy konfiguraconismus. V následující subkapitole představíme, jakým způsobem

přispěla k rozvoji výzkumů, které se zabývaly determinujícími faktory kultury na ontogenezi osobnosti.

3.2.2. Osobnost a kultura v pojetí Ruth Fulton Benedict (1887 – 1948)

Americká antropoložka **Ruth F. Benedict** se dlouhodobě věnovala odborným aktivitám v oblasti kulturní antropologie, z toho značnou dobu ve spolupráci s věhlasným antropologem německého původu Franzem Boasem (1858 – 1942). Ruth F. Benedict signifikantním způsobem přispěla k rozvoji tehdejších kulturně antropologických teorií. Věnovala se především komparaci různých společností, které disponují diferentními kulturními tradicemi, hodnotovými žebříčky či rituály.

Ruth F. Benedict se zásadním způsobem zasadila o rozvoj etnopsychologické orientace americké kulturní antropologie. V rámci jejího studia lze hovořit o dvou základních teoretických oblastech:

- 1) **problematika integrace kultury;**
- 2) **problematika výzkumu kultury jako jevu „sui generis“.**

Domnívala se, že ústřední hybnou silou každé kultury je její schopnost a **způsob integrace**. Lokální kultury shledávala jako nahodilou kombinaci různých kulturních prvků, které se kumulovaly neplánovaně a volně v čase a prostoru na základě migrace a difúze z různých kulturních oblastí. Ruth Benedict dále předpokládá, že každá kultura si veškeré nově získané kulturní prvky přizpůsobuje do podoby pevně zakotvených způsobů chování a myšlení. Autorka se zaměřovala na zdroje oné hybné síly. Ty viděla v individuálním vědomí všech jednotlivců dané kultury, kteří uznávají a dodržují normy své kultury a na jejich základě cizí kulturní prvky modifikují. Dále autorka dodávala, že každá kultura je charakteristická svou preferencí určitých specifických obyčejů, norem a hodnot, respektive specifických kulturních vzorců (Soukup, 2004).

Sama Ruth Benedict předpokládala **dvě základní roviny integrace**. První se týká integrace kulturních prvků. Benedict pevně zastávala přesvědčení svého věhlasného učitele Franze Boase o existenci doktríny kulturního relativismu. Tím

je myšlen fakt, že různé kulturní prvky mohou být v každé jiné kultuře vnímány a modifikovány do zcela jiné podoby. Množství prvků, možnosti jejich modifikace, kombinace a využití v rámci různých kultur a množství jejich nových výsledných verzí svědčí o nekonečném procesu změn, který má nahodilý charakter. Druhá rovina integrace kultury odvisí od psychiky jednotlivců dané kultury. Ústřední motivační principy nachází v psychické struktuře osobnosti a dále se domnívala, že kulturní vzorce mají především emocionální základ.

Další oblastí, kterou se Ruth Benedict zabývala, bylo **studium kultury jako jevu „sui generis“**. Považovala kulturu, stejně jako Franz Boas, za nadbiologickou vrstvu, relativně autonomní realitu, která není závislá pouze na vnějších vlivech, ale naopak je hnací silou utvářející a formující osobnost člověka v rámci dané kultury. Tuto myšlenku rozvíjí v rámci své koncepce kultury a osobnosti. Ruth Benedict zastávala teorii kulturního determinismu, tedy domněnky, že osobnost člověka, a to jakým způsobem je formována je výrazně závislé na kultuře, do které se daný jedinec narodil a ve které žije. Autorka byla přesvědčena, že člověk je ochoten slepě následovat kulturní vzorce i tehdy, kdy se přiči zdravému rozumu a týkají se například životu nebezpečných situací, plýtvání či dalšího jednání, které minimálně nepřináší žádný užitek ani jednotlivci, ani jeho kultuře. Vysvětlení, proč jsou lidé na své kultuře natolik závislé, vidí v emocionální základně té které kultury, respektive v emocionální bazální struktuře lidské psychiky. Každý člověk je spjat se svou kulturou natolik silnou a nevědomou vazbou, že není schopen se od ní cíleně odpoutat nebo jen pochybovat o jejích vzorcích. Fakt, že se na světě vyskytuje obrovské množství rozličných kulturních systémů, vnímá Ruth Benedict tím způsobem, že každá specifická a svébytná kulturní doména produkuje a formuje zcela rozlišné typy osobnostních struktur. Ty tvoří základnu pro vnímání a chování v rámci celé sociokulturní sítě každé kultury.

Tento neuzavřený a permanentní cyklický proces, kde je jedinec, respektive dítě v raném věku a v dospívání utvářen kulturou, do které se narodilo (enkulturace) a zároveň je tvůrcem sociokulturního systému budoucnosti a tedy jakýmsi jejím předavatelem generacím budoucím, koresponduje s ústřední myšlenkou této práce. Tou je přesvědčení o významu specifických prvků každé kultury na vznik a vývoj osobnosti člověka.

3.2.3. Proces enkulturace

Abychom správně porozuměli procesu enkulturace, uvedeme zde nejprve několik nezbytných údajů, které studii tohoto procesu předcházely.

Jako první tento termín použil americký antropolog a afrikanista **Melville J. Herskovits** (1895 – 1963). Jako student antropologa Franze Boase se celoživotně zaměřoval na studium africké kultury a jejích vlivů na potomky Afričanů žijících v Americe, čemuž se věnoval především ve svém klasickém a kontroverzním díle *The Myth of the Negro Past* z roku 1941. Věnoval se etnohistorii, komparativismu a také se zasadil o ustavení konceptu kulturního relativismu, kterému se věnoval ve své práci *The Man and His Works* z roku 1948.

Herskovits se zavedením pojmu enkulturace do antropologických výzkumů kultury pokusil o syntézu všech aspektů procesu, jímž se zabývají další vědní obory, jako psychologie, sociologie, či pedagogika. Melville Herskovits chápal enkulturaci jako veškeré projevy naučeného chování a získávání znalostí a dovedností. Jeho pojetí bylo v odborných kruzích diskutováno, a to především vůči vztahu socializace a enkulturace. Přesto byl přijat názor, a to především americkou antropologií, že proces socializace je součástí obsáhlého procesu enkulturace.

Jako základní definici si můžeme uvést tu, kterou uvádí ve své práci *Dějiny antropologie* český kulturní antropolog **Václav Soukup** (*1957). Dle něho se jedná o „proces včlenění jedince do kultury, který zahrnuje osvojení artefaktů, sociokulturních regulativů a idejí sdílených členy dané společnosti“ (Soukup, 2004, s. 637).

Používání pojmu enkulturace v rámci antropologických výzkumů vychází z následujících předpokladů:

- 1) Enkulturační je výlučná vlastnost rodu Homo, jež vyplývá z geneticky dané dispozice učit se kultuře;
- 2) Enkulturační je celoživotní proces probíhající od okamžiku narození člověka až do jeho smrti;
- 3) Enkulturační má adaptační charakter, představuje dynamický nástroj, jehož prostřednictvím si člověk osvojuje způsob života, který je typický pro jeho společenství.
- 4) Enkulturační je selektivní proces. Nikdy neústí v poznání celého kulturního systému, ale pouze jeho určitých oblastí. Tato selektivita je dána především statusem jednotlivce – jeho pozicí v sociální struktuře společnosti.
- 5) Enkulturační probíhá v různých typech sociálních skupin za účasti různých sociálních institucí. V dětském věku hrají rozhodující roli především primární instituce (rodina), v průběhu dospívání však jejich vliv klesá a roste význam sekundárních institucí (skupina vrstevníků, profesní skupina, škola, aj.).
- 6) Enkulturační je procesem jak vědomým (výchova a učení, záměrné pozorování a vědomá nápodoba), tak nevědomým (mimovolná percepce a nápodoba).
- 7) Enkulturační procesy varíují od kultury ke kultuře a vždy se vztahují ke konkrétní společnosti. Proto je nezbytné vést její výzkum z pozice kulturního relativismu (Soukup, 2004, str. 383).

Pojem enkulturační lze shrnout tak, že se jedná o proces získávání kulturní kompetence – způsobů, jimiž si člověk narozený a žijící v dané kultuře své společnosti principy této kultury osvojuje (Soukup, 2004).

3.2.4. Proces socializace

Z obecného hlediska můžeme socializaci označit přetváření a vývoj člověka, respektive rozvoj jeho osobnosti působením sociálních vlivů i vlastních činností dítěte, kterými na tyto vlivy reaguje, vyrovnává se s nimi, mění je a zvládá. Na tento proces lze ovšem nahlížet i skrze diferentní prizmata různých vědních oborů. Většina z nich ale nahlíží na proces socializace jako na základní proces vývoje, ne-li za podmínku tohoto vývoje. Tento proces je závislý na osobnostních charakteristikách jedince a jeho materiálním prostředí. Jedná se o proces, kdy se jedinec postupně čím dál více začleňuje do společnosti skrze vzájemnou interakci. V průběhu tohoto procesu jedinec poznává různé modely chování a formy komunikace. Zároveň se učí chápat hodnoty a normy dané společností. V různých stádiích tohoto procesu, jedinec nabývá různých schopností. Ty cvičí v různých typických situacích, dokud je zcela nepřijme za vlastní. Tento proces pokračuje stále směrem kupředu, dokud jedinec nedisponuje integrovanou osobností a není schopen žít ve společnosti zcela samostatně a bez větších problémů (Šulová, Gillernová, 2008).

Cílem procesu socializace je vytvořit integrovaného jedince, který rozumí kultuře, ve které žije, dokáže jí využívat jako zdroj určité podpory a zároveň sám přispívá k rozvoji této kultury. Někteří autoři však s tímto přístupem k procesu socializace nesouhlasí a přicházejí s vlastní teorií. Jedním z takových byl francouzský filozof a psycholog **Henri Wallon** (1879-1962). Tento autor nezastával názor, že socializace je proces, kdy se jedinec v průběhu času integruje do dané společnosti. Přichází tedy se zcela opačnou myšlenkou, a to, že v průběhu procesu socializace se jedinec, který je již zcela socializován, stává čím dál tím více nezávislým, autonomním. Vychází totiž z předpokladu, že dítě je od svého narození plně závislé na svých rodičích a postupně se tedy osvobozuje. H. Wallon tuto teorii rozvíjí a popisuje tento proces jako postupné odpoutávání se, osvobozování od vlastní závislosti nejprve na matce a později i na širších rodinných vazbách. Jedinec se tak stává stále méně závislý na své sociální pozici až se dostane na úroveň integrace vlastní osobnosti, kdy je schopen porozumět

své kultuře, svému životu a rodině z širší perspektivy (Wallon In: Šulová, Gillernová, 2008).

Jak již bylo řečeno výše je proces socializace začleňování jedince do sociokulturního systému. Ten tvoří nedílnou součást tohoto procesu, a proto je vhodné jej alespoň stručně definovat. Zaměříme se především na jeho čtyři základní složky:

- 1) Složka hodnotově normativní je tvořena sociálními hodnotami, normami, či ideologiemi;
- 2) Složka mezilidsky vztahová se týká především sociální interakce, komunikace a pracovního prostředí;
- 3) Složka resultativní obsahuje primárně materiální, duchovní, či organizační produkty;
- 4) Osobnostní složka je tvořena individuálními subjekty, které sociokulturní systém neustále aktualizují, udržují v chodu a rozvíjejí (Helus, 1973).

Pojetí socializace se u různých oborů sice v některých liší a někdy dokonce překrývá, nicméně považují za vhodné představit si zde alespoň tři ústřední pohledy na problematiku začleňování jedince do společnosti.

Sociologické hledisko

Sociologie, konkrétně britský sociolog **Anthony Giddens** (*1938) definuje socializaci jako: „Proces vývoje od stádia bezmocného novorozence až po osobu, která si dobře uvědomuje sebe samu a orientuje se ve své vlastní kultuře.“ (Giddens, 2004). Dále uvádí se v tomto kontextu nelze hovořit pouze o jakémsi „kulturním programování“, kde by dítě pasivně přijímalo vše, co mu okolí nabízí, ale naopak díky svým potřebám dítě vyvíjí tlak na toto okolí, je tedy aktivní součástí tohoto procesu. Giddens dodává, že socializace tvoří jakousi spojnici mezi generacemi a jedná se o celoživotní a nikdy nekončící proces. V rámci tohoto tématu je zde nutné alespoň stručně nastínit myšlenky francouzského sociologa **Émila Durkheima** (1858-1917). Tento považovat

společnost za jakousi nadindividuální entitu, která obsahuje veškeré normy a hodnoty a jíž jedinec postupně nabývá. Za ústřední považuje E. Durkheim tzv. kolektivní vědomí, které obsahuje veškerá sociální fakta a jež je zároveň integrujícím prvkem společnosti a jedince. V procesu socializace považoval É. Durkheim za stěžejní tzv. sociální instituce. Díky nim dochází k přenosu kolektivního vědomí do čisté mysli jedince. Tyto instituce jsou například náboženství, morálka, jazyk, či dělba práce.

Socializace bývá dělena do tří období:

1) Primární socializace probíhá v rodině a končí s uzavřenou individualizací jednotlivce. Normy, zvyky, způsoby chování, které se během této socializace vstřebají, platí jako celoživotně více či méně stabilní, ale mohou se během života měnit. Toto období počíná přibližně od třetího roku života.

2) Sekundární socializace připravuje individuuum na jeho roli ve společnosti a probíhá stále v rodině, ale hlavní dějiště se přeneslo mezi vrstevníky do školy. Probíhá v období předškolním i školním. Dochází zde k prvním setkáním s „druhými“ a hlavně s jejich individualitami (snaha o pochopení motivů jejich chování), tím i k útlumu egoismu. Rozvíjí se zde schopnost společensky se zařadit a uplatnit.

3) Terciární socializace se uskutečňuje v adolescenci a v dospělosti a označuje přejímání, které individuuum neustále uskutečňuje v interakci se svým sociálním okolím. V ranější fázi se jedinec snaží zároveň do skupiny zapadnout a zároveň být originálním. Tento vnitřní boj způsobuje obrovský tlak na psychiku mladého člověka a vysvětluje také výrazné a nevyzpytatelné změny v jeho chování. V dospělém věku se primární sociální skupinou, která v procesu socializace hraje roli je pracovní prostředí a kolektiv.

Psychologické hledisko

Psychologie nahlíží na proces socializace takto. Zkoumá tu část prožívání, chování a jednání člověka vznikající v důsledku podnětů sociálního prostředí.

Ústředním předmětem tohoto zkoumání jsou čtyři základní jevy:

- Jak se jedinec utváří a jakou činnost vykonává vlivem společnosti a společenských vztahů;
- Jak si jedinec utváří vztahy s ostatními jedinci ve společnosti, jaký je jejich charakter, jak jsou realizovány a jak se ve vzájemné interakci jedinci chovají;
- Jak se mění psychické procesy a vlastnosti jedince pod vlivem sociálních vztahů a společenského života;
- Jak jedinec svým chováním a jednáním působí na ostatní jedince, se kterými vstupuje do sociální interakce.

Socializace se projevuje zkulturnováním biologických potřeb a vede ke vzniku specifických lidských potřeb, které již spadají do určité autonomní, nadbiologické sféry života (potřeba společnosti, krásy, štěstí, poznání, atd.). Dochází k rozvoji a individualizaci vyšších psychických potřeb. Rozvíjí se vyšší city a charakterově volní vlastnosti. Jedinec reaguje na sociální prostředí, které pouze pasivně nepřijímá, ale zároveň si ho aktivně vytváří a přizpůsobuje. Sociální ráz jedince se výrazně projevuje v obsahu prožívání, které je závislé na sociálním prostředí, v němž se jedinec vyvíjí a žije. Člověk myslí, cítí a jedná tak, jak se naučil ve svém sociálním prostředí. Bez socializace by člověk neuměl komunikovat a chovat se ve společnosti tak, jak se v rámci společenských norem očekává. Výsledkem socializace je osobnost. Ústředním motivem je v procesu socializace utváření pojmu jedince o sobě samém - sebevědomí, které zahrnuje sebepoznání, sebehodnocení a sebekoncepci (vytváří se postupně cca od 3. roku věku).

Dle psychologie proces socializace probíhá skrze sociální učení. Jedná se o proces, v němž si jedinec osvojuje typické lidské vlastnosti (charakter, zájmy,

vůli, potřeby) a formy lidského prožívání a chování. Forem sociálního učení je několik:

- Imitace (úsměv, řeč);
- Identifikace (převzetí určité způsobu chování);
- Přebírání úloh (chování podle sociální role);
- Citová nákaza (přebírání citových stavů jiných lidí, nekritické přebírání názorů či postojů).

Z psychologů, kteří se tématu socializace věnovali lze zmínit například Erika Eriksona či Jeana Piageta (jejich teorie budou podrobně popsány v kapitole 4). Ti představují klasický přístup k této problematice. Z opačného směru přistupuje k procesu socializace česko-rakouský psychiatr **Sigmund Freud** (1856-1939). Podle S. Freuda je jedinec vystavován konfliktu mezi vnitřními tlaky, pudy a tlaky vnějšími, sociálními. S. Freud považuje kulturu za restriktivní složku života jedince, která má za úkol potlačovat jeho instinktivní pudy, zkulturnovat jeho biologické potřeby. Ačkoli S. Freud nahlíží na proces socializace určitým represivním způsobem, i on jej považuje za signifikantní pro rozvoj osobnosti a integraci jedince do sítě společenských vztahů.

Antropologické hledisko

Socializace je v rámci tohoto oboru definována takto. Jedná se o proces začleňování jedince do sítě společenských vztahů, jehož jádro tvoří interiorizace, zvnitřnění sociálních rolí a obsáhnutí základních způsobů chování v charakteristických sociálních situacích (Soukup, 2004).

Jedná se o dlouhodobý proces, skrze nějž dochází k předávání specifických kulturních představ, znalostí a dovedností starší generací generaci mladší (Arendtová, 1994). Teprve na základě správného zvnitřnění těchto znalostí a dovedností se jedinec stane právoplatným členem dané společnosti. Bez toho, aby jedinec prošel procesem socializace, se nemůže plnohodnotně začlenit do dané společnosti. V takovém případě by nebyl schopen správně vyhodnotit sociální struktury určující a tvořící život v dané společnosti a vnímal by je jako

nesrozumitelné, následkem čehož by pociťoval jistou vzdálenost, nesourodost. Výzkumy v této oblasti přinesly mnoho poznání o tzv. vlčích dětech, které nebyly od narození vystaveny procesu socializace a vyrůstaly zcela mimo jakoukoli lidskou společnost. Dále tuto problematiku rozvíjí o vzájemné působení jedince a prostředí anglický psycholog německého původu **Rudolph H. Schaffer** (1926-2008). Ten představuje **model tzv. vzájemného ovlivňování**. Jedinec je aktivním subjektem, který vstupuje do interakce se svým okolím (Schaffer, 1996).

Obecně lze shrnout, že sociologie vnímá proces socializace z hlediska širšího celospolečenského konceptu, sleduje systém vztahů napříč celou společností a studuje, jakým způsobem na sebe tyto vztahy působí v rámci přijímání společenských rolí a statusů jedincem v kontrastu s vnějším okolím. Psychologicky orientovaná odborná veřejnost vnímá tento proces spíše s akcentem na utváření primárních osobnostních struktur, přijímání vlastního já a formování vnitřního sebepojetí jedince. Tato dvě rozličná vidění téhož procesu se dle mého názoru potkávají právě v úhlu pohledu antropologie, která se v rámci socializace naopak zabývá jakýmsi třetím faktorem, kterým je kultura. Ta zde lze být vnímána jako určité prostředí, které umožňuje fungování jak jedince s jeho vnitřním světem, tak i společnosti jako svébytného organismu.

Na závěr lze říci, že se tyto tři zdánlivě rozličné přístupy snoubí v myšlence, kde kultura poskytuje společnosti podněty, jakousi živnou půdu, ze které společnost čerpá veškeré ideje a regulativy, na jejichž základě se formuje psychická struktura všech jedinců dané společnosti. Ti nabyté zkušenosti modifikují a předávají dalším generacím. Jedná se tedy o určitou formu cyklického a nekončícího procesu v čase a prostoru.

3.3. Rodina a její význam v procesu socializace

V této podkapitole se zaměříme na rodinu. Ráda bych zde nastínila obecnou historickou chronologii vzniku rodiny jako kulturního a sociálního fenoménu. Pozornost bude dále věnována významu rodiny vzhledem k výchově potomků a k jejich ontogenetickému a socioemocionálnímu vývoji.

3.3.1. Rodina v historickém kontextu

Neolitická revoluce

Díky archeologii, jejím letitým výzkumům a nálezům jsme schopni s větší či menší přesností určit kdy, kde a jakým pravděpodobně žili naši předkové v hluboké minulosti. Je pravděpodobné, že člověk moderního typu se na zemi objevuje v mladší době kamenné. Žije ve skupinkách, živí se lovem zvěře a sběrem plodin. Jedná se o společnost klanovou, kde nejmenší jednotkou je rodina. V tomto období se však zdaleka ještě nejednalo o rodinu současného typu s jasně definovaným rozdělením specializací jednotlivých členů. Různé vědní obory tak v současnosti usuzují na základě mnoha výzkumů prováděných mezi tzv. primitivními národy, které jsou považovány za určitý předstupeň kultur moderních. Z důvodu oteplování klimatu přibližně mezi 10 000 – 8 000 let př. n. l. v oblasti tzv. úrodného půlměsíce okolo Středozemního moře začalo pozvolna docházet ke změně. Tento proces je nazýván neolitickou revolucí. Díky změnám teplot bylo možné, aby se lidé začali usazovat na jednom vybraném místě, zkusili pěstovat plodiny a později i chovat zvířata. Za druhotný proces, navazující na takovouto změnu životního stylu a typu usídlení, můžeme považovat změnu stratifikace členů rodiny. Funkce a specializace každého z členů dané rodiny se vyjasnila. Ve chvíli, kdy začala existovat trvalá sídliště a stabilně obhospodařovatelná půda, dochází též k výrazným změnám v celé společnosti. Lze zde pozorovat stratifikace podle majetku, rozvoj řemesel, ale i rozmach obchodu a vojenství. I hodnoty prošly přeměnou. Od původních hodnot založených

na ženském principu (zrození, plodnost) došlo k posunu k hodnotám mužského principu (agresivita, výkon, síla), tedy k posunu od matriarchátu k patriarchátu (Matoušek, 1997).

Starověké Řecko a Řím

V období od 8. století př. n. l. byla společnost striktně patriarchální. Vůdčí pozici zastával vždy muž. Ačkoli ženy měly podřadnou roli, byly velmi uznávány a uctívány jako udržovatelky či zakladatelky rodů. Nejmenší jednotkou v tehdejší společnosti byl *oikos*. Tento výraz lze přeložit jako obydlí, nicméně nelze jej chápat v současném významu toho slova. Tehdejší obydlí nebyl náš dnešní domov, byt, či dům. Tento pojem zahrnoval veškerá stavení, inventář, chovaná zvířata, ale i polnosti. Majetek byl již v tomto období velmi ceněn, a proto většina sňatků byla domlouvána. Ženám v domácnosti příslušely veškeré domácí práce, od péče o děti po vaření. Mužům byly naopak v té době veřejně tolerovány konkubíny. S nimi mohl mít muž i nemanželské děti, ty však neuznal nikdy za vlastní, pokud měl alespoň jednoho syna se svou vlastní manželkou. Ať už se jednalo o jakékoli dítě, bylo uznáno za plnoprávného člověka, až když bylo oficiálně pojmenováno. Přes veškeré rozlišnosti byla v antice rodina uznávána stejně jako dnes. V roce 450 př. n. l. byla rodina oficiálně prohlášena za základní jednotku společnosti a bylo tak zaneseno do prvního římského právního kodexu, do tzv. Dvanácti desek (Matoušek, 1997).

Středověká rodina

Po pádu říše římské docházelo ke změnám v oblasti organizace společnosti. Docházelo k opouštění tzv. barbarských náboženství a k moci se pozvolna dostávalo křesťanství. Tímto procesem procházela celá Evropa a za centra změn byly považovány oblasti dnešní Francie a Německa. Do českých zemí se nové formy uspořádání dostávaly se zpožděním několika století. Co se týče slovanských kmenů, které na území dnešních Čech dorazily z východu přibližně v 5. století n. l., a jejich tehdejšího způsobu života, musíme spoléhat především na archeologický materiál. Díky tomu a také díky dalším zdrojům,

kterými jsou například středověké kroniky, víme, že tyto kmeny žily v menších společenstvích, většinou v opevněných hradištích. Živili se především tzv. extenzivním hospodářstvím, založeném na střídání vyčerpané půdy. I v této době byla rodina základní jednotkou společnosti. Později se tato společnost, rozdělená povětšinou na bohaté pány a chudé poddané, začala formovat do nové sociální struktury, a to do struktury stavovské. Každý z těchto stavů byl jiného postavení, měl jiné funkce ve společnosti a zároveň i jiná práva. I rozdílná úroveň co se týče majetku, měla vliv na to, že každý z tehdejších stavů měl i svůj typ rodiny. Středověká rodina je rozsáhlá, patriarchální nebo kmenová. Pod vedením hlavy rodiny jednotlivce potlačuje, vnucuje mu vlastnictví, odpovědnost, kolektivní činnost.(Matoušek, 1997).

Novověk v Evropě

V období buržoazních revolucí nejen soudobí myslitelé jako Robert Malthus volali po občanské rovnoprávnosti, ale i po kontrole počtu dětí v rodině, či alespoň po kontrole nechtěných dětí odkládaných do sirotčinců. V tomto období se též velmi rozmáhala hnutí za emancipaci žen. Ohniskem tehdejších aktivit se staly především Anglie a Francie. Cílem bylo především získat rovnoprávnost mužů a žen před zákonem. V roce 1791 vzniká v Paříži spisek považovaný za první artikulaci požadavků vznikajícího feminismu. Jeho autorka Olympe de Bourges v něm mimo jiné představuje stěžejní požadavek, a to právo vybírat si partnera čistě na základě citové přitažlivost. To bylo do té doby považováno za přežitek a výsadu šlechty. Projevy citu nebyly považovány za podstatnou součást manželství. Naopak se předpokládalo, že rodina má zcela jiné funkce než pouhé plození dětí a Michel de Montaigne, francouzský spisovatel, dokonce ztotožňuje projevy lásky mezi manželi s incestem.

V období novověké industrializace došlo k několika markantním jevům, které výrazně změnilo způsob fungování rodiny. Rozvoj průmyslu způsobil, že byla pracovní místa původně začleněná do prostředí rodiny přenesena do továren. Venkovský způsob života se stal nevýhodným a lidé se začali hromadně stěhovat do měst nebo jejich blízkého okolí. Další podstatnou změnou bylo, že díky povinné školní docházce trávily děti velkou část dne mimo domov, kde dříve zastaly mnoho práce. Proces industrializace ale sebou přinesl ještě jeden

významný jev. Začaly pracovat i ženy, které se díky tomu osvobodily od domácích prací a běžných povinností spojených s hospodářstvím, které na trhu práce již ztrácely svou ekonomickou hodnotu. Muž tedy přestává být jediným živitelem rodiny a v průběhu následujícího století tím postupně ztrácí i svůj sociální status. Z toho, že oba rodiče pracují mimo domov logicky vyplývá, že rodina ztrácí svůj původní smysl, kterým je výchova nové generace. Ta se omezuje pouze na nejmenší děti. Kompetence rodiny jsou stále více přebírány, či dobrovolně předávány státním institucím.

Funkce, kterou si ale rodina udržuje stále do dnešních časů, je funkce poskytování útočiště před vnějším nestabilním světem. Nejen uspokojování základních fyzických a emocionálních potřeb, ale i stálost a neochvějnost příbuzenských vazeb je hlavní funkcí rodiny v moderní rodině. Předindustriální rodina považovala za nejdůležitější majetek, jeho zvětšování a udržení v rodině. V této sféře též došlo k výrazné proměně. To, co současná rodina považuje za nejcennější, aby předala svým potomkům je co nejlepší vzdělání.

Český psycholog **Oldřich Matoušek** (*1947) ve své knize *Rodina jako instituce a vztahová síť* popisuje několik primárních trendů, které se týkají rodiny v rámci postindustriální společnosti:

- Tendence **odkládat sňatky** a rození dětí na dobu co nejpozdější;
- Tendence ve větší míře **zakládat rodinu neformálně**, bez legálního sňatku;
- **Zvyšování rozvodovosti;**
- Pokles ochoty lidí po rozvodu vstupovat do dalšího svazku a mít další děti;
- Tendence **omezovat počet dětí** v rodině, případně nemít děti vůbec;
- Prodlužování doby, po kterou děti a rodiče žijí spolu (Matoušek, 1997, str. 30).

Je tedy evidentní, že k nejvýraznějším změnám, které se v rámci rodiny, jejich podob a funkcí udály, došlo v průběhu posledních dvě stě let.

3.3.2. Současná česká rodina

Na pozadí totalitního režimu, který v Čechách započal roku 1948 se rodina stala jediným soukromím prostorem a zároveň jediným útočištěm, kde bylo možné projevit opravdové postoje a názory beze strachu z fatálních následků. Avšak přes veškeré snahy rodina nebyla absolutně oddělena od vnějšího světa. Vzájemná propustnost zde stále fungovala a deformační vliv státního zřízení byl nezvratný a permanentní. Požadavky státu na neustálý ekonomický rozvoj způsobily, že téměř absolutní většina žen v produktivním věku byla zaměstnána na plný pracovní úvazek. To v důsledku způsobilo druhotný jev, a to potřebu cizí péče o děti v době nepřítomnosti rodičů. Bylo zřízeno množství tzv. kolektivních pečovatelských zařízení, od jeslí až ke školním družinám. O neschopnosti naplnit utopické představy o potenciálu kolektivu svědčí i evidentní neúspěšnost kolektivního způsobu výchovy dětí. Touto otázkou se již od 60. let v Čechách zabývali odborníci z oblasti psychologie, probíhaly dlouhodobé výzkumné činnosti a objevovali se prorodinné kritiky způsobů péče o děti v kolektivních zařízeních. Nejvýznamnějšími osobnostmi v této problematice byli dozajista psychologové Zdeněk Matějček a Josef Langmeier. Tito dva odborníci se zabývali především teorií tzv. deprivace syndromu a v této souvislosti neustále zdůrazňovali obrovský a nezastupitelný vliv pevně utvořené vazby mezi dítětem a rodičem na psychický vývoj člověka. V roce 1989 dochází k obrovským společenským změnám a změnám v rodinném chování. Lze konstatovat, že lidé začali objevovat nové možnosti uplatnění, nové studijní obory a především možnost cestování a sbírání zkušeností v zahraničí. Co se týče vstupu do manželství zdá se, jakoby se tedy mladí lidé rozhodli počkat; věk, ve kterém se mladí lidé rozhodují vstoupit do manželství, se totiž zvýšil u obou pohlaví přibližně o pět let. Počet uzavřených manželství se snížil více než o polovinu oproti době před rokem 1989. Výrazně se též snižuje počet živě narozených dětí. Kromě nových možností mají všechny tyto jevy společného jmenovatele, a to ekonomické podmínky té doby. Typickým rodinným fenoménem je muž, který začal soukromě podnikat, jeho práce se daří, ale on bývá doma s rodinou jen minimálně. To se snaží kompenzovat navyšováním rodinného rozpočtu a

nadstandardním materiálním zajištěním rodiny. Dalším častým problémem je, že žena dosáhla výrazně lepšího postavení ve společnosti a příjmu než manžel, který se s touto situací, která je v rozporu s patriarchálními zásadami této společnosti, musí vyrovnat.

Současná česká rodina je povětšinou nukleárního typu, běžně rozšířená o starší generaci rodičů mladých manželů. Nejčastěji se jedná o rodiče ženy. Starší generace funguje běžně jako výpomocná síla generaci v produktivním věku, která většinu svého času věnuje své kariéře (Matoušek, 1997). Obecně lze v současnosti pozorovat několik charakteristik moderní české rodiny:

- Upřednostňovány jsou **zájmy jedince**, nikoli celé rodiny. Důraz je kladem na splnění očekávání jednotlivců;
- Objevuje se **absence očekávání trvale fungujícího vztahu**. Jedinec se nechce „upsat“ na vždy. Nechává si možnost ze vztahu bez větších potíží odejít. Objevují se tedy alternativní formy soužití;
- **Rodičovství je odsouváno na pozdější věk;**
- Intimní život partnerů ve vztahu není ovlivněn ideou společně vychovávaných potomků;
- Běžná je **předmanželská sexuální zkušenost;**
- Stále více je v důsledku poválečných emancipačních aktivit a feministických hnutí **stírána specifičnost mužské a ženské role;**
- Primární funkce rodiny, tedy **výchova potomků je přenechávána institucím;**
- Rodina je často též **dvoukariérová**, tzn., že dítě je předáno zcela do péče někoho jiného (prarodiče, profesionální pečovatel, aj.) a oba rodiče se plně věnují své práci (Šulová in Výrost, Slaměník, 1998).

Lze tedy konstatovat, že současná moderní rodina sice ztratila své určité původní funkce jako je výchova dětí, či společná péče o domácnost, ale jiné si naopak uchovala. Takovou funkcí, která i v dnešní době plní svůj význam je funkce útočiště. Rodina stále poskytuje všem svým členům soukromý prostor, jasně vymezený vůči vnější společnosti, kde je místo pro přirozené chování a projevení opravdového názoru. Jedná klidný přístav osvobozující od materialistického a konzumního způsobu života vně. Taková rodina je nesmírně

důležitá pro správné utváření sociálních vazeb a pro učení se sociálním rolím, tedy pro proces socializace.

3.3.3. Význam rodiny pro ontogenetický vývoj jedince

Lidské mládě, dítě, přichází na tento svět vybaveno vrozenou zásobou vzorců chování¹⁰ poměrně chudě. Na počátku jeho života je pouze jakási „tabula rasa“, nepopsaná tabule, čistý list papíru. Avšak člověk, jakožto tvor specializovaný na nespécializaci a nemající ani žádnou životní niku, je o to více vrozeně schopen adaptovat se na podmínky, v nichž od narození žije a učít se všemu, co pro svůj život potřebuje. Lidská schopnost adaptace a učení je proti jiným živočišným druhům nesmírná. Dítě je na počátku své existence „houbou“, která je schopna přijímat téměř vše, co mu jeho nejbližší okolí nabízí a poskytuje. Vhodným příkladem je jazyk. Podle některých výzkumů a teorií je dítě do určité věku schopno naučit se jakémukoli jazyku, který není shodný s jazykem jeho biologických rodičů. Tuto schopnost ale velmi brzy opět ztrácí (Šulová, 2006).

Jak již bylo naznačeno, dítě se v raném věku učí všemu od svého nejbližšího okolí, tedy od rodiny. Ta tvoří jakýsi přirozený rámec, funguje jako štít oddělující v prvních letech, kdy není dítě schopno postarat se samo o sebe, svět uvnitř a vně rodiny. Rodina má v prvních letech vývoje dítěte několik základních funkcí, a to uspokojovat základní potřeby dítěte. Zajišťuje dostatek potravy a poskytuje mu bezpečné prostředí. Dále však také uspokojení jeho základních psychických potřeb, tedy jeho socioemocionální rozvoj. Rodina rovněž poskytuje určité základní schéma, jakým poznávat vnější svět. Tvoří také určitou základnu, díky níž si dítě utváří pojetí sama sebe, nastavuje mu zrcadlo. Funguje jako nezastupitelný faktor pro formování osobnostní struktury dítěte a jeho vnímání vlastního já, a to nejen v kontrastu vůči vnějšímu okolí. Tento bazální proces je nazýván socializace. Do určitého věku je dítě na své rodině, na rodičích plně závislé. Proto je nesmírně důležité, jakým způsobem a v jaké míře je péče poskytována. Nelze totiž hovořit o procesu socializace jako o vlivu jednostranném. Jedná se o proces reciproční. Dítě není pouze pasivním příjemcem působení rodiny, naopak můžeme pozorovat aktivní práci dítěte s podněty, které

¹⁰ Vzorce chování – pojem, který zavedla americká kulturní antropoložka Ruth F. Benedict ve 30. letech 20. stol. Jedná se o specifické projevy chování a myšlení odvislé od norem, hodnot a obyčejů každé kultury.

jsou mu poskytovány. Ty jsou mnohdy dítětem vyžadovány, a to, jakým způsobem s nimi nakládá, již ukazuje projevy formování jeho vlastní osobnosti nezávisle na rodině. Dítě přijímá základní normy a hodnoty té kultury, do které se narodí a ve které vyrůstá. A v prvních letech jeho života je to právě rodina, která dítě učí, co je správné a co špatné. Dítě je každý den vystavováno typickým sociokulturním situacím, jimž se učí porozumět a vhodně s nimi naložit. Učí se svým sociálním rolím, svým povinnostem a obecně svému místu ve společnosti. Míra vhodnosti prvotního životního prostředí je tedy nesmírně důležitá. To, jakým způsobem je dítěti, které nemá srovnání a není ke komparaci ani mentálně způsobilé, poskytována prvotní představa o světě a o něm samém, bude navždy utvářet systém, jakým bude přijímat své okolí a také ho utvářet. Toto období je signifikantní nejen pro jedince samotného, pro to, jak vidí sám sebe, ale i proto, jakým se stane členem společnosti. Pro to, jak bude schopen navazovat vztahy různých úrovní. Nelze však opomenout ještě jeden významný fakt, a tím je proces předávání vzorců chování naučených v dětství. Je dokázáno, že jedinci, kteří neměli v raném věku v rodině stabilní zázemí a nebyli schopni si utvořit s nejbližšími pevné emocionální vazby, nejsou toho často schopni ani v dospělém období života a tento „handicap“ si sebou nesou do své vlastní rodiny a tyto vzorce chování nevědomě předávají další generaci. Tento jev se v dlouhodobé perspektivě může neblaze projevit na vzorcích fungování celé společnosti.

3.4. Širší sociální kontext a rodina

V souvislosti s tím, co bylo o rodině napsáno výše, se domnívám, že by bylo pro ucelenost tématu vhodné popsat rodinu i v širším sociokulturním kontextu. Jak již bylo řečeno výše rodinu nelze vytrhnout ze sítě sociálních vztahů a prostředí, naopak je zřejmé, že obě prostředí se navzájem silně ovlivňují. Pro představu toho, jakým způsobem k tomuto obousměrnému procesu dochází, použijeme model „*vývoje individua v sociálním kontextu*“ amerického psychologa **Urie Bronfenbrennera** (1917-2005). Ten je charakteristický rozlišováním několika systémových rovin, zahrnujících aspekty jak prostředí, tak individua. Podle tohoto modelu lze tedy rozlišit primárně čtyři roviny:

- **Makrosystém**
- **Mezosystém**
- **Exosystém**
- **Mikrosystém**

Nejširší prostředí, ve kterém rodina žije je **makrosystém**. Sem řadíme ty aspekty života rodiny, které jsou ovlivněny například „sociální adresou“, neboli tím, k jaké národnosti, či etnické skupině se rodina hlásí, do jaké sociálně-ekonomické třídy spadá apod. Dále jsou sem řazeny aspekty jako typ životního prostředí, atmosféra na pracovišti, vztahy jedinců s vnějším prostředím. Všechny tyto vnější faktory ovlivňují způsob fungování rodiny uvnitř vlastního systému. Komplexnost a propojenost těchto vlivů, které permanentně na rodinu působí je označována jako **mezosystém**. Za základní faktor spadající do této subkategorie jsou považovány například původní rodiny partnerů.

Další rovinou je **exosystém**. Ten sdružuje ty faktory, které neovlivňují přímo členy rodiny, ale pouze prostředí, v nichž jsou jednotlivci začleněni. Jedná se například o školní prostředí. Jeho změny mohou výrazně ovlivnit atmosféru rodiny.

Mikrosystém naopak sdružuje ty sociální faktory, které se zaměřují přímo na jedince. Do této roviny spadá vše, co se týče soukromého života rodiny. Jedná se například o jistou rodinnou filozofii, způsob výchovy dětí, způsob, jakým rodina tráví společný čas, to jak se jednotliví členové navzájem vnímají a jaké jsou mezi nimi vztahy (Šulová in Výrost, Slaměník, 1998).

3.5. Rozvoj školství na Novém Zélandu

S procesem socializace a enkulturace také úzce souvisí další instituce, a to vedle rodiny především školy. Vzhledem k tomu, že se věnujeme problematice socializace v oblasti Nového Zélandu, následující subkapitola se pokusí nastínit proces, kterým v průběhu dějin novozélandské školství prošlo. Zaměří se především na vznik a vývoj systému předškolních zařízení. Vybrané typy těchto zařízení budou detailně popsány v závěru empirické části této práce jako součást výzkumného šetření na Novém Zélandu.

Péče o děti je vlastní všem známým kulturám na světě a každá má zároveň svá specifika. U některých společností je vedoucím principem, který jim určuje charakteristické vlastnosti, paranoidní strach, u jiných naopak vřelost a vstřícnost. Tyto vzorce chování, jak je označuje americká antropoložka Ruth Benedict, ovlivňují celkově chod dané společnosti a fungují jako určující faktor také pro přístup k výchově dětí, který je základním kamenem pro proces socializace, tedy začlenění jedince do systému společenských vztahů a rolí, a pro proces enkulturace, neboli přijetí kultury jedincem, do které se narodil a ve které žije. Kultura, kterou nazýváme Západní, se na Novém Zélandu objevila poměrně nedávno. Evropané začali osídlovat toto vzdálené souostroví až na konci 18. století. A trvalo ještě velmi dlouho, než se začaly rozvíjet základní instituce do takové podoby, v jaké je zde známe dnes. Původními obyvateli Nového Zélandu jsou Maorové, kteří zde žijí dodnes, ačkoli již zcela moderním způsobem. V době znovuobjevení Nového Zélandu Brity a dalšími Evropany, žili ještě maorské kmeny svým typickým tradičním způsobem života. Hlavními zdroji obživy byl lov zvěře a rybolov a náplň života byl tradiční společenský život v komunitě, založený na strukturované síti sociálních vztahů a na mytologii. Jelikož neměli rozvinuté písmo, veškeré znalosti se předávaly pouze ústně. O rozvoji systému vzdělávání můžeme tedy hovořit až v rámci kolonizace Nového Zélandu britskou korunou. Nový Zéland je velmi netypickým souostrovím pro vody Tichého Oceánu. Jeho podloží je totiž kontinentálního původu a jeho geografické a

přírodní podmínky jsou natolik náročné, že prvním osadníkům trvalo nejméně sto let, než vybudovali fungující systém měst, cest a služeb. Socio-kulturní vývoj evropského osazenstva se tedy na Novém Zélandu poněkud zdržel. Dalším důvodem pro dlouhodobě neexistující systém předškolních zařízení je fakt, že až do konce 19. století žila většina obyvatelstva na venkově a živila se zemědělstvím na vlastní půdě. Matky tedy nebyly nijak nuceny odcházet od dětí do práce, naopak bylo žádoucí a bylo

to také zvykem, že ženy zůstávaly v domácnosti a staraly se o děti. A to nejen o svoje. Bylo běžné, že si ženy navzájem vypomáhaly a buď trávily čas dohromady anebo si jednoduše navzájem dohlížely na děti. Žádné speciální zařízení určené k péči o malé děti nebylo potřebné.

S kolonizací přišlo na Nový Zéland kromě Evropanů také nové náboženství, a to povětšinou římskokatolické. To mělo až do začátku 80. let 19. století totální vliv na vzdělávání. Tehdy ovšem došlo ke zlomu, a zatímco církev ztrácela vliv, rozvíjející se školství jej pomalu nabývalo. Správa školství se přesouvala z područí místních orgánů do kompetence centrálních úřadů ve velkých městech. Dochází také ke změně ve vnímání vyučujících. Již nejde jen o samouky, žádanými se stávají lidé, kteří prošli profesionální přípravou a jsou tedy ve svém oboru odborníky. To do té doby nebylo vůbec běžné, výuku tehdy zajišťoval většinou kněz na faře. V roce 1877 byl schválen školský zákon, zřízen školský odbor a v regionech školské rady financované vládou. Rodičům hrozila finanční pokuta, pokud neposílali své děti určitý počet dní v měsíci do školy. V 80. letech 19. století již sice maorské děti mohly navštěvovat školy pro děti bílých osadníků, avšak „školy pro domorodce“ z 60. let stále existovaly. Do 1890 vzniklo na Novém Zélandu 1200 státních škol, 68 maorských vesnických škol a 298 soukromých základních škol. Učební plán je v základu shodný s tím, co známe dnes. Děti se učily psaní, čtení anglické gramatice, kompozici, zeměpisu, dějepisu, přírodopisu, kreslení a zpěvu. Dívky se dodatečně věnovaly domácím pracím, jako například vyšívání a chlapi samozřejmě vojenské přípravě. Vlastní výuka byla ale poněkud nepropracovaná a dosti nudná. Děti bylo ve třídě příliš mnoho, a většinou z velmi rozdílných věkových kategorií. Starší děti se tudíž musely s mladšími nudit a mladší naopak nestíhaly náskok starších spolužáků. Na vzdálených farmách existoval vedle státního školství ještě další způsob

vzdělávání. Zde vyučovala většinou děti jedna z matek či nejstarší sourozenec. Děti také mohly navštěvovat církevní školy (May, 2001).

Ovšem málokteré dítě navštěvovalo školu ještě po dovršení třinácti let. Pro rodinu by to znamenalo ochuzení o jeho pomoc doma, či jeho případný výdělek. Střední školy navštěvoval jen ten, kdo chtěl později studovat na univerzitě. Toto se týkalo jen nepočetné elity. Již v 80. letech 19. století existovaly na Novém Zélandu tři samostatné vysoké školy.

Děkanka pedagogické fakulty na Universitě v Otagu Helen May, která se celoživotně věnuje problematice raného dětství, popisuje vývoj předškolních zařízení v rámci Fóra pro rané dětství z prosince 1985 jako příběh sta let. Od Asociace bezplatných školek (*Free Kindergarten Association*) na konci 19. století, k Asociaci wellingtonských matek (*Wellington's Mother Aubert*), která na přelomu století založila první centrum s péčí o dítě, přes některé labouristické kancléřsky, které ve 30. letech proklamovaly péči o dítě v komunitě, až k ženám, které v průběhu 30. - 40. let 20. století zakládaly školky s novou vizí výchovy a vzdělávání. Všechny tyto myšlenky byly později spojeny do hnutí za herní centra (*Playcentres*), a to ženami, které bojovaly především za práva rodičů a odborný přístup k výchově a péči o děti.

4. HRA

Hra je fenomén, který lze pozorovat nejen v lidské společnosti. Snad všechny druhy savců si hrají. Hrou se zbavují přebytečné energie v raném věku, „na nečisto“ si zkouší různé typické každodenních situací a projevují svou náklonnost, či dobré rozpoložení. Vedle jídla a spánku je to pro člověka další nezbytnou aktivitou. Nejpodstatněji na něho působí v dětství, ale důležitou úlohu hraje po celý život. Tvoří totiž nedílnou součást procesu socializace, který staví základy pro zdravý psychický vývoj jedince. Tento fakt nás nutí souhlasit s nizozemským religionistou a historikem **Johanem Huizingou** (1872-1945), který věřil, že **hra není produktem pouze lidské kultury, ale že naopak kultura je produktem hry** (Huizinga, 1971). Hra je hluboce zakořeněna do kultury člověka. Tvoří základ pro mnoho tradičních událostí, jakými jsou např. rituály, slavnosti, svátky, sportovní klání či divadelní představení. Hra má též význam nejen pro celospolečenský život, ale především pro psychický vývoj člověka a jeho integraci do společnosti. Hra je úzce spojena s naší vnitřní imaginací, vyjadřuje tak naše duševní pochody a zároveň je konfrontuje s reálným světem (Borecký, 2005).

Tato kapitola se bude věnovat tématu hry s akcentem na první tři roky věku dítěte. Cílem je postihnout danou problematiku, proto se tato kapitola pokusí zasadit dané téma do širšího interdisciplinárního kontextu.

4.1. Hra v historickém kontextu

Archeologické výzkumy a nálezy dokládají, že si hráli již lidé v období mladší doby kamenné, tedy přibližně před 7 tisíci lety. Většina nám dnes známých stolních her, či her založených na určitých logických postupech vznikla v Číně a Indii před přibližně 5 tisíci lety. První písemné zmínky o hře lze nalézt již v antických filozofických textech Platóna, či jeho žáka Aristotela. Ti nahlíželi na hru jako na pozitivní prvek vývoje dětí a za hlavní přednost považovali její praktickou

využitelnost, která se projevovala především možností nacvičovat si činnost dospělých lidí. Tento názor však upadal v průběhu dalších staletí v zapomnění a hra začala být považována za zbytečné mrhání časem. V 18. století převažoval názor, že dítě má především pracovat pro blaho rodiny a že hra je od ní odvádí. Naopak český filozof a pedagog **Jan Ámos Komenský** (1592-1670) v té samé době smýšlel o hře jako o vhodné přípravě na dospělost. K pozitivnímu vnímání hry dochází až v průběhu 19. století, kdy se celkově mění pohled na dítě, jakožto na bytost, která má též svá práva.

4.2. Hra ve světle psychologických teorií

Mnoho psychologů, sociologů i filozofů se jí zabývalo a existuje mnoho teoretických explanací tohoto fenoménu. Zde se zaměříme pouze na ty, které se nejvíce proslavily vzhledem k jejich dlouhodobé platnosti na poli výzkumu hry.

Psychologie definuje hru jako jednu ze základních činností vykonávaných člověkem v průběhu celého života. Způsob či motivace varují v závislosti na věku jedince. Působí také jako katalyzátor naší vnitřní energie a umožňuje nám nacházet nové scénáře reality. Při hře dochází k prožívání mnoha různých pocitů a také ke katarzi a duševní hygieně (Hart, Hartlová, 2000).

Autorem, který významně přispěl ke studiu hry, byl například americký představitel personalismu **William Stern**, který viděl hlavní význam hry v tom, co znamená pro hrajícího člověka. Ve hře se podle něho projevovat základní vztah hráče ke světu.

Dalším významným autorem byl německý fenomenolog **Eugen Fink**, který se zabýval myšlenkou, že základním momentem ve hře je hrové zdvojování (reduplikace), mezi fantazií a realitou. Hra má díky tomu nekonečné množství variant. Ze hry se lze, podle Finka, kdykoliv vědomě „vrátit“ zpět do skutečného světa a to právě díky lidské schopnosti imaginace (Borecký, 2005).

Zajímavou teorii také předkládá například americký psycholog **Granvill Stanley Hall**, který se domnívá, že hrou si člověk cvičí atavistické rudimentální

(přežití) funkce. Ve hře se tyto funkce projevují v určité zkrácené posloupnosti životně důležitých dovedností našich prapředků, ale i nižších živočichů.

Německý filozof **Moritz Lazarus** zase přichází s myšlenkou, že hra funguje jako určitý katalyzátor nashromážděné energie, jako osvěžení po pracovní činnosti.

Podle **Karla Groose**, německého estetika a psychologa, je hra určitou přípravou pro činnosti, které teprve budou v dospělosti následovat a které se tímto procvičují.

Známa je také teorie hry, vysvětlovaná švýcarským lékařem **Eduardem Claparédem**, který popisuje hru jako uspokojení potřeby dítěte provádět činnost dospělých, na kterou ale dosud jeho kapacita a organismus nestačí (Šulová a kol., 2003).

Tento stručný přehled uzavřeme tím, že zde představíme dva z nejvýznamnějších psychologů 20. století, kteří se celoživotně zabývali raným psychickým vývojem, rozvojem identity, socializací i tématem hry, jakožto produktem i projevem všech těchto procesů.

První, koho zde zmíníme je americký psycholog rakouského původu **Erik Homburger Erikson** (1902-1994). Mezi jeho primární odborné aktivity patřilo, kromě jiného, studium vývojové psychologie, psychoanalýzy a životního cyklu.

Erikson se fenoménem hry v rámci raného psychického vývoje jedince výrazně zabývá ve své stěžejní knize *Dětství a společnost* z roku 1950. Prezentuje zde svou teorii psychosociálních stádií, rozvádí Freudovu teorii libida a zabývá se hrou také jako nástrojem pro diagnostiku psychiky dětí.

Podle Eriksona je **hra funkcí ega**. Jde o pokus o synchronizaci tělesných a sociálních procesů uvnitř jedince. Ve srovnání s Freudem je pro Eriksona klíčové sociální prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Cílem hry je představování si zvládnutí ega. Vlastní „já“ by mělo být v jednotě s tělesnem a sociálními rolemi, které jedinec ve společnosti zastává. Pro porozumění Erikson předkládá několik podmínek, které vymezují správné pochopení hry (Erikson, 2002).

Podstatnou podmínkou pro fungování hry je, aby danou činnost jedinec vykonával dobrovolně, nenuceně a beze strachu. I ta nejnamáhavější hra není práce, dokud nevyrábí zboží. Dospělí, na rozdíl od dítěte, které se na to teprve chystá,

vyrábí a směňují zboží. Dospělý si nehraje, nýbrž se rekreuje. Na hru potřebujeme být časově neomezeni.

Dále Erikson popisuje první počátky hry u dítěte. Zde začíná hra nevědomě, tzv. **autokosmickou hrou**. Ta se týká vlastního těla. Zaměřuje se na prozkoumávání vlastních fyzických projevů a vlastních smyslových vjemů, a to především na vokalizaci (různá vlnová délka pláče vzbuzuje různé reakce okolí), na prozkoumávání matčina těla (otvory, záhyby, pachy) a na kinestetické vjemy (uvědomování si polohy pohybových orgánů v prostoru), atd.

V procesu rozvoje rané psychiky se dítě dostává do **mikrosféry**, jak ji Erikson nazývá. Jde o svět zvládnutelných hraček, k němuž se dítě vrací vždy, když potřebuje „opravit“ své ego. Pokud ale dítě nemá možnost se do této sféry vracet a provádět tam smyšlené situace, například z důvodu nevyrovnaného sociálního prostředí, může dojít k určité regresi do tzv. **autosféry** a k jisté stagnaci či spazmu ega (častým projevem je dumláním palce). Na druhé straně, pokud je dítěti dostatečně umožněno se do mikrosféry navracet, jak je potřeba, dochází k pocitům slasti ze zvládnutí hraček, které symbolizují vnější, reálný svět a také k zvládnutí traumat (Erikson, 2002).

Dalším stadiem je podle Eriksona pokročilá **makrosféra**, která se u dětí objevuje v období mateřské školky. Jedná se o svět sdílený s ostatními. Dítě zpočátku druhé prozkoumává jako předměty, chce si je podrobit. Díky tomu se učí rozdíly mezi sférou mikro a makro. Pochopí, že to, co lze dělat se svými hračkami, nelze dělat s jinými dětmi ve školce. Zjišťuje, že i ony mají svá vlastní „já“ a svou vůli.

I přes fakt, že je již dítě schopno obsáhnout makrosféru určitých sociálních vztahů ve svém blízkém okolí, po nějakou dobu zůstává osamělá hra místem pro nápravu škod napáchaných na ego v rámci vnějšího světa (Erikson, 2002).

Dospělý při hře ustupuje zpět, pryč z reality, odpočívá. Na rozdíl od dítěte, které postupuje vpřed, k novým fázím ovládnutí.

Erikson dále píše: „...dětská hra je infantilní formou lidské schopnosti zvládat zkušenosti vytvářením modelových situací a ovládat realitu experimentálně a plánovitě“ (Erikson, 2002, str. 202).

Ve své knize dále Erikson předkládá příklady, kdy byl díky pozorování přirozené hry dítěte schopen diagnostikovat psychické trauma. Považuje tedy hru za klíč k dětské mysli, která ještě nepokročila natolik daleko, aby byla schopna se

s problémem vyrovnat sama nebo o něm alespoň informovat. Ale i bez nutnosti diagnózy považuje Erikson hru za jednu z terapeutických metod. Hra je totiž nevědomá a automatická. Pokud dojde k naplnění hry, dítě se dostane k finále hry, samostatně ji podle svého ukončí, dojde pak k osvěžení a rehabilitaci ega. Pokud toto není dítěti umožněno, trauma a frustrace se prohlubují. Hra je v tomto smyslu pro dítě totéž, co pro dospělého člověka Freudovo *denní snění*. Zde si člověk vědomě představuje situace, ve kterých vystupuje jako hrdina, oslavovaný a úspěšný jedinec. Situace se liší, ale vždy se jedná o samonápravu ublíženého ega v momentech, kdy se člověku nedaří tak, jak by si představoval, cítí se nedoceněný, ošklivý či neschopný. Princip je tedy stejný, naše mysl nám samovolně pomáhá.

Dalším známým odborníkem, kterého je v rámci zde diskutované problematiky potřeba zmínit, je švýcarský filozof a psycholog **Jean Piaget** (1896-1980).

J. Piaget věnoval téměř celý svůj život pozorování dětí. Za základní považoval schopnost dítěte porozumět světu kolem sebe a především sobě samému, kladl tedy důraz na **kognitivní vývoj jedince**. Byl si jist, že děti nejsou pouze pasivními příjemci informací z vnější. Naopak si podrobně vybírají a vyhodnocují je. Svá pozorování shrnuje do známé teorie kognitivního vývoje, která se skládá z čtyř základních stádií, kde každé je charakterizováno všeobecnými strukturami, které ovlivňují veškeré myšlení dítěte.

Čtyři vývojové etapy:

- ***Senzomotorické stádium*** (0-2 roky) – poznávání světa pomocí smyslů a pohybů, nabývání vědomí stálosti předmětů;
- ***Předoperační stádium*** (2-7 let) – schopnost používat řeč, egocentrický způsob myšlení;
- ***Stádium konkrétních operací*** (7-12 let) – zvládnutí abstraktních logických pojmů, schopnost vykonávat primární matematické operace;
- ***Stádium formálních operací*** (od 12ti let) – chápání abstraktních a hypotetických otázek, schopnost teoretického řešení problému.

První výše zmíněné období je pro vznik a rozvoj hry nejzásadnější. Rozvíjí se zde nápodoba, objevuje se tedy tzv. mimetická hra. Základem takovýchto her je práce s fantazií. Promíchávání iluzivního světa se světem skutečným, tedy duplikace, resp. reduplikace reality. Jedná se například o hru s panenkou či vojáčky, hraní rolí či napodobování. Tato schopnost se u dětí objevuje v období 1, 5 – 2 let, tedy podle J. Piageta až na konci senzomotorického období. Tato funkce je primární pro vývoj pozdějšího jednání a spočívá ve schopnosti představovat si něco prostřednictvím něčeho jiného. Do této funkce patří například řeč, či gesto. J. Piaget rozlišuje nejméně pět druhů *sémiotického jednání*, které nastupují takřka současně a zde jsou popsány od nejjednodušších po nejsložitější:

- **Oddálená nápodoba** je taková, k níž dochází bez přítomnosti předlohy. Dochází k napodobování jevů;
- **Symbolická hra** je hra, při níž se znovu objevuje napodobivé gesto, tentokrát již doprovázené předměty, které se stávají symboly jevů;
- **Kresba**;
- **Obrazná představa** je zvnitřněnou nápodobou;
- **Slovní vybavenost** doprovází právě probíhající události (Piaget, Inhelderová, 1970).

4.3. Hra dle Vladimíra Boreckého

Český filozof a psycholog **Vladimír Borecký** (1941-2009) působil na Univerzitě Karlově v Praze. Filozoficky vycházel z fenomenologie a z archetypální psychologie Carla G. Junga (1875-1961). Orientoval se na francouzskou školu figurálního strukturalismu, navazující na Bachelardovu fenomenologii imaginace. Zaměřoval se též na filozofické kořeny české psychoterapie a v rámci své psychologické praxe rozšířil problematiku o oblast hry a komiky.

Mezi jeho díla například patří: *Světy hraček* z roku 1982, *Zrcadlo obzvláštního* z roku 1997, či *Imaginace, hra a komika* z roku 2005.

4.3.1 Motivace hry

Jak již bylo řečeno výše, existuje mnoho různých teorií, které se zabývají studiem hry. To zahrnuje i zamyšlení nad tím, jaké jsou vlastně motivy pro hru. Vladimír Borecký, který se dlouhodobě herním teoriím a klasifikacím hry věnoval, předkládá vlastní členění. Primárně rozlišuje teorie motivace na **reduktivní** a **restitivní**:

- **Reduktivní teorie** – motivaci hry spatřují ve vnějších příčinách a dále se dělí podle toho, v jakém čase se objevují:
 - a) *Instinktivistické teorie* – ústředním motivem jsou instinkty a pudy vzniklé v minulosti;
 - b) *Teorie přebytečné energie* – cílem je zbavit se nadbytečné energie v přítomnosti;
 - c) *Teorie o předcvičování* – motivace směřuje k určitému cíli, tedy k budoucnosti.

- **Restitutivní teorie** – motivace spočívá ve vnitřních faktorech, v tom, co znamená pro hrajícího člověka.

Obecně lze konstatovat, že motivací ke hře je celá paleta. Ty se odvíjejí především od základních lidských potřeb. Mezi ty můžeme zařadit například ontogenetické potřeby, potřeby týkající se sociálního kontaktu, potřeby rozvíjet své vlohly a osobnost. Dalším typickým motivem například pro agonální hry je potěšení z vlastních fyzických dovedností schopností a potřeba je dále rozvíjet. Významným aspektem hry jsou též její terapeutické vlastnosti. Díky ní je dítě, či dospělí schopni uvolnit přebytečné napětí, vyrovnat se s frustrací nebo napravit pochroumané sebevědomí. Hra je také vhodným způsobem jak řešit konflikty. Touto tematikou se dlouhodobě zabýval E. H. Erikson, jak jsme již popsali výše (str. 57).

4.3.2. Teorie a klasifikace her

Zde se opět vrátíme k teoriím a klasifikaci výše zmíněného V. Boreckého. Pro porozumění hrovým projevům, se kterými se můžeme setkat, je dle něho nutné zaměřit se tématicky na čtyři základní okruhy. Charakteristickými rysy hry se zabývají *teorie hry*; rozličnost her je zahrnuta v *klasifikaci her*; *ontogeneze her* pak postihuje problematiku vývoje; otázkou, co lze ještě považovat za hru a co již ne zodpovídá *patologie her*.

Na všechny výše uvedené okruhy lze nahlížet dvojím způsobem, a to **reduktivním** či **restitutivním** (Borecký, 2005).

Teorie her

Charakteristickým rysem **reduktivních** teorií je hledání podstaty her v jejich vnějších příčinách. U takovýchto teorií je typická redukce smyslu hry. Ten je vysvětlován biologickými termíny, jako jsou reflexy, instinkty, či energie a dále pak vnějšími účely a příčinami, které ale vlastní smysl hry nepostihují. Mezi takové teorie patří například i teorie behavioristicky orientovaného českého profesora V. Příhody. Ten provedl základní rozlišení tohoto typu teorií podle toho, zda hledají příčiny hry v minulosti, přítomnosti či budoucnosti. Jako další typicky reduktivní teorie hry lze považovat hypotézy G. S. Halla, který považoval hru za způsob uvolňování přebytečné energie, či hypotézu K. Groose, jenž viděl hru pouze jako přípravu na budoucí aktivity v dospělém životě.

V protikladu k reduktivním teoriím, které odsunují smysl hry až na druhou kolej a domnívají se, že hra druhotně plní biologické či sociální funkce, stojí teorie tzv. **restitutivní**. Ty naopak vidí hlavní smysl hry nikoli vně mysli člověka, ale právě uvnitř. Představitel personalismu W. Stern shledává hlavní význam hry především v tom, co znamená pro samotného člověka. Ten si dle jeho názoru při hraní vytváří vlastní verzi vnějšího světa. Tvoří si vlastní originální verzi toho, co vidí a zažívá. Do restitutivních teorií je řazen i německý fenomenolog E. Fink, který hru vnímá symbolicky. Hra je pro něho možností, jak uniknout z reálného světa, který je symbolizován právě hrou. V návaznosti na svého věhlasného učitele a filozofa

Edmunda Husserla se obrací k samé podstatě hry, k jejímu fenoménu. Ten popisuje jako *ontické zdání*. Tím je myšleno, že každá hra má svou realitu. Ta je ale pouze jakýmsi zdáním, je jen *jako*. Za základní strukturu hry považuje E. Fink tzv. **hrové zdvojování (reduplikaci)**, což lze vysvětlit jako rys, který umožňuje nekonečné množství variant hry. Konečně E. Fink hovoří o reverzibilitě, možnosti návratu z iluzivní dimenze hry do světa reality v kterékoli fázi hraní (Borecký, 2005).

Klasifikace her

Reduktivní klasifikace her se zaměřuje na hledání vnějších faktorů, které způsob hry primárně ovlivňují. Sledovány jsou například psychické funkce (kognitivní, či emocionální hry), dále pak sensorické schopnosti a motorické dovednosti, nebo i předměty, se kterými hra probíhá (typ hraček) a místo. Kritériem mohou být i kategorie věku a pohlaví.

Autorem, který dle Boreckého může reprezentovat tento typ členění, je český pedagog a psycholog **Václav Příhoda** (1889-1979), který představil vlastní klasifikaci her. Podle jeho názoru je možné rozdělení podle hlavní povahy činnosti na instinktivní, senzomotorické, intelektuální a společenské:

- **Instinktivní hry** jsou podle Příhody vesměs experimentační. Tedy vznikají téměř výhradně nahodile, spontánně, bez určení cíle;
- **Motorické hry** jsou takové, při nichž dítě vyhledává různé překážky, po kterých musí vystoupat, překročit je, či je zdolat jiným způsobem – takovým hrám říkáme přesněji *lokomoční*. Dále pak motorické hry rozlišujeme na *manipulační*, kdy dítě například napodobuje práci s nějakým nástrojem (koště, kladivo) a *míčové*, kdy u dítěte jako hra převládá kutálení míčku;
- **Intelektuální hry** jsou takové, v nichž dítě působí nebo se uplatňuje jako představovaný objekt. Nejoblíbenější hrou je hra na schovávanou, jejíž počátky můžeme pozorovat už u nemluvňat;

- **Společenské hry** se u batolat týkají většinou jen her, které iniciují rodiče. Dítě si ve druhém a téměř až do konce třetího roku hraje skoro vždy samo (Příhoda, 1977).

Stejně tak jako k teoriím hry lze přistupovat ze dvou různých směrů, lze i na klasifikaci her nahlížet skrze perspektivu restitutivní. Tento přístup ke studiu hry se zakládá na myšlence vnitřního smyslu hry. Hra je zde viděna jako něco, co samo osobě nese určitý význam.

V. Borecký se ve své práci *Imaginace, hra a komika* ztotožňuje s tříděním her podle francouzského sociologa a antropologa **Rogera Cailloise** (1913-1981). Ten zavedl takovou kategorizaci her, jejímž základním principem jsou čtyři primární skupiny, do kterých hry spadají. Těmi jsou: *agón, alea, ilinx a mimikry* (Caillois, Vangeli, 1998).

Agonální hry (řecké agón = zápas)

Již podle názvu je nasnadě, že do první skupiny her patří takové hry, jejichž základním principem je zápas či soupeření. Jejich hlavním smyslem je vítězství. To ovšem při těchto hrách výrazně závisí na specifických schopnostech každého z účastníků, hráčů. Též odvisí od fyzických vlastností, dovedností využít každé příležitosti a vůle. Do této kategorie spadají veškerá sportovní klání, jako je atletika, hokejové či fotbalové zápasy, apod., ale i hra v šachy (Borecký, 2005).

Aleatorické hry (latinské alea = kostky)

U tohoto typu her je ústředním principem výzva štěstěny, pokoušení osudu. Hráč zde může pouze dodržovat stanovená pravidla, nikoli však hru jakýmkoli způsobem ovlivnit. Nehrají zde roli ani jeho intelekt, ani jeho fyzické schopnosti, či vůle. Hnací silou je zde onen moment, kdy hrající člověk čeká, jak hra dopadne. Napětí, které vzniká při hodu mincí nebo při vrhu kostkou hráče nutí pokoušet osud znovu a znovu, ačkoli ví, že osud nedokáže zvrátit. Do této kategorie lze zařadit například zmíněnou hru v kostky, „panna nebo orel“, karetní hry, sázení, apod. (Borecký, 2005).

Vertigonální hry (řecké ilinx/latinské vertigo = závrať)

Cílem takovýchto je her je způsobit si pocit fyzické závratí (točení hlavy, „motýli v břiše“, neschopnost stát rovně) a zažít tak netradiční situace, kterým není lidské tělo v běžném životě vystavováno. Tyto kategorie zahrnuje pouťové atrakce (lochneska, horská dráha, apod.), hry na honěnou, veškeré houpačky. Dále pak z více moderních aktivit například horolezectví, či lyžování (Borecký, 2005).

Mimetické hry (řecké mimesis = nápodoba)

Smyslem mimetických her je duplikace reality. Při hraní takového typu her dochází k napodobování reality. Dochází k zapojení lidské imaginace a k zdvojování mezi iluzivním světem a realitou. Typickými příklady jsou hraní si „na něco“ (na školu, na zvířátka, na kadeřnici, apod.), přestrojování se, hra s panenkou, či vláčkem. Variant je mnoho, ale ústřední ideou je vždy vytvoření vlastního fantastického světa (Borecký, 2005).

4.3.3. Ontogeneze hry

Reduktivní přístupy se v tomto případě vyznačují tendencí vypracovat určitou klasifikační strukturu, která umožňuje sledovat výskyt různých kategorií her v průběhu ontogeneze člověka. Základním principem jsou zde vývojová stádia, která se vždy vyznačují jiným typem her:

- 0 - 1. rok: experimentace nemluvnat;
- 2.- 3. rok: batolecí hry;
- 3.- 6. rok: pacholecí hry;
- 6.-11. rok: hry dětí mladšího školního věku;
- 12.-15. rok : pubescentní hry;
- 15.-20. rok: adolescentní hry;
- 20.- ?. rok: hry dospělých;

Tato schematizace je uplatňována i u některých proudů, které se ontogenezi hry snaží aplikovat na vývojové fáze emocionální a psychosexuální struktury. Mezi takové lze řadit například psychoanalytika E. H. Eriksona. Jeho členění ontogeneze hry na autosféru, mikrosféru a makrosféru bylo podrobně popsáno výše (str. 50).

Dále je zde třeba zmínit i třídění hry podle J. Piageta, které se odráží od rozvoje mentálních schopností v průběhu senzomotorické a předoperační fáze (Borecký, 2005). Piagetovo třídění her je též popsáno podrobně výše (str. 85).

Pohled restitutivních teorií zde opět reprezentuje klasifikace R. Cailloise. V rámci ontogeneze her přidává k původnímu, výše popsanému, horizontálnímu členění her i dimenzi diachronicko-vertikální. Vertikální osa je tvořena dvěma konci: *paidiá* (řecký výraz pro dětskou hru), kde nejsou stanovena žádná pevná pravidla; a *ludus* (latinský výraz pro hru), který se vyznačuje stále větší složitostí a pevností daných pravidel.

Agonální hry se v dětství vyznačují zápasením bez konkrétních pravidel, v dospělosti se jedná o hry se složitou organizací a jasnými pravidly. Aleatorické hry se přesouvají od jednoduchého rozpočítávání až k loterii. U vertigonálních her se trend pohybuje od různého skákání a houpání až k například k profesionálnímu tanci. A konečně, co se týče mimetických her, ty se mění z dětského hraní s loutkami na divadelní umění (Borecký, 2005).

4.3.4. Psychopatologie her

Psychopatologie her se zabývá otázkou, co lze považovat za hru a co již ne. Co lze považovat za charakteristické herní projevy v rámci určité věkové kategorie, co lze považovat za projev určité odchylky od normy a případně, jaké jsou její příčiny.

Jak již bylo popsáno výše, reduktivní přístupy nahlíží na význam hry z vnější. Nesledují její samotný význam, ale zajímají se o to, co hra znamená pro hrajícího člověka, jakou pro něho plní funkci. Stejně tak nahlížejí na psychopatologii her. „Poruchy hrových projevů jsou tak již předem poruchami instinktů, poznávacích funkcí, emocionality, atd.“ (Borecký, 2005, str. 90)

Co se týče restitutivních přístupů, vrátíme se opět k R. Cailloisovi, který se v rámci psychopatologie zabýval rozdíly mezi eufunkční a dysfunkční hrou. Za

základní principy, které ovlivňují fungování hry, považuje rozpad hrové integrity, ztrátu vtupu a ztrátu reverzibility.

U agonálních her se dysfunkce projevuje tehdy, dochází-li k porušování pravidel, používání falešných taktik či touha některého z hráčů pozbývá hravé nálady a je prosazována agresivním způsobem.

Hrový smysl aleatorických her mizí tehdy, je-li hra brána příliš vážně. Například dojde-li k fatální důvěřivosti vůči vyřknuté věštbě, či propadne-li hráč vážně hazardním hrám.

Alkoholismus nebo závislost na drogách je jasným projevem rozpadu smyslu vertigonálních her.

U mimetických her se smysl vytrácí tehdy, není-li možné se vědomě a libovolně vracet z iluzivního světa do reality, neboli když dojde ke ztrátě hrové reverzibility. To může být projevem poruchy osobnosti (rozdvojení, rozpad) (Borecký, 2005).

4.4. Hra a její vliv na osobnost

Hra, která jako jedna z mála činností, které člověk vykonává, působí po celý život na všechny složky jeho osobnosti. Česká psycholožka **Lenka Šulová**¹¹ (*1954), která se dlouhodobě věnuje ranému psychickému vývoji, se zaměřuje především na tři stěžejní oblasti:

- **Kognitivní oblast** – v této oblasti je především rozvíjena paměť, řečové dovednosti, smysl pro detail, komplexnost percepce, ale také fantazie a schopnost nalézat alternativní způsoby řešení, atd.;
- **Motivačně-volní oblast** – hra zde poskytuje nezastupitelnou možnost zpětné vazby, díky níž je možné lépe pochopit sebe sama a tudíž i rozvíjet své schopnosti, také formuje vlastní hodnotové měřítko a trénuje vůli;

¹¹ Psycholožka Lenka Šulová své teorie zakládá na dlouhodobých výzkumech M. Severové a J. Odehnala, kteří se zaměřovali na observaci dětské hry.

- *Emocionální oblast* – zde hra poskytuje příležitost k uvolnění jak kladných, tak i záporných emocí (Šulová, 2003).

4.5. Vývoj hry v raném psychickém období

Jak bylo řečeno výše, tato kapitola se zaměřuje na fenomén hry s akcentem na rané psychické období dítěte. V kontextu dlouholetých odborných aktivit v této oblasti v rámci euroamerické tradice je nutné pojem raného psychického období nejprve vysvětlit. Za rané období lze tedy obecně považovat období od narození (resp. je sem řazeno i období prenatální, které je zde pro nás však méně podstatné) až do třetího roku dítěte. Zahrnuje tedy etapu prenatální, perinatální, postnatální, novorozeneckou, kojeneckou a batolecí.

V následujícím textu se pokusíme postihnout vývoj hry u dítěte skrze výše popsaná období. Pro snadnější orientaci se však omezíme pouze na roční úseky. Je nutné dodat, že tato subkapitola si neklade za cíl zcela tuto problematiku vyčerpat, jedná se spíše o základní nástin a dále je nutné též uvést, že následující údaje se týkají jakéhosi obecného průměru a že se každé dítě projevuje zcela individuálně.

První rok věku dítěte

Toto období lze považovat za jakousi přípravu na hru. Dítě zatím není na takové vývojové úrovni, aby se dalo hovořit přímo o hře, ale lze zde zaznamenat určité úkony, které mohou být považovány za základ her. Dochází například k opakovanému protahování končetin, které je samo o sobě dítěti příjemné. Rozvoj percepce a později i schopnost uchopovat je základem pro exploračně manipulační hru, jejímž principem je hraní s rukama, sahání, atd. Lze zde též vysledovat záměrnou koncentraci na další osoby, úsměv a vydávání různých zvuků, což je považováno za základ sociálních her. Okolo 8. měsíce se výrazně rozvíjí lokomotorické schopnosti dítěte. Lezení či sed dítěti významně rozšiřují jeho obzory a tedy i možnosti jeho působení na své okolí, což jej objektivně těší. Konec tohoto období je

charakteristický explorací a manipulací s předměty. Dochází k stále větší specializaci. Nápodoba a zobrazovací hry jsou pro tento věk typické (Mišurcová, Severová, 1997; Šulová, 2004).

Druhý rok věku dítěte

V tomto období se objevují první slova a chůze, proto je lze považovat za mezní. Chůze je také jednou z nejvíce oblíbených a provozovaných her tohoto věku. Například lezení do a ze schodů je typické. Též nápodoba určitého chování či aktivity (pití z hrnečku, péče o panenku, atd.) je charakteristickým rysem. Roste též zájem o všechny předměty jako takové. S rozvojem sémiotické funkce se objevují i hry lokomoční (prolézání, běh, skákání) a konstrukční (stavba kostek, bábovičky). V tomto období také vzrůstá zájem o jednoduché písničky a říkanky, oblíbené jsou také různé taneční hry („kolo kolo mlýnské“). Dítě je samo vyhledává a má zájem též o pozornost svého okolí. Je schopné i samo lehce „žertovat“. Významným aspektem jsou též první pokusy o kresbu (Mišurcová, Severová, 1997; Šulová, 2004).

Třetí rok věku dítěte

V této etapě se nadále rozvíjí sémiotická funkce, což dítěti přináší možnost psychické reprezentace skutečnosti. Díky této schopnosti je též dítě schopno rozlišovat mezi minulostí, přítomností a budoucností, což významně rozšiřuje možnosti jeho her. Podstatným faktorem ovlivňujícím v tomto období vše, včetně hry, je řeč, která se neustále rozvíjí a zde je již na celkem vysoké úrovni. Oblíbenou činností je tak pojmenovávání objektů a aktivit, či vedení dialogu se sebou samým. Objevují se též hry úlohové (na rodiče, na prodavačku). Stále komplikovanější a zároveň stále rozvíjené jsou hry konstruktivní (stavba hradu z písku, věž z kostek), estetické (básničky, písničky, kresba) a lokomoční (prolézačky, honěná, počátek her s míčem). Je tedy evidentní, že hra se s narůstajícím věkem stává stále složitější a náročnější (Mišurcová, Severová, 1997; Šulová, 2004).

4.6. Význam hry

V závěru kapitoly věnované fenoménu hry bych se ráda stručně zamyslela, jaký význam má hra pro člověka. Jak zde již bylo řečeno, spontánní hra je nesmírně důležitá pro psychosociální vývoj dítěte, ale nejen pro něj. Souvisí úzce s rozvojem kognitivních struktur, s rozvojem motoriky, s motivačně-volními vývojovými faktory či s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů kdykoli později. Observací hry dítěte lze tedy již vypořádat zaujetí pro určitý způsob hry. Některé děti si vydrží hrát samy celé hodiny jen se stavebnicí, jiné vyžadují společnost a „hovornost“, další permanentně hrají role. Způsob hry je tedy s trochou nadsázky v zásadě určitým ukazatelem toho, jak se dítě bude v pozdějším věku učit a jak, ještě později, bude pracovat. Ze hry tedy můžeme vypořádat jisté sklony či talent, který dítě později promítne do svého reálného života. Hra se také neustále mění v průběhu celého života jedince. Jak tvrdí L. Šulová, hra není jen aktivitou v dětství, ale provází nás permanentně. Je specifická v každé etapě vývoje. V období prvního roku života se hra váže na senzomotorické (dumláni) a lokomotorické projevy (lezení). V předškolním období jsou to role (hra na listonoše, na požárníka, na kadeřnici), či pohybové aktivity (hra na honěnou), co nejvíce zaujímá dítě. U dospělého člověka hra rozvíjí všechny složky osobnosti. V rámci kognitivních struktur hra rozvíjí fantazii, komplexní vnímání, postřeh, řečové dovednosti, paměť či percepci. Především skupinová hra poskytuje člověku nenahraditelnou zpětnou vazbu a usnadňuje tak formování důležitého vztahu „já“ – „já-ideál“. V rámci sociokulturních regulativů není vždy možné projevit své emoce plně. Hra zde, v rovině emoční, poskytuje vhodnou alternativu pro vyjádření silných emocí. Ať už kladných či záporných (Šulová In: Bakalář, 2000). Je třeba ale upozornit i na fakt, že hra nemá vliv pouze na člověka samotného a na jeho osobní rozvoj. Hra člověka má také vliv na vnější prostředí, tedy ovlivňuje celou společnost. Hra se v současnosti promítá do různých oblastí, a to jak v negativním, tak i v pozitivním kontextu. Prvky hry můžeme nalézt například ve sportovním odvětví, buď jako nácvik určitých dovedností či schopností (tenis, golf, atd.), ale také jako projev nezodpovědného chování vůči vlastnímu životu. Hovoříme zde o tzv. adrenalinových sportech, které

mají u účastníka vyvolat extrémní emoce. Dalším typickým projevem patologické hry v moderní společnosti jsou například herní automaty. Významným tématem je také masová konzumní společnost, která člověku poskytuje obrovské množství různých elektronických a počítačových her, k jejichž hraní běžně není potřeba dalšího hráče. Tyto hry sice na určité úrovni rozvíjejí fantazii a některé schopnosti, ale také silně podporují rozvoj individualizované společnosti. Ta se vyznačuje tím, že každý člověk může ve společnosti fungovat zcela jednotlivě a samostatně, aniž by nutně ke svému životu, či ke hře, potřeboval někoho dalšího. Hra se tedy vyznačuje dvěma extrémními protipóly, které jsou oba obsaženy v každé společnosti, a je pouze na každém jednotlivci, ke kterému pólu se přikloní.

Hru je tedy třeba vnímat nejen jako prostředek rozvoje v dětství a v dospělosti, ale je třeba na ni nahlížet jako na jakési zrcadlo odrážející jak vnitřní stav jedince, tak stav celé společnosti.

5. TERÉNNÍ VÝZKUM

Jak kulturní, tak i sociální antropologie využívá mnoho metod pro studium člověka v kontextu kultury. Jednou z bazálních a zároveň časem prověřených metod je terénní výzkum. Jedná se o důležité těžiště všech odvětví antropologie a funguje jako jejich společný jmenovatel. Jeho primárním cílem je získání velkého množství empirických dat, a to díky dlouhodobému pobytu ve studovaném prostředí obklopen příslušníky dané kultury. Ovšem jak dodává americký antropolog **Robert F. Murphy** (1924-1990): „Badatel neprování terénní výzkum jenom proto, aby nashromáždil materiál pro svou doktorskou práci, ale aby se dobral podstaty sociálních faktů (Murphy, 2001, s. 214).

5.1. Historický kontext

Člověk se zabýval otázkou „Odkud pocházíme?“ již od pradávne minulosti. Lidé vždy byli fascinováni sami sebou a svou genezí na Zemi. Svědčí o tom mýty a báje z dob dávných civilizací a přírodních národů.

K největšímu rozvoji věd, které se zabývaly vznikem a vývojem člověka, variabilitou, morfologií a fyziologií lidského organismu došlo především ve starověkém Egyptě, přibližně 2 500 let př. n. l., a to hlavně z důvodu plně rozvinutého hieroglyfického písma. Lékařské vědy se dále rozvíjely v oblasti starověké Mezopotámie. Důležitým faktorem pro rozvoj zde kromě písma byla i neopomenutelná institucionalizace vzdělávání, anatomická nomenklatura, systematizace lidských nemocí či diferenciací lékařských oborů.

Dalšími významnými oblastmi, kde se lidé výrazně zabývali studiem vlastního organismu, byla například Indie a Čína. Zde docházelo k vývoji speciálních chirurgických nástrojů, k prvním pitvám a rozvoji farmakologie (Soukup, 2004).

K obrovskému obratu v oblasti biologie a fyzické antropologie došlo v antickém Řecku a Římě. Zde se antičtí učenci snažili o syntézu získaných

přírodovědných poznatků o lidském organismu a o systematickou klasifikaci, a to především na základě filozofických úvah.

S nástupem středověku je vzdělávání zaměřené na empirický výzkum lidského těla významně a cíleně potlačováno, a to především církevními institucemi, které proklamovaly scholastiku a ostře vystupovaly proti jakýmkoli induktivním přístupům ke studiu člověka či přírody. V průběhu 14. století, se v Evropě začínají objevovat univerzity, které se později významně etablojí v různých odborných oblastech, jako na příklad v lékařství, v právu, apod.

S pádem středověké scholastické filozofie a nástupem celospolečenského renesančního směru humanismu, dochází v západní Evropě k významnému zlomu, a to především v rozvoji antropologického myšlení. Humanismus, byl cíleně zaměřen na člověka jako svobodnou bytost s právem na důstojné bytí, nebyl ovšem jediným důvodem vedoucím ke změně vnímání člověka v kontextu světa. Také návrat k antickým myslitelům a jejich idejím znamenal výrazný posun. Nejprogresivnějším faktorem se ale staly zámořské plavby a následné objevy, které přinesly. V průběhu několika dalších století došlo k výraznému rozvolnění eurocentrického pohledu na svět a poznatky přivážené z dosud neprobádaných oblastí, jako byla Asie, Amerika, Afrika či Tichomoří, mohutně otřáslы se zkosnatělým přístupem tehdejší společnosti a nevratně do ní vešly čerstvý vánek znamenající pokrok v mnoha vědních disciplínách.

V druhé polovině 19. století se postupně utvářela nová široce pojatá evolucionistická antropologie, která spojovala výzkumné snahy biologů, archeologů, etnologů a dalších. Předmětem studia se zde stal člověk, ale nikoli pouze jako součást biologického světa, ale hlavně jako produkt a tvůrce kultury (Soukup, 2004).

V průběhu 20. století se výrazně rozvíjely disciplíny sociální a kulturní antropologie, které se programově zaměřovaly na studium rozmanitosti lidských kultur. Rozdíly v přístupu k tomuto studiu, které bylo možné spatřovat mezi anglosaskou a americkou antropologickou tradicí, se nyní zmenšují. Proto dochází ke snaze sjednotit tuto vědní disciplínu pod názvem sociokulturní antropologie. Různá etnika a národy existující mimo Evropu byly studovány již od počátku 19. století, ale způsob, který byl tehdy užíván – tedy zpracovávání zpráv zprostředkovaných misionáři, či cestovateli – je dnes již překonaný. Zásadní průlom v myšlení antropologů způsobilo zavedení terénního výzkumu.

5.2. Ohniska vzniku terénních výzkumů

5.2.1. Velká Británie

Terénním výzkumem přírodních národů se zabývalo mnoho odborníků, ale za hlavní průkopníky této výzkumné metody jsou v rámci britské sociální antropologie považováni Bronislaw K. Malinowski a Alfred R. Radcliffe-Brown.

Bronislaw Kasper Malinowski (1884-1942), antropolog polského původu je považován za jednoho ze zakladatelů funkcionalismu. V letech 1915 – 1918 se věnoval studiu domorodců na Trobriandských ostrovech, východně od Papui Nové Guineji. Sem se přesunul po výzkumném pobytu z Austrálie. Ačkoli byl již proslaven touto svou prací, jeho začátky na Trobriandských ostrovech musely být dosti krušné. Žil zde v malé chudé domorodé vesničce, pouze ve stanu a neznal místní jazyk. Najal si tedy okamžitě tlumočnicka, ale za šest měsíců zvládl zdejší jazyk natolik, že ho již nepotřeboval. Malinowski často pracoval s informátory, ale další významnou metodou, kterou využíval, bylo zúčastněné pozorování. Malinowski plně využíval příležitosti a aktivně se zapojoval do každodenního života komunity. Pozorně zaznamenával vše, co se kolem něho dělo a výsledky tohoto terénního výzkumu byly publikovány v dnes již klasickém díle *Argonauti západního Pacifiku* z roku 1922.

Dalším významným odborníkem byl **Alfred Reginald Radcliffe-Brown** (1881-1955), britský antropolog. V letech 1906 až 1908 se věnoval svému prvnímu terénnímu výzkumu, a to na Andamanských ostrovech v Bengálském zálivu. Své závěry publikoval v knize *Andamanští ostrované* ve stejném roce jako Malinowski, tedy 1922. Tato studie mu vynesla nejen věhlas u laické veřejnosti, ale i u akademické obce, protože byl díky ní jmenován vedoucím ústavu sociální antropologie na univerzitě v Kapském městě.

5.2.2. Spojené státy americké

Za americkou kulturní antropologickou školu se terénním výzkumem začal zabývat antropolog německého původu **Franz Boas**. Nelze ani opomenout výzkumy americké antropoložky **Margaret Mead** na souostroví Samoa v Polynésii. Ta zde jako žačka Franze Boase měla potvrdit jeho hypotézu, že nikoli genetické dispozice, ale kultura a specifika výchovy mají rozhodující vliv na proces socializace. Své závěry publikuje nejprve v roce 1928 v knize *Dospívání na Samoa*, posléze v roce 1930 ve *Vyrůstání na Nové Guineji*.

Další osobností americké kulturní antropologie, která nesmí být opomenuta, byla i **Ruth Benedict**. Ta se proslavila svými výzkumy v Severní Americe, Japonsku či Melanésii. Získané poznatky a svou stěžejní teorii prezentuje v knihách *Vzorce kultury* z roku 1934 a *Chryzantéma a meč* z roku 1946. Výzkumné aktivity antropoložek Margaret Mead a Ruth Benedict jsou podrobně popsány v kapitole 3.

Cílem původních terénních výzkumů sociálních a kulturních antropologů byla kultura preliterárních společností. Ten se ale v posledních letech významně rozšiřuje o nová témata, například o antropologii města, neboli urbánní antropologii (Soukup, 2004). Robert F. Murphy píše, že terénní výzkum je určující charakteristikou sociokulturní antropologie (Murphy, 2001) a rozděluje jej na několik zásadních fází, které jsou popsány níže.

5.3. Příprava terénního výzkumu

Za prvé se Murphy zabývá důležitostí prvotních příprav terénního výzkumu. Dvě zásadní otázky v této fázi jsou *kde?* a také *proč?* hodlá badatel svůj výzkum realizovat. V potaz musí ale také brát faktory jako: přístupnost dané kultury, či lokality, zdravotní kondici, politickou podmínky a fyzickou bezpečnost. Romantické představy, které má většina laické populace ohledně

antropologických terénních výzkumů jsou sice krásné, ale ne zcela přesné. Takový typ výzkumu jaký například prováděla Margaret Mead na Samoa, sice nezánikl, ale přidalo se k němu mnoho dalších typů, které se zaměřují na jevy více spjaté s moderním způsobem života.

Důležitou součástí příprav je i obstarání speciálního vybavení, potřebných léků, cestovních dokumentů, map, apod.

5.4. Zahájení terénního výzkumu

Samotné zahájení terénního výzkumu ve zcela odlišném prostředí sebou může přinést nepříjemný fenomén známý pod názvem „kulturní šok“.

Ten se může objevit v prvních dnech, ale i týdnech pobytu v jiném kulturním prostředí. Nevyskytuje se pouze u badatelů, kteří se pohybují v exotických lokalitách, naopak může postihnout kohokoli. I obyčejný turista jím může být zaskočen. R. Murphy píše: „...že kulturnímu šoku dochází tehdy, když je osoba odloučena od svého vlastního systému kulturních a jazykových významů a nalezne se v situaci nebo ve světě, v němž jsou významy slov a činů buď zvláštní, nebo zcela jiné.“ Psychický stav kulturního šoku se projevuje především depresí a stažením se sám do sebe. Jde o postrádání norem a hodnot vlastní kultury. Tento stav se v průběhu času zmírňuje a mizí v přímé úměře s narůstající schopností hovořit místním jazykem a chápáním zdejších kulturních procesů.

Murphy dále upřednostňuje, aby byl terénní výzkum prováděn v domorodém jazyce, což ale sám považuje za heroický výkon. Dále však zároveň dodává, že metodou „skoč a plav“ (dotazováním, ukazováním na předměty, nasloucháním a nápodobou) se cizí jazyk badatel naučí celkem rychle, ačkoli samozřejmě zpočátku potřebuje tlumočnicka.

5.5. Metody výzkumu

Charakteristickou metodou pro terénní výzkum je tzv. *zúčastněné pozorování* – účast na společenském životě domorodců, naslouchání běžným rozhovorům a písním, pozorování typických rituálů a tradičních obřadů, neboli běžný život s domorodci. Jak již bylo ale výše zdůrazňováno, výzkum se nekoná výlučně v exotických lokalitách. Zúčastněné pozorování je metoda, kterou lze využít v rámci jakéhokoli terénního výzkumu. Badatel se totiž osobně může účastnit jak domorodých rituálů, tak i žít v menšinové komunitě na periférii současného moderního města, apod.

Za další důležitou součást terénního výzkumu považuje R. Murphy metodu *interview*. Na rozdíl od pozorování, se při interview může badatel dotazovat na detaily, kterým neporozuměl. Interview je nezbytné tam, kde pouhé pozorování nestačí. Badatel si může rozhodnout zcela podle svých představ, respektive podle dat, která hledá, jakým směrem a způsobem své dotazování povede. Například může klást stejné dotazy určitému počtu probandů nebo je nechá volně hovořit, apod.

Poslední podstatnou součástí všech výzkumů je podle R. Murphyho *interpretace dat*. Ta je důležitá především, pokud se zabýváme teoreticko-empirickou studií, kde právě na oné empirické části práce stavíme veškeré své hypotézy a domněnky a zároveň je díky ní potvrzujeme nebo vyvracíme.

To, co autor nejvíce zdůrazňuje je, že se každý badatel musí snažit o co největší objektivitu při sběru empirických dat, ale zároveň tuto myšlenku jedním dechem rozvíjí a dodává, že žádná absolutní objektivita neexistuje. Je to proto, že badatel svou existencí uvnitř určité kultury tuto kulturu navždy ovlivnil. Sledovaná kultura se tedy vždy včlení do badatelovy subjektivity a naopak, terénní výzkum je tedy „reflexivní“ (Murphy, 2001).

EMPIRICKÁ ČÁST

6. ÚVOD

V empirické části své diplomové práce jsem se pokusila navázat na část teoretickou a v praxi zmapovat některá specifika přístupu k ranému psychickému vývoji dětí a systému předškolních zařízení na Novém Zélandu. Cílem bylo prozkoumat a popsat způsoby, jakými je na Novém Zélandu přistupováno k dítěti do věku tří let a poukázat na některé rozdíly ve srovnání s Českou republikou. Vzhledem k tomu, že má práce volně navazuje na *Česko-francouzskou srovnávací studii*, rozhodla jsem se zaměřit na děti ve věku tří let (± 2 měsíce). Primární metodou šetření byla observace, probíhala vždy v prostředí některého z předškolních zařízení, ale také na místech, jakými jsou hřiště, parky, atd. Pro sběr empirických dat jsem používala dvě základní metody. Dotazník a interview. Dotazníků bylo mezi novozélandskými matkami vybráno celkem 50. Řízených rozhovorů bylo pořizeno celkem 5, z toho 3 s matkami a 2 s ředitelkami předškolních zařízení. Dotazník byl distribuován novozélandským matkám na různých veřejných místech (dětská hřiště, čekárny u lékaře, náměstí), ale převážně přímo v různých předškolních zařízeních. Těchto zařízení bylo kontaktováno přibližně deset, a to z důvodu dostupnosti a časových možností. Finálně byla přímá spolupráce navázána se dvěma zařízeními.

Na Novém Zélandu je pro veškeré aktivity související s dětmi nutný souhlas příslušných úřadů. Oficiální povolení k práci mezi dětmi mi bylo poskytnuto po několikátýdenním vyjednávání s **Dunedin Kindergarten Association (DKA)**. Tato instituce sdružuje a zajišťuje veškerá předškolní zařízení v okolí města Dunedin a bez jejího povolení nelze podnikat žádné výzkumné aktivity týkající se dětí. Povolení jsem získala též díky osobní záruce **Dr. Nicol Taylor**, která se na University of Otago dlouhodobě věnuje ranému psychickému vývoji s akcentem na dětská práva.

7. VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Na základě zpracování teoretické části této práce a svých osobních zkušeností s vlastním výzkumným šetřením na Novém Zélandu a sběrem dat pro empirickou část práce, rozhodla jsem se stanovit následující hypotézy, které jsem se ve svém šetření pokusila alespoň částečně ověřit.

- 1. Novozélandské matky umísťují své děti do předškolních zařízení z finančních důvodů.**
- 2. Novozélandské matky, které své děti umísťují do předškolních zařízení, mají většinou vyšší než středoškolské vzdělání.**
- 3. Novozélandské matky, které umísťují své děti do předškolních zařízení, jsou většinou svobodné (nežijí trvale s partnerem).**

8. POPIS UŽITÝCH METOD

Pro sběr dat k empirické části této práce jsem zvolila metody dvě, které se vzájemně doplňují. První metodou je dotazník, který tvořil jakousi základnu šetření. Druhou metodou je interview. To zde funguje jako určité upřesnění sledovaných jevů.

DOTAZNÍK

Tato metoda sběru dat je vhodná především tehdy, ptá-li se výzkumník na otázky, které je těžké zodpovídat tváří v tvář. Také je výhodné ho používat tehdy, potřebuje-li výzkumník zadat tutéž sadu otázek většímu množství respondentů. „Dotazník v jeho základní podobě není nic jiného než standardizované interview předložené v písemné podobě.“ (Ferjenčík, 2000, str. 183).

Výhodou dotazníku je především časová úspornost a zároveň nenáročnost na finanční prostředky. Data lze též obvykle lépe zpracovat.

Metoda dotazníku však skýtá i nevýhody. Například po vybrání dotazníku již většinou nelze položit případné doplňující informace. Častým problémem je též situace, kdy zvolená otázka nemusí být srozumitelná všem respondentům shodným způsobem. Dalším faktorem ztěžujícím práci s dotazníkem je častá nižší věrohodnost dat. Tento problém může být omezen zařazením tzv. lžiskóru (Ferjenčík, 2000).

Pro zde popisované šetření byl použit kombinovaný dotazník o deseti otázkách, kde jsou kombinovány otázky otevřené i uzavřené.

Použitý dotazník byl vytvořen pouze v anglické verzi a je k nahlédnutí v příloze č. 1. Zde je předložen seznam otázek obsažených v dotazníku:

1. Jaká je Vaše národnost?
2. Kolik je Vám let?
3. Jaké je Vaše dosažené vzdělání?
4. Jste:
 - vdaná
 - svobodná matka
 - rozvedená
 - jiný stav (prosím popište)
5. Pokud jste vdaná, prosím, uveďte dosažené vzdělání Vašeho manžela a jeho věk
6. Kolik máte dětí?
7. Kolik je jim let?
8. Navštěvovalo některé z Vašich dětí předškolní zařízení? (Prosím, popište typ zařízení)
9. Pokud ANO, popište, prosím, jaké důvody Vás k tomu vedly?
10. Pokud NE, popište, prosím, jaké důvody Vás k tomu vedly?

Sledované proměnné:

Národnost, věk, vzdělání, stav, vzdělání manžela, věk manžela, počet dětí, věk dětí, docházka dětí do předškolního zařízení, faktory ovlivňující rozhodnutí.

INTERVIEW

Pomocí poznávacího rozhovoru má výzkumník za cíl získat od respondentů informace, a to především konkrétnějšího a detailnějšího rázu. Charakter těchto informací ovlivňuje i charakter a formu celého rozhovoru. Variuje i míra toho, jakým způsobem do interview tazatel vstupuje a nakolik ho řídí. Spektrum možností je obsáhlé a pohybuje se od metody volných asociací až ke strukturovanému rozhovoru (Ferjenčík, 2000).

Pro zde popisované šetření byl použit tzv. polostrukturovaný rozhovor. Zde je aktivita tazatele zvýšená. Tazatel pracuje s předem připraveným seznamem otázek, ale forma odpovědí je volná a závisí na respondentovi.

9. VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumný vzorek tvoří 50 respondentek, respektive 50 vybraných dotazníků. Hlavním kritériem pro zařazení do výzkumného vzorku byla novozélandská národnost respondentek. Dalšími kritérii bylo mít alespoň jedno dítě a ochotu spolupracovat a vyplnit dotazník.

Vzhledem k tomu, že nebylo snadné získávat v daných podmínkách kontakty, a to především z důvodu nedůvěry ve výzkumníka z cizí země, který se týká dětí, zvolila jsem pro shánění dalších respondentů **techniku sněhové koule** (snowball technique). Ta spočívá v navázání kontaktu s jednou osobou z cílové populace, která pak zprostředkuje setkání s dalšími osobami z této populace. To se opakuje až do dosažení kýženého počtu respondentů. Ten v našem případě nebyl předem stanoven (Ferjenčík, 2000).

Nejprve jsem tedy kontaktovala ředitelku jednoho ze získaných zařízení a domluvila si distribuci dotazníků matkám a otcům, kteří si přišli vyzvednout své děti. Díky nim, jsem se následně seznámila s dalšími rodiči.

Vzhledem k tomu, že otázky, které byly v dotazníku rodičům kladeny, byly soukromého rázu, je dotazník anonymní. Pro vlastní orientaci jsem si pouze vždy napsala poznámku, kde a kdy byl dotazník vyplněn.

10. PRŮBĚH SBĚRU DAT A JEJICH ZPRACOVÁNÍ

Výzkumné šetření probíhalo na Novém Zélandu od února do června 2008. Proces byl rozčleněn do několika fází. První měsíc byl věnován observaci sociální situace a získání příslušných povolení nutných pro práci s dětmi. Následně bylo zahájeno kontaktování vytypovaných předškolních zařízení. Kontaktními osobami zde byly vždy ředitelky těchto zařízení. V počátku jim bylo vysvětleno, o jaký se jedná projekt, co je jeho cílem a v čem by spočívala jejich participace. Ta konkrétně zahrnovala distribuci dotazníků přímo v objektu zařízení, možnost kontaktovat matky toto zařízení navštěvující a žádat je o spolupráci. Finální spolupráce tohoto typu byla navázána se dvěma zařízeními v Dunedinu. Konkrétně se jednalo o **Kelsey Yaralla Kindergarten** a **Early Childhood Centre**. Zde bylo natočeno celkem pět interview, dvě s ředitelkami obou zařízení a tři s matkami.

Dále byla distribuce dotazníků prováděna kontinuálně v průběhu března až června po celém Dunedinu. Kontaktovány byly přímo matky, a to na různých místech města (například dětské oddělení dunedinské nemocnice – Dunedin Hospital, v parcích, na hřištích u škol, ve školách, atd.). Každé matce byl projekt vždy vysvětlen osobně a do podrobností. Dotazník byl anonymní. Zaznamenáno bylo vždy pouze datum a místo vyplnění, a to pro lepší orientaci při pozdějším zpracování získaných dat. Pro vyplnění dotazníku bylo pouze jediné kritérium, a to novozélandská národnost.

Výsledně bylo vybráno 63 dotazníků. Z toho ale pouze 50 bylo plně vyplněných, tedy pro zpracování validních. Zbylých 13 dotazníků nebylo do zpracování zařazeno a nebyl na ně brán zřetel. Získaná data byla zpracovávána v České republice od září do prosince 2008.

11. VÝSLEDKY A INTERPRETACE DAT

Celkem bylo zpracováno 50 dotazníků vyplněných novozélandskými matkami. Pro prezentaci a interpretaci získaných výsledků jsem se rozhodla využít procentuální vyjádření. Následující tabulka vyjadřuje počet respondentek, které byly rozděleny do tří základních věkových skupin.

Věková skupina	18 – 30 let	31 – 50 let	51 a více let
Počet žen	11	34	5

Tab. 2

Díky datům získaným při výzkumném šetření jsem se pokusila přispět k jasnější představě o způsobu socializace a enkulturace na Novém Zélandu. Cílem bylo zjistit alespoň základním způsobem, jakým způsobem uvažují novozélandské matky o svých dětech ve vztahu k jejich sociálnímu rozvoji a vývoji obecně. Šetření se též zaměřovalo na druhého aktéra procesu socializace, tedy na společnost, respektive na to, co poskytuje novozélandským rodičům a jak tento systém funguje. **Vzhledem k malému výzkumnému vzorku je třeba upozornit, že následující úvahy je nutné brát pouze jako pokus o interpretaci a příspěvek k dané problematice.**

Výzkumná otázka č. 1

80 % (44 z 50) novozélandských matek někdy v životě umístilo jedno nebo více svých dětí do některého typu předškolního zařízení. Stejný počet matek uvedl, že využívá buď školku (Kindergarten) nebo hrací centrum (Play Centre) pro své děti.

Tyto typy zařízení jsou obecně na Novém Zélandu využívány nejhojněji, a to z důvodu kvality a komplexnosti poskytovaných služeb.¹²

60 % (30 z 50) novozélandských matek umísťuje své děti do předškolních zařízení z toho důvodu, že považují toto prostředí za vhodné pro proces socializace. Za důležité tedy považují možnost, aby se jejich děti potkávaly s dalšími dětmi a rozvíjely tak své sociální dovednosti.

Na Novém Zélandu lze všeobecně pozorovat velký zájem o děti. Vláda se významně podílí na rozvoji školského systému a na nových projektech. Velké finanční zdroje jsou též vkládány do nových projektů, které mají napomoci dalšímu rozvoji. V celé společnosti lze pozorovat uvědomění, co se týče raného vývoje.

30 % (15 z 50) novozélandských matek umísťuje své děti do předškolního zařízení z pracovních důvodů. Nejčastěji z nutnosti návratu do pracovního poměru po mateřské dovolené.

Tento trend je na Novém Zélandu velmi běžný, ačkoli stát poskytuje mladým matkám, jak vdaným, tak svobodným, finanční podporu. Na druhou stranu je nutné podotknout, že novozélandská předškolní zařízení poskytují matkám takovou míru flexibility, že je pro ně snazší své dítě na určitou dobu opouštět, než kdyby takovou podporu ze strany státu neměly.

8 % (4 z 50) novozélandských matek uvedlo, že své děti umísťují do předškolních zařízení z důvodu jejich přípravy na základní školu. Jako stěžejní tedy považují způsob, jakým tato zařízení strukturují aktivity, vyučují základní znalosti a dovednosti a připravují obecně dítě na samostatný způsob učení a chování na základní škole.

Předškolní zařízení na Novém Zélandu nabízejí širokou paletu možností, ze kterých mohou rodiče pro své děti volit. V průběhu dne se v zařízeních střídají

¹² Kurzívou jsou uvedené osobní poznatky, jež autorka získala během svého šetření na Novém Zélandu.

různé aktivity, do nichž se dítě může zapojit nebo nemusí. To umožňuje dítěti příjemným způsobem zjišťovat, jaké jsou jeho zájmy, co ho baví a co má rád.

2 % (1 z 50) novozélandských matek uvedlo jiný důvod pro umístování svých dětí do předškolního zařízení.

Vzhledem k výše uvedeným datům se domnívám, že **výzkumná otázka č. 1**, tedy že novozélandské matky umísťují své děti do předškolních zařízení z finančních důvodů, **nebyla podpořena**. Jako hlavní důvod bylo nejčastěji uváděno vědomí důležitosti procesu socializace u dětí. Matky v rozhovoru uváděly, že je pro ně důležité, aby se jejich děti od raného věku setkávaly s dalšími dětmi a rozvíjely tak své sociální dovednosti.

Výzkumná otázka č. 2

84 % (42 z 50) novozélandských žen uvedlo, že v současnosti buď studuje, nebo již úspěšně vystudovalo vysokou školu.

Tento výsledek považuji za zajímavý vzhledem k tomu, že jsem dotazník distribuovala na různých místech v centru i okolí města a matky vybírala bez jakýchkoli preferencí. Na druhou stranu je třeba dodat, že Nový Zéland se vyznačuje vysokou úrovní vzdělávacího systému a na vzdělání samotné je zde kladen velký důraz.

16 % (8 z 50) novozélandských žen uvedlo, že úspěšně ukončilo nějaký typ střední školy.

Získaná data dále ukazují, že **výzkumná otázka č. 2 byla podpořena**. Většina dotazovaných žen do dotazníku uvedla, že vystudovala vysokou školu nebo že disponuje titulem z některé vyšší odborné školy. Z toho lze tedy usuzovat, že ženy, které získaly vyšší vzdělání, si více uvědomují důležitost předškolních zařízení a jejich vlivu na socializační proces svých dětí. Vzhledem k tomu, že jen malé procento matek uvedlo, že své děti umísťují do předškolních zařízení z pracovních důvodů, lze tedy ale zároveň usuzovat, že vyšší vzdělání

poskytuje ženám lepší pracovní uplatnění a kariérní růst, tedy ale i méně času na své děti. To se také potvrdilo v rozhovorech.

Výzkumná otázka č. 3

62 % (31 z 50) novozélandských matek vstoupilo v minulosti do manželského svazku, kde trvale žije s partnerem.

V osobních rozhovorech s matkami se ukázalo, že muži se často podílejí na domácí péči o děti a často s nimi zůstávají doma, zatímco ženy chodí do zaměstnání. Velmi běžní jsou také mužští pečovatelé v předškolních zařízeních.

18 % (9 z 50) novozélandských matek se v dotazníku označilo jako svobodná matka. Nežije tedy trvale s partnerem.

8 % (4 z 50) novozélandských matek uvedlo, že jsou rozvedené. Nežije tedy trvale s partnerem.

12 % (6 z 50) novozélandských matek uvedlo jiný stav (např. zákonné odloučení, vdova, aj.) Nežije tedy trvale s partnerem.

Z rozhovorů s matkami, které nežijí trvale s partnerem, vyplynulo, že co se týče péče o dítě, jsou zcela soběstačné. A to i díky finanční podpoře státu. Dále vyplynulo, že tyto matky umísťují své děti do předškolních zařízení částečně z důvodu nutnosti docházet do zaměstnání, ale i z důvodu, aby měly jejich děti příležitost poznat nové prostředí a potkat jiné děti.

Výzkumná otázka č. 3 nebyla podpořena. Valná většina dotazovaných matek uvedla, že je vdaná a trvale žije s partnerem. Z toho tedy nelze usuzovat, že předškolní zařízení využívají převážně matky, které sebe a dítě živí samy a musí je tedy po dobu své práce svěřovat do péče institucí. Naopak na základě provedených rozhovorů můžeme usuzovat, že novozélandští rodiče si plně uvědomují smysl a vliv předškolních zařízení a aktivně vyhledávají pro své dítě příležitost k rozvoji socializace a učení.

Dále bylo díky rozhovorům a dlouhodobé observaci denního režimu v obou výše zmíněných zařízeních zjištěno, že většina matek své děti do těchto zařízení neumísťuje na celý den a ani na každý den v týdnu. Ukázalo se, že je velmi běžné, že děti zde zůstávají například jen 2 až 3 dny v týdnu a na kratší časové úseky (3-4 hodiny). Velmi časté také je, že si matky nevybírají zařízení podle kvality nabízených služeb, ale podle dostupnosti z jejich zaměstnání. A to z toho důvodu, aby mohly své dítě přijít v průběhu dne alespoň navštívit. To lze považovat za velmi pozitivní přístup například pro děti, které první delší odloučení od matky prožívají hůře.

12. TYPY PŘEDŠKOLNÍCH ZAŘÍZENÍ NA NOVÉM ZÉLANDU

Jak již bylo uvedeno výše, součástí výzkumného šetření na Novém Zélandu byla i dlouhodobá observace. Ta se zaměřovala především na specifika hry matky s dítětem do věku tří let, na preference matek v kontextu umísťování jejich dětí do předškolních zařízení a také na systém těchto zařízení. V této subkapitole bych ráda představila několik základních zařízení předškolního typu, které na Novém Zélandu fungují. Na závěr tohoto stručného výčtu jsou podrobněji prezentovány dva typy zařízení (školky a hrací centra), a to ze dvou důvodů. Zaprvé jsou novozélandskými rodiči nejvíce vyhledávány a preferovány a zadruhé jsem v obou těchto typech prováděla svá šetření osobně.

12.1. Školky (Kindergartens)

Zařízení tohoto typu poskytují výuku, zaměřenou na raný vývoj, dětem ve věku od tří do pěti let. V některých případech se rodiče mohou setkat s čekacím listem, a to z důvodu velkého počtu zájemců. Dítě na něj ale mohou umístit již ve dvou letech. Malí předškoláci mohou navštěvovat jak dopolední, tak odpolední program. Ranní program je většinou veden po všechny pracovní dny v týdnu a do odpoledního se mohou děti zapojit třikrát týdně. Program bývá velmi neformální a zaměřený na rozvíjení sociálních, motorických a řečových schopností a všeobecně je cílem učit děti skrze hru. Ať již jde o ranní, či dopolední program, dětí je ve školce přibližně třicet. V každé školce pracují obvykle dva až tři vyškolení učitelé, ale i přesto se běžně očekává, že se budou rodiče určitou mírou osobně podílet na chodu a programu školky, na financování a participovat na práci ve vedení zařízení. Většina takovýchto zařízení je otevřená od 8.45h ráno do 11.45h a po obědové pauze se pokračuje od 12.45h a rodiče si mohou své děti vyzvednout nejpozději ve 15.30h odpoledne. Zde se neplatí žádné pravidelné

poplatky, ale obecně se od rodičů očekává štedrá finanční podpora. Tento typ předškolního zařízení bude dále v článku detailněji rozpracován v příkladu jedné konkrétní školky v Dunedinu, na Novém Zélandu.

12.2. Vzdělávací a pečovatelská centra (Education and Care Centres)

Tento typ zařízení obvykle nabízí celodenní nebo jen několikahodinový program. Bývají běžně otevřené od 7.30h až do 18.00h. Zde je opět možnost vybrat si mezi ranním a odpoledním programem. U tohoto typu zařízení se běžně vybírají poplatky. Rodiče je mohou splácet buď měsíčně, týdně i denně, dokonce je možné platit tzv. od hodiny. Tato centra disponují licenci, která jim umožňuje přijímat a poskytovat péči dětem do dvou let, starším dvou let a dokonce je jim umožněno o tyto dvě skupiny pečovat dohromady. V rámci těchto center si rodiče mohou vybrat mezi místy se standardním způsobem výuky a péče, ale zároveň mezi místy, které uplatňují strategie Montessori či Rudolpha Steinera, které jsou v posledních letech celosvětově velmi populární.

12.3. Hrací centra (Play Centres)

V tomto případě se rodiče zásadním způsobem účastní na řízení centra. Působí ve správní radě, organizují sbírky a shánějí další finanční příspěvky od vlády a jiných dostupných institucí. Kromě toho se rodiče významným způsobem podílejí na každodenním chodu centra. Osobně se angažují při hrách, hlídají děti při různých aktivitách a obecně pracují na pospolitém způsobu života členů daného zařízení. Každé podobné centrum si aranžuje svůj čas v rámci jednoho až deseti, buď dopoledních, nebo odpoledních programů. Děti mohou navštěvovat týdně až pět takovýchto programů. Výši poplatků si stanovuje každé centrum nezávisle a s přihlédnutím k tomu, jakým způsobem a jak často se jednotliví rodiče účastní na svých povinnostech.

I tento typ zařízení bude dále ve článku popsán detailněji jako konkrétní příklad z Nového Zélandu.

12.4. Domácí péče (Home-based Care)

Tato služba poskytuje supervizovaný program, který je založen na domácí péči pro velmi malé skupinky dětí různého věku. Tato varianta je často vnímána jako velmi intimní, až téměř rodinná denní péče, která je většinou poskytována v domově lokálního pečovatele.

Rodinná denní péče je placena po hodinách, které dítě ve skupině stráví. Rodiče si tedy mohou zcela svobodně vybrat, kdy a na kolik hodin dítě do péče profesionálů svěří. Je naprosto běžné využívat tuto službu i ve večerních hodinách, a to především těmi rodiči, kteří mají například nepravidelnou pracovní dobu, anebo pracují v noci. Nutno ovšem dodat, že v rámci této oblíbené služby není poskytována žádná speciální výuka, například jazyka. Vzdělávání je zde zprostředkováváno jednoduše prostřednictvím her a jiných zábavných aktivit.

12.5. Chůvy (Nannies)

Hlídaní a péče osobní chůvy je na Novém Zélandu populární alternativou odborných zařízení předškolního typu. Tyto pečovatelky jsou bezpodmínečně školeny odbornými institucemi a musí být také certifikovány. Jejich profesionální kvalifikace k vykonávání tohoto povolání je pravidelně monitorována a testována příslušnými úřady.

12.6. Distanční školy (Correspondence School)

Za speciálních okolností Distanční školy poskytují výuku v rámci raného dětství dětem do věku šesti let. Toto je typické v případech, kdy například děti žijí v odlehlejších oblastech, jsou dlouhodoběji nemocné, jsou nějakým způsobem handicapované, nemají v místě výuky trvalé bydliště nebo mají jiné speciální

potřeby. Školou jsou rodině zasílány pokyny k tomu, jakým způsobem s dítětem pracovat v domácím prostředí. Rodina naopak své poznatky o dítěti konzultuje s odborníky daného zařízení. Je tedy zajištěno kontinuální vzdělávání a dítě je připraveno, v případě možnosti a zájmu, na přestup do běžné základní školy.

12.7. Pacifická centra raného dětství (Pacific Islands Early Childhood Centres)

Takovýchto center se na Novém Zélandu nachází přibližně sedmdesát. Většina z nich je úzce spjata s různými církevními komunitami nebo školami. Některá centra je možné navštěvovat zdarma, jiná si účtují částku kolem osmdesáti novozélandských dolarů týdně, což je přibližně dvanáct set Korun.

12.8. Pacifické skupiny raného dětství (Pacific Islands Early Childhood Groups)

Tato střediska jsou více neformální a uvolněné. Osobní účast rodičů je většinou obzvláště vyžadována a není neobvyklé, že je očekáván i finanční příspěvek. Takových to skupin se napříč Novým Zélandem vyskytuje na sto sedmdesát. Stejně tak jako výše popisovaná pacifická centra, jsou i tyto skupiny nejčastěji přidruženy k nějakému církevnímu sdružení či k centrům sociálního zabezpečení. Nebývá ovšem běžné, aby tato zařízení byla přístupná rodinám po celý týden. Nejčastější otevírací dobou jsou tři hodiny denně po jen dva až tři dny v týdnu.

12.9. Hrací skupiny (Play Groups)

I v tomto případě jsou rodiče žádáni, aby se významným způsobem podíleli na fungování a chodu zařízení. Například se očekává pomoc při alternativních programech, jako je návštěva pracoviště právě jednoho z rodičů.

Obecně je běžné se rodiče účastní supervize nad běžným denním programem dětí v zařízení. Avšak narozdíl od Hracích center (Playcentres), o kterých byla řeč výše, se neočekává a není to běžnou praxí, aby byl rodič zároveň členem správní rady. Návrhy a názory rodičů jsou samozřejmě brány v úvahu a vedení zařízení se jimi vážně zabývá. Toto ale probíhá pouze na neformální úrovni. Způsobem fungování, výší poplatků a nabídkou programů, jsou tyto skupiny velmi podobné Hracím centrům.

12.10. Program pro děti se speciálními potřebami (Special Needs Children)

Na Novém Zélandu je protizákonné chovat se k jakémukoli studentovi ve výchovných institucích jinak, protože je nějakým způsobem handicapovaný. Služby, které jsou takto postiženým dětem a mladým lidem nabízeny jsou zprostředkovávány asociací Služby specializovaného vzdělávání (Specialist Education Services – SES).

Tato instituce disponuje především službou, která se zaměřuje na konkrétní rodiny. Pomoc v raném období (Early Intervention) se skládá z týmů specialistů, kteří dané rodině pomáhají svým profesionálním přístupem a odbornými radami rodinám s postiženými dětmi od jejich narození až do doby, kdy jsou děti adekvátně adaptované v prostředí dané základní školy. Tyto programy jsou převážně dotovány z vládních zdrojů a z dobrovolných příspěvků. Samozřejmě se finančně účastní i rodiny využívající tohoto programu.

12.11. Konkrétní příklady :

Školka (Kelsey Yaralla Kindergartens)

Dunedin je typické univerzitní městečko na jihovýchodě Jižního ostrova Nového Zélandu. Zařízení, kterým se nyní budeme zabývat detailněji, funguje

v tomto městě již delší dobu a má skvělou pověst. Proto je na něj také dlouhý čekací list. Jak již bylo popsáno výše, tento typ zařízení poskytuje péči dětem ve věku od tří do pěti let. Provoz zde začíná před devátou hodinou ranní a školka bývá plně vytížena po celý den, tedy až do čtyř hodin odpoledne, pět dní v týdnu. Počet dětí v průběhu denní doby variuje od patnácti do třiceti v závislosti na potřebách rodičů. Počet zaměstnanců, tedy učitelů se ale mění jen minimálně. Bývá pravidlem, že jeden vyučující vykonává dozor nad skupinkou přibližně pěti dětí. Celkově se tedy běžně můžete v této školce setkat se čtyřmi až šesti odbornými supervizory. Na vše ještě dohlíží ředitelka školky. Její práce ovšem nespočívá jen v řízení chodu, ale i ve výrazné participaci na běžných aktivitách. Těž není výjimkou, že je mezi pečovateli i vysoké procento mužů, což nebývá v našich českých podmínkách zatím příliš běžné. Tato školka nedisponuje extrémně velkými prostorami, ale i přesto nabízí danému počtu dětí dostatek místa a komfortu pro jejich vyžití. Charakteristickým rysem pro školky a hrací centra je způsob, jakým děti tráví čas, učí se a obecně rozvíjejí svoje schopnosti. Ve zkratce by se tento rys dal popsat jako otevřený prostor. Zahrada s množstvím prolézaček rozličných tvarů a barev není většinou nikdy uzavřena vůči vnitřním prostorám. Doširoka otevřené dveře jsou prvním, co návštěvníka uvítá. Tento fakt umožňuje dětem změnit prostředí a místo, kdykoli se jim zachce. Venku i uvnitř vždy hlídá několik pečovatелů, kteří dětem vždy ochotně s čímkoli pomohou. V rámci dopoledního a odpoledního programu si děti mohou dělat prakticky, co chtějí, tedy samozřejmě pokud je to v souladu s osnovami předškolní výuky a bezpečnostními opatřeními. Dětem není nijak nařizováno, co mají přesně dělat. Návštěvník zde tedy může vidět koutek s panenkami, koutek pro kreslení, koutek pro čtení pohádek, apod. Pokud tedy dítě ztratí o některou činnost zájem, jednoduše se přesune dle libosti jinam. Je také běžné, že v některých zařízeních chovají menší zvíře, o které se děti učí starat. Jako například zde. V zimní zahradě, která je součástí budovy školky děti pečují o tři morčata. Před obědem jsou děti zvyklé pečlivě po sobě uklidit všechny hračky a společně zpívat píseň, ve které děkují za hezký den a za kamarády. Zajímavostí je, že ačkoli v této školce převažují děti Novozéland'anů evropského původu, tato píseň je zpívána v Maorštině. To podle názoru ředitelky tohoto zařízení děti nenásilnou formou učí již od raného dětství k etnické toleranci a zároveň to rozvíjí jejich jazykové schopnosti. K běžnému chodu často přispívají i rodiče. Pokud například pracují

blízko, chodí za svými dětmi na oběd a společně tak stráví alespoň trochu času. Jiné maminky, které jsou například na mateřské dovolené s mladším dítětem, dávají to starší do školky jen na část dne, ale zároveň tam s ním čas tráví. Podle jedné z matek dělají totéž, co by dělali sami doma, ale zdejší prostředí poskytuje dítěti možnost seznámit se a zvyknout si na kolektiv dalších dětí. Rodičové, jejichž děti jsou již odrostlejší a nepotřebují tedy tolik jejich pozornost, jednoduše pomáhají například s přípravami svačiny či s úklidem a považují to za naprostou samozřejmost, přestože platí školce za dítě poplatky.

Hrací centrum (Early Childhood Centre) v Dunedinu

Druhým nejpopulárnějším typem předškolního zařízení jsou na Novém Zélandu hrací centra (Playcentres). Jedním takovým je i Early Childhood Centre též v Dunedinu. Jak již bylo řečeno, obě tato centra jsou si způsobem svého fungování velice blízké, ale jisté a zároveň podstatné rozdíly zde nalezneme. Stejně jako v Kindergartens je typický otevřený prostor. Tentokrát si zde ale nehrají jen děti od tří do pěti let, ale do centra tohoto typu můžete umístit i své dvouleté dítě. Dokonce je zde i běžně užívaná možnost umístit zde na nějakou dobu i batolata. Ta tvoří výjimku v rámci otevřeného prostoru a jsou z důvodu bezpečnosti umístěna s pečovateli v odděleném prostoru. Neznamená to ale, že k nim ale starší děti nesmí vůbec. Naopak, například péče o mladšího sourozence je, samozřejmě pod odborným dohledem, velmi preferována. Jak již bylo popsáno výše, na vedení tohoto typu zařízení se podílejí i rodiče a to nejvíce účastí na správní radě. Konkrétně toto centrum bylo přibližně před dvaceti lety založeno rodiči, kteří pracovali v blízké nemocnici. I v současnosti zde mají zaměstnanci této nemocnice právo zapsat své děti přednostně a na čekacím listu výše než rodiče zaměstnaní jinde. Takováto spolupráce mezi dvěma institucemi je zde velmi běžná a preferovaná. V tomto centru se tedy rodiče na chodu podílejí také, ale narozdíl od školek se jedná spíše o spolupráci na formální úrovni a nikoli založené na osobní účasti. Obecně lze ale shrnout, že obě tato střediska poskytují dětem přátelské a podnětné prostředí a umožňují jim tak smysluplný rozvoj.

13. ZÁVĚR

Tato práce sestává ze dvou částí. Z teoretické a empirické. V teoretické části jsem se pokusila o syntézu několika relativně samostatných témat do komplexního a interdisciplinárního celku. První část se věnuje oblasti Pacifiku. Zaměřila jsem se na to, jakým způsobem byla tato oblast osídlena a jaký je její geografický původ. Na tuto část plynule navazuje téma Nového Zélandu. Pro lepší představu vzniku a vývoje tamní společnosti jsem považovala za vhodné popsat, jakým způsobem tyto dva ostrovy vznikly po geografické stránce a jaké přírodní podmínky poskytují nyní a poskytovali v minulosti svým původním obyvatelům - Maorům. Jejich kultuře, jejímu vzniku a vývoji a věnována samostatná kapitola. Teoretická část dále pokračuje kapitolou zaměřující se na proces enkulturace a socializace, jakožto primární činitele při raném vývoji dítěte. V této kapitole se též věnuji vývoji rodiny v historickém kontextu a také vývoji školství na Novém Zélandu. Jelikož je hra ústřední činností v raném věku, rozhodla jsem se jí věnovat čtvrtou kapitolu teoretické části práce. Hra je interkulturní fenomén, který významně ovlivňuje psychický vývoj jedince, a to nejen v dětství, ale po celý život. Proto ji považuji za stěžejní téma a v rámci přípravy této práce jsem se jí věnovala jak teoreticky, tak prakticky při svém výzkumném šetření na Novém Zélandu. Teoretická část je uzavřena kapitolou věnující se antropologickému terénnímu výzkumu. Terénní výzkum je kulturní antropologií považován za základní metodu získávání empirických dat, a proto jsem se jí rozhodla popsat detailněji s akcentem na první průkopníky této metody z řad antropologů.

V empirické části jsem se pokusila představit vlastní výzkumné šetření na Novém Zélandu, které probíhalo od ledna do června 2008. Na počátku tohoto projektu jsem získala povolení od Dunedin Kindergarten Association (DKA), instituce, která zaštiťuje a sdružuje veškerá předškolní zařízení v okolí města Dunedin, kde jsem působila. Následně jsem se snažila získat dostatek kontaktů mezi ředitelkami tamních předškolních zařízení. Finálně jsem pracovala se dvěma středisky. Se školkou (Kindergarten) a hracím centrem (Play Centre). Typy

předškolních zařízení, která jsou na Novém Zélandu k dispozici, včetně těchto dvou, jsou popsány v samostatné subkapitole v empirické části práce. V rámci svého šetření jsem distribuovala kombinovaný dotazník, který byl určen novozélandským matkám. Sledovány byly tyto proměnné: národnost, věk, dosažené vzdělání, stav, vzdělání manžela, věk manžela, počet dětí, věk dětí, umístování dětí do předškolních zařízení. Celkem bylo vybráno 50 validních dotazníků. Velikost vzorku byla zvolena s ohledem na vysokou časovou i technickou náročnost sběru dat. Je třeba upozornit na fakt, že získaný vzorek je příliš malý a je proto třeba vnímat předloženou interpretaci získaných dat pouze jako pokus a příspěvek k danému tématu.

V této části práce bych ráda zmínila ještě další část výzkumného šetření na Novém Zélandu. Tou byla observace specifik hry matky s dítětem a vychovatelky s dítětem. Natočeno bylo celkem 10 dětí ve věku 3 let (± 2 měsíce). Matky byly pro toto natáčení kontaktovány stejným způsobem jako při sběru dotazníků, tedy přímo v zařízeních. Natáčení se vždy řídilo podle stejného scénáře. Doba natáčení trvala vždy celkem 10 minut, z toho 5 minut si dítě hrálo s matkou a dalších 5 minut se svou vychovatelkou. Natáčení probíhalo vždy přímo v zařízení, kam dítě docházelo, a tudíž již bylo v prostředí adaptované. Stejný vzorek bude zajištěn v České republice a sběr dat bude probíhat stejným způsobem jako na Novém Zélandu v průběhu doktorandského studia. Získaná data budou následně zpracována v počítačovém programu V.I.P. (Video Interactive Processor) a statistické výsledky bych ráda zpracovala ve své disertační práci.

Cílem výše popsaného výzkumného šetření na Novém Zélandu bylo přispět k poznání této země a pokusit se zjistit, jakým způsobem přistupuje k ranému vývoji dětí a také jakým způsobem probíhalo budování tamního předškolního systému. Smyslem bylo objasnit alespoň částečně, jakým způsobem novozélandská společnost smýšlí o dětech, jakou péči jim poskytuje a jaké možnosti rozvoje jim nabízí. Vlastní šetření bylo velmi zajímavé už pro samotné poznávání zcela odlišné a vzdálené kultury. Zjištění vyplývající z šetření považuji za pozitivní. Nový Zéland je vyspělá země, která si plně uvědomuje význam dětství nejen pro dítě samotné, ale pro celou společnost. Vláda Nového Zélandu každoročně investuje do rozvoje školského systému a zvláštní pozornost věnuje

právě ranému období. Toto období je zde vnímáno jako stěžejní a je mu poskytována specifická péče. Přístup Novozélandčanů k dětem a k fungování péče o ně obecně mě velice zaujal a inspiroval. Domnívám se, že aby byla daná problematika postihnuta komplexně, bylo by nutné pokračovat v dalších výzkumných projektech dlouhodobě a na mnohem komplexnější úrovni. Tato práce si především kladla za cíl na toto téma upozornit a připravit náměty pro případné budoucí projekty. Osobně se domnívám, že tento cíl tato práce splnila.

V této práci jsem se pokusila o syntézu teoretického a empirického přístupu k tématu Nového Zélandu a raného vývoje. Propojením těchto dvou zdánlivě nesourodých témat jsem se snažila o vytvoření interdisciplinárního celku, který by mohl sloužit jako základ pro další výzkumná šetření. Domnívám se totiž, že kulturní specifika mají na raný vývoj významný vliv a že toto téma vyvolává mnoho otázek a nabízí další podněty k zamyšlení.

SUMMARY

This Diploma Thesis apply to enculturation theory in transcultural perspective of the Czech Republic and New Zealand accenting early psychic development. Further it is focused on sociocultural and historical context of New Zealand and it accents local pre-school system. The central theme is a game (play) as a specific culture phenomenon.

This paper is divided into two relatively separated parts. The theoretical part is divided into five basic chapters. First chapter applies to settlement history and New Zealand geography in context of Pacific Ocean. Second chapter considers in detail way original culture of New Zealand – Māori. Attention is paid mainly to its arrival to New Zealand, to its structure, to its pre- and post-colonisation history and also to current sociopolitical aspect of its life facing Europeans in New Zealand. Third chapter aims to present the term 'enculturation' in a wider cross-disciplinary context accenting attachment theory, American anthropological school 'personhood and culture', sociohistorical development of a family and a process of socialization. Fourth chapter is focused on a game (play), its classification, typology and its development. Fifth chapter presents the history of anthropological field researches as an introduction to empirical part of this Diploma Thesis.

In the empirical part is presented proper research investigation carried out in New Zealand during summer semester 2008. It was focused on New Zealand pre-school system. Monitored were New Zealand mothers who put their children into any of pre-school institutions and their motives. The research was based on questionnaire distributing to New Zealand mothers. Studied variables: nationality, age, educational attainment, social status, husband's educational attainment, husband's age, number of children, their age, and placing children into any of pre-school institution. Overall I have collected 50 valid questionnaires. All of the data I have collected in New Zealand is interpreted in empirical part of this paper.

Please note, that the research sample was too small, so my data interpretation is only an attempt and contribution to the theme.

The aim of my research was to discover in what way people of New Zealand think of early children development and what is the educational system there like.

I tried to connect two different topics – early psychic development and New Zealand. By this I would like to prepare a basis for further research activities, because, in my opinion, this theme provides a wide range of questions and ideas.

POUŽITÁ LITERATURA:

AINSWORTH, Mary, D.: *Patterns of Attachment – A Psychological Study of the Strange Situation*. 1st ed., New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1978, 389 s., ISBN 0-89859-461-8

ARENDOVÁ, Hannah: *Krize kultury*. 1. vyd. Praha: Mladá Fronta, 1994, 160 s., ISBN 80-204-0424-4

BAKALÁŘ, Eduard: *I dospělí si mohou hrát*. 1. vyd. Praha: ČTK, 1976, 194 s.

BARROW, Terence: *Maori art of New Zealand*. 10. vyd. Paris: Reed and The Unesco Press, 1978, 108 str., ISBN 0589009796

BENEDICT, Ruth: *Vzory kultúry*. 1. vyd. Bratislava: Kalligram, 1999, 232 s., ISBN 80-7149-293-0

BORECKÝ, Vladimír: *Imaginace, hra a komika*. 1. vyd. Praha: Triton, 2005, 350 s., ISBN 80-7254-503-5

BOWLBY, John: *Attachment - Attachment and Loss*. Vol. 1. London: Random House UK, 1969, 425 s., ISBN 0-7126-7471-3

CAILLOIS, Roger, VANGELI, Nina: *Hry a lidé: maska a závrať*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998, 215 s., ISBN 8090248225

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří: *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 655 s., ISBN 80-7178-463-X

DAKIN, John, C.: *Education in New Zealand*. 1st ed. Wellington: David & Charles, 1973, 143 s.

DAMBORSKÁ, Marie; BOKOROVÁ, Věra; HÁJKOVÁ, Jiřina; MATĚJČEK, Zdeněk: *Psychologie a základy výchovy*. 1.vyd. Praha: Avicenum, 1978, 286 s.

DURIE, Mason, H.: *Mana, Te Kawanatanga – The Politics of Maori Self-Determination*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press, 1998, 288 s., ISBN 0-19-558367-1

ERIKSON, Erik H.: *Dětství a společnost*. 1. vyd. Praha: Argo, 2002, 390 s., ISBN 80-7203-380-8

FERJENČÍK, Ján: *Úvod do metodologie psychologického výzkumu – Jak zkoumat lidskou duši*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 256 s., ISBN 80-7178-367-6

FINK, Eugen: *Hra jako symbol světa*. 1. vyd. Praha: Český spisovatel, 1993, 268 s., ISBN 8020204105

GEOFFREY, Irwin: *The Prehistoric Exploration and Colonisation of the Pacific*, 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, 450 s., ISBN 0521476518

GIDDENS, Anthony: *Sociologie*. 1. vyd. Praha: Argo, 2004, 595 s., ISBN 80-7203-124-4

HELUS, Zdeněk: *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973, 260 s.

HUIZINGA, Johan: *Homo ludens*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1971, 228 s.

IRWIN Geoffrey: *The Prehistoric Exploration and Colonisation of the Pacific*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, 260 s., ISBN 0521476518

JENNINGS Jesse, D. (ed.): *The Prehistory of Polynesia*. 1st rev. Canberra: Australian National University Press, 1979, 400 s., ISBN 0674700600

KA'AI, Tania, M.; MOORFIELD, John, C.; MOSLEY, Sharon, REILLY, Michael, P. (ed.): *Ki Te Whaiao: An Introduction to Māori Culture and Society*. 1st ed. Auckland: Pearson Education, 2004, 254 s., ISBN 9780582545724

KIRCH, Patrick, V.: *On the Road of the Winds: An Archaeological History of the Pacific Islands Before European Contact*. London: University of California Press, 2000, 424 s., ISBN 97805202234611

MALINOVI, Jaroslav a Renata: *Dvacet nejvýznamnějších archeologických objevů dvacátého století*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství svoboda, 1991, 499 str., ISBN 80-205-0058-8

MARVIN, Robert, S; PRESTON, Britner, A.: *Normative Development-The Ontogeny of Attachment*, str. 44-65 In: **CASSIDY, Jude; SHAVER, Phillip, R.** (ed.): *Handbook of Attachment – The Ontogeny of Attachment*. London: London Publishing, 1999, 925 s., ISBN 1-57230-087-6

MATOUŠEK, Oldřich: *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 1997, 144 s., ISBN 80-85850-24-9

MAY, Helen,: *Politics in the Playground – The World of Early Childhood in New Zealand*. 1st rev. Dunedin: Otago University Press, 2001, 366 s., ISBN 1877372684

MINISTRY OF CULTURE AND HERITAGE: *'Pacific Migrations'* In: *Māori Peoples of New Zealand: Ngā Iwi o Aotearoa. Te Ara - The Encyclopedia of New Zealand*. Auckland: David Bateman Publishers, 2006. ISBN 9781869536220 1869536223

MIŠURCOVÁ, Věra; SEVEROVÁ, Marie: *Děti, hra a umění*. 1. vyd. Praha: ISV, 1997, 195 s., ISBN 80-85866-18-8

MOORFIELD, John, C.: *Te Kāhano*. 2nd ed. Rosedale: Pearson – Longman, 2001, 176 s., ISBN 978-0-582-54328-7

MURPHY, Robert, F.: *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 2001, 267 s., ISBN 80-85850-53-2

ODEHNAL, Jiří; SEVEROVÁ, Marie: *Obsah, struktura a psychické řízení lidské činnosti*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1986, 383 s.

ORBELL, Margaret: *The Illustrated Encyclopedia of Māori Myth and Legend*. Christchurch: Canterbury University Press, 2003, 274 s., ISBN 0-908812-45-0

PETRIE, Hazel: *Chiefs of Industry – Maori Tribal Enterprise in Early Colonial New Zealand*. 1st ed. Auckland: Auckland University Press, 2006, 320 s., ISBN 9781869403768

PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ, Bärbel: *Psychologie dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997, 144 s., ISBN 80-7178-146-0

PŘÍHODA, Václav: *Otogeneze lidské psychiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1977.

REED, Arthur, W.: *Maori Exploration – Stories of voyaging and discovery*. Auckland: Raupo Publishing, 2006, 320 s., ISBN 9780790010953

SCHAFFER, Rudolph, H.: *Social Development*. Vol.17, Oxford: Blackwell Publishers, 1996, 464 str., ISBN 9780631185741

SMITH, Anne, B., SWAIN David, A.: *Childcare in New Zealand – People, programmes, Politics*. 1st ed. Wellington: Allen & Unwin – Port Nicholson Press, 1988, 218 s., ISBN 0868614599

SOUKUP, Václav: *Dějiny antropologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004, 668 str., ISBN 80-246-0337-3

SYKES, Bryan: *Sedm dcer Eviných*. 1. vyd. Praha: Paseka, 2004, 248 s., ISBN 80-7185-619-3

ŠULOVÁ, Lenka: *Raný psychický vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004, 247 s., ISBN 80-246-0877-4

ŠULOVÁ, Lenka: *Specifický vliv otcovské a mateřské mluvy v počátcích řečového vývoje*. *Československá psychologie*, roč. L, číslo 4, Praha: Academia, 2006, 327-341 str., ISSN 0009-062X,IF-0,209

ŠULOVÁ, Lenka, GILLERNOVÁ, Ilona: *The Individual and the Process of Socialisation in the Environment of Current Society*. 1. vyd. Praha: Matfyzpress, 2008, 254 s., ISBN 8073780720

ŠULOVÁ, Lenka: *Člověk v rodině*, str. 303-343 In: **VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan** (ed.): *Aplikovaná sociální psychologie I*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, 384 s., ISBN 80-7178-269-6

INTERNETOVÉ ODKAZY:

- <http://www.royalsociety.org.nz/site/publish/journals/nzjgg/2004/042.aspx>) – nalezeno 25.3.2009
- <http://www.dka.school.nz/>
- <http://www.otago.ac.nz/>
- http://cs.wikipedia.org/wiki/Hlavn%C3%AD_strana
- <http://www.maoridictionary.co.nz/>
- <http://history-nz.org/maori9.html>
- <http://www.nzetc.org/tm/scholarly/tei-BesMaor-c6-5.html>
- <http://www.minedu.govt.nz/>
- <http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/Schools/CurriculumAndNCEA/NationalCurriculum.aspx>
- <http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/EarlyChildhood.aspx>

SEZNAM PŘÍLOH:

1. Anglická verze dotazníku
2. Zdroje použitých fotografií

PŘÍLOHA č. 1

Location and date:

- 1) What is your nationality?
- 2) How old are you?
- 3) What is your
educational attainment?
- 4) Are you: - married woman

 - single mother

 - divorced

 - other (please describe).....
.....
- 5) If you are married , please
describe your husband's
educational attainment and
how old he is:
- 6) How many children
do you have?
- 7)What is their age?
- 8) Have any of your children
attended a pre-school
institution?
(Please describe.)
- 9) If YES, what factors
influenced your decision?
-
- 10) If NO, what factors
influenced your decision?
-

Thank you!

PŘÍLOHA č. 2

ZDROJE POUŽITÝCH FOTOGRAFIÍ:

Obr. 1 - archív autorky

Obr. 2 - http://en.wikipedia.org/wiki/File:Zealandia_topography.jpg - nalezeno 12.4.2009

Obr. 3 - [http://en.wikipedia.org/wiki/File:Pancake_rocks,_Punakaiki_\(New_Zealand\).jpg](http://en.wikipedia.org/wiki/File:Pancake_rocks,_Punakaiki_(New_Zealand).jpg) -
nalezeno 23. 2. 2009

Obr. 4 - archív autorky

Obr. 5 - <http://en.wikipedia.org/wiki/File:Tanenuiarangi.jpg> - nalezeno 10. 2. 2009

Obr. 6 - <http://www.cringel.com/files/images/adin-2007-10-30-DSC-0431-delicate-carvings-of-the-marae-in-te-papa-museum-new-zealand-wellington-cringel.com.jpg> - nalezeno 18.3.2009

Obr. 7 - <http://www.news.com.au/common/imagedata/0,,5221153,00.jpg> - nalezeno
5.5.2009

Obr. 8 - <http://www.gisboyshigh.school.nz/images/Tamararo%20Kapa%20Haka%20-%20GGHS-GBHS%2017.jpg> - nalezo 5.5.2009

Obr. 9 - http://www.rugbyheaven.com.au/ffximage/2009/02/11/haka1_wideweb_470x279,0.jpg – nalezeno 5.5.2009

Obr.10 - <http://media.photobucket.com/image/maori%20poi/ribbons7/Z%20PEOPLE%20%20to%20add/d6aare2.jpg> – nalezeno 20.6.2009

Obr.11- <http://www.alohahulasupply.com/images/maori/Picture%20319.jpg> - nalezeno
15.3.2009

Obr.12 - <http://homepages.ihug.co.nz/~tonyf/explore/maori.jpg> - nalezeno 6.6.2009

Obr.13 - http://www.prints.co.nz/Merchant2/graphics/00000001/8005_Maori_War_Canoe_Parkinson_Sydney.jpg – nalezeno 18.4.2009

Obr.14 - http://www.motorama.cz/foto_topics/andy/novyzeland/48.jpg - nalezeno 5.3.2009

Obr.15 - http://2.bp.blogspot.com/_Bx8m7NxZq9M/R_i

[JDxjqjI/AAAAAAAAADM/AAvlsEFkm3Q/s320/Jade+fish+tail.jpg](http://2.bp.blogspot.com/_Bx8m7NxZq9M/R_i) – nalezeno

6.3.2009

Obr.16 - <http://www.thejewellerybox.co.nz/images/bone/DSCN9487.jpg> - nalezeno

6.3.2009

Obr.17 - <http://www.silverfernz.com/ProdImages/discoveries/JP38p.jpg> - nalezeno

6.3.2009

Obr.18 – archív autorky

Obr.19 - <http://www.hps.com/~tpg/singapore/graphics/nz-maori-haka1.jpg> - nalezeno

14.3.209

VÝPŮJČNÍ REGISTR

Uživatel svým čitelným podpisem strvzuje, že si tuto diplomovou práci zapůjčil a pokud ji hodlá dále využít, prohlašuje, že ji uvede mezi ostatními prameny a bude ji citovat, jako běžnou literaturu.

DNE	CELÉ JMÉNO (hůlkovým písmem)	ADRESA BYDLIŠTĚ	TRV.	ČITELNÝ PODPIS

