

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DISERTAČNÍ PRÁCE

Představy smrti u dětí

Conception of death perceived by children

Jarmila Kubáňková

Vedoucí práce: PhDr. Lidmila Valentová, CSc.
Studijní program: Psychologie
Studijní obor: Pedagogická psychologie

2015

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma představy smrti u dětí vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití uvedených informačních zdrojů. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 19. května 2015

.....
Jarmila Kubáňková

ABSTRAKT

Cílem práce je porozumění tomu, jak děti přemýšlí o světě a jak se v něm orientují. Ambicí výzkumu je nalezení významů, které děti smrti přiřkládají.

Jedním z předpokladů výzkumu je domněnka, že na představy o smrti se nelze ptát přímo, aniž by docházelo k nežádoucí redukci potenciálně bohaté odpovědi. Z tohoto důvodu byl zvolen jako nástroj Tematický apercepční test, přičemž děti vyprávěly příběhy na předem vybrané tabule.

Na výzkumu spolupracovalo jedenáct devíti až desíletých dětí, které navštěvovaly, nebo právě ukončily docházku do 3. tříd pražských ZŠ.

Z výzkumu vyplynulo, že v příbězích dětí, které by ještě neměly dosahovat abstraktního stadia myšlenkových operací, se již objevují jevy jako je paradox, koloběh života, schopnost zemřít tzv. z psychických příčin, nebo názor, že vzpomínání na zemřelého člověka znamená jakési „bytí s ním“ a může být úlevné.

Zdá se tedy, že není daleko doba, kdy vývojová psychologie vymění teorii od konkrétního k abstraktnímu za nějakou jinou, která bude lépe odrážet skutečnost.

KLÍČOVÁ SLOVA

představy o smrti, děti, narativní přístup, TAT, tematická analýza příběhu

ABSTRACT

The aim of this paper is better understanding how children think about the world and what they know about how it goes there. The ambition of the research is to find meanings that children attach to the death.

One of the prerequisites of research is the assumption that images of death can not be asked directly without causing undesirable reduction of potentially rich answers. For this reason, Thematic Apperception test was elected as a tool and the children told stories to a pre-selected board.

Eleven children, at the age from nine to ten collaborated on the research. All of them attended, or just completed 3rd class in Prague's elementary schools.

The research showed that in the stories of children who would still not reach the stage of abstract intellectual operations already appear phenomena such as paradox, the cycle of life, psychological causes as the reason of death, or the idea that memories of the deceased man is a "being with him "and can be a relief.

So it seems that the time when developmental psychology theory replace the concrete to the abstract for some other, better reflect reality is not so far.

KEYWORDS

conception of death, childhood, narrative approach, TAT, thematic analysis of the story

1	OBSAH	
2	Úvod.....	7
3	Ontologický a epistemologický rámec práce.....	9
3.1	Narativní přístup v psychologii – příběh a homo narrans.....	10
3.1.1	Narativní výzkum	13
3.1.2	Úskalí narativního přístupu	15
3.1.3	Narativní přístup ve výzkumech dětských představ smrti	18
4	Pohled vybraných psychologických teorií na představy smrti u dětí.....	20
4.1	Teorie S. Freuda	20
4.1.1	Předpoklady Freudovy teorie - kauzalita a nevědomí	20
4.1.2	Strukturální model psychiky	22
4.1.3	Pud smrti	24
4.1.4	Vývoj dětské sexuality a dětských představ smrti.....	26
4.1.5	Problematická místa Freudovy teorie	30
4.2	Teorie J. Piageta	31
4.2.1	Asimilace, akomodace a stadia kognitivního vývoje.....	32
4.2.2	Představy dětí o smrti ve světle Piagetovy teorie	38
4.2.3	Problematická místa Piagetovy teorie.....	41
4.2.4	Od abstraktního ke konkrétnímu	42
5	Využití projektivních testů mimo jejich původní určení.....	44
5.1	Rozšíření diagnostického potenciálu projektivních testů.....	45
5.1.1	Asociační experiment.....	45
5.1.2	Test doplňování vět.....	46
5.1.3	Test kresby postavy	47
5.1.4	Tematický apercepční test (TAT).....	49
5.2	Využití projektivních testů v základním výzkumu	50
5.2.1	TAT jako nástroj porozumění školnímu neúspěchu	50
6	Výzkum – cíle, metody, vzorek, zpracování dat, omezení.....	53

6.1	Cíle výzkumu, volba metody, kritéria výběru dětí	53
6.2	Metoda sběru dat – výběr tabulí, kontaktování dětí	54
6.3	Průběh rozhovoru, struktura dotazovaných.....	56
6.4	Způsob zpracování výpovědí.....	57
6.5	Etika a rizika.....	57
7	Příběhy dětí.....	59
8	Analýza příběhů	62
8.1	Pocity spojené se smrtí.....	62
8.1.1	Osamělost.....	62
8.1.2	Smutek, lítost, stesk	63
8.1.3	Láska a úleva	65
8.2	Fyzické i psychické příčiny smrti	66
8.2.1	Fyzické a psychické následky setkání se smrtí	67
8.3	Vztah mezi živými a mrtvými	67
8.4	Co se děje po smrti.....	69
8.5	Smrt jako	71
8.5.1	Odměna	71
8.5.2	Paradox.....	71
8.5.3	Životní skutečnost.....	72
8.6	Prvky z filmů a literatury	73
8.7	Shrnutí – obsah a forma	74
9	Závěr.....	76
10	Příloha č. 1 – přepis rozhovorů	78
11	Seznam použitých informačních zdrojů	84

2 ÚVOD

Prvotním cílem této práce je zpřesnění pohledu na dětský věk z hlediska psychologie. Jde mi především o detailnější prokreslení poznatků o chápání životních skutečností jako je smrt, život, smysl.¹ Řečeno slovy kognitivní psychologie, zajímá mě, jak se děti orientují ve světě. Přičemž pod souslovím „orientovat se ve světě“ rozumím mj. odpovědi na otázky, jak to v životě běží, o co v životě jde nebo podle jakých zásad je dobré se řídit.

Na takto položenou otázku je velmi obtížné odpovědět, proto jsem výzkumné téma zúžila na představy dětí o životě a o smrti. I tato otázka byla později umenšena, jelikož jsem velmi dlouho nebyla s to nalézt způsob, jakým zkoumat představu dětí o životě. Tedy jsem se nakonec zaměřila na zkoumání představ o smrti, která je obvykle chápána jako cosi výrazně odlišného od života, častokrát dokonce za její protiklad.

Sekundárním cílem práce (tj. z prvního vyplývajícím, nikoliv méně podstatným), se tedy stalo zodpovězení otázky, jaká je představa dětí o smrti. Přesněji řečeno porozumění představě dětí, tj. nalezení významu, které děti smrti přikládají.

Dětský věk jsem zvolila proto, že je obecně mnohdy prezentován coby relativně bezstarostné období, kdy se dítě rozvíjí po fyzické i psychické stránce a jeho úkolem je připravit se na vstup do světa dospělých. Nadto se z něj obvykle ještě vydělují období, ve kterých se údajně existenciální otázky dostávají do pozadí, a dítě je zaujato především přítomností. Jelikož bych ráda zpřesnila právě tento moment dětského věku, budu se ve své práci zabývat devíti a desítiletými dětmi, které by se měly nacházet v jednom z těchto období.

Domnívám se, že na představy o smrti se nelze ptát přímo, aniž by docházelo k nežádoucí redukci potenciálně bohaté odpovědi. Z tohoto důvodu jsem volila jako nástroj tabuli z projektivního Tematického apercepčního testu, přičemž jsem se inspirovala výzkumem Höhn ze sedmdesátých let minulého století.

¹ Řečeno společně s Lévi-Strauss „vědecké vysvětlení nespočívá, jak jsme se učili, v redukování složitého na jednoduché. Spočívá spíše v nahrazení méně srozumitelné složitosti složitostí srozumitelnější. Pokud jde o zkoumání člověka, mohli bychom jít myslím ještě o krok dále a tvrdit, že vysvětlení často spočívá v nahrazování jednoduchých obrazů obrazy složitějšími a ve snaze nějakým způsobem přitom zachovat srozumitelnost, jež byla vlastní těm jednoduchým.“ (Lévi.Strauss in Geertz 2000, s. 45)

Jelikož většina dosavadních výzkumů v oblasti představ smrti u dětí se odvolává na dílo J. Piageta, event. též S. Freuda, věnovala jsem se jejich odkazu v jedné z prvních kapitol. Úvod práce ovšem patří základnímu ontologickému a epistemologickému ukotvení a optice, kterou se budu na dané téma dívat.

K úvodu ještě dvě poznámky:

(1) Na první pohled je viditelné, že text má takřka stejný počet fyzických stránek a číslovaných poznámek. Jsem si vědoma, že pro některé čtenáře to pravděpodobně znamená jisté nepohodlí a nutnost přeskokování z textu na konec stránky k poznámce a zpět jim může narušovat plynulost čtení. I přes to jsem se rozhodla tento stav zachovat – uváděné poznámky nepovažuji za natolik podstatné, aby se staly součástí hlavního textu. Na druhou stranu se domnívám, že text práce osvětlují z jiných aspektů a z tohoto důvodu mohou být některým čtenářům k užítku. Některé faktické údaje ovšem nebylo možno zejména pro jejich délku ponechat pouze jako poznámky, jsou tedy vloženy do rámečku a ponechány v hlavním textu. Tyto údaje považuji za nutné uvést, avšak současně je pokládám buď za dostatečně známé, nebo za zajímavé, ale nikoliv zásadní, obohacení - text by tedy měl být srozumitelný i bez nich.

(2) Při psaní práce se mi dostalo laskavé pomoci mnoha lidí, a to nejen z řad členů katedry, na které byla práce sepsána. Cítím, že uvést je pouze jednou v odstavci věnovaném tzv. poděkování by bylo velmi nefér vůči jejich energii a zaujetí, se kterými se věnovali této práci (i její autorce) v různých obdobích jejího zrodu. Vedle těch, jejichž jména by zde měla být zmíněna, však existují i jiní, jejichž jména v zájmu zachování jejich anonymity zveřejnit nesmím – a to jsou především děti, s nimiž jsem vedla rozhovory.

Rozhodla jsem se tedy pojmenovat spolupracující děti křestními jmény těch dospělých, kteří mi při psaní práce pomohli. Doufám, že obě strany pochopí úctu, která mě k tomuto kroku vedla – úctu k dětem, které byly rovněž mými učiteli i úctu k učitelům a mým blízkým a vzácným osobám, po nichž jsou pojmenovány děti, jejichž spolupráce pro mne byla kruciální.

3 ONTOLOGICKÝ A EPISTEMOLOGICKÝ RÁMEC PRÁCE

Pravděpodobně již z popisu stanovených cílů popsaných v úvodu vysvítá, z jakých filosoficko-metodologických východisek tato práce vychází. Přes veškerou snahu o propojení každodenní zjevné zkušenosti s teoretickými modely budu v této práci operovat i s pojmy, resp. konstrukty, které ve skutečnosti nikdo nikdy neviděl (což je mimochodem v psychologii tak častý jev, že už takřka neudivuje). A to nejen s termíny jako „představa“, „život“ a „smrt“ (jejichž právo na existenci není příliš zpochybňováno), ale budu se též odvolávat na termíny jako „vytěsnění“, „nevědomí“, nebo „Homo narrans“, které jsou přijímány pouze některými psychologickými směry.

Další vymezení zvoleného přístupu spočívá v odpovědi na otázku po povaze reality. V této práci se přikláním na stranu těch, kteří tvrdí, že realita je do značné míry sociálně konstruována (tj. je závislá na našem vědomí).² Tedy zastávám názor, že je nám dáno určitá témata pouze promýšlet a k jejich vysvětlení vytvářet konstrukty a modely. A zejména se smířit s tím, že potvrzení našich domněnek bude závislé na tom, zda určité jevy uznáme za projevy daného konstruktů nebo nikoliv.³

Zbytek této kapitoly bude věnován optice, kterou považuji pro zkoumání představ dětí o smrti za nejvhodnější. Jakákoliv použitá optika pochopitelně některé aspekty pozorovaného předmětu vyzdvihuje, jiné upozaduje. Považuji za žádoucí na tyto skutečnosti upozornit čtenáře práce hned na počátku. Nyní se tedy budu zabývat narativitou, resp. narativním přístupem. Ten se mi zdá být tím nejvhodnějším nástrojem

² Společně s Geertz (2000, s. 15) mohu říci, že „Domnívá se, společně s Maxem Weberem, že člověk je zvíře zavěšené do pavučiny významů, kterou si samo upředlo, považují kulturu za tyto pavučiny a její analýzu tudíž nikoliv za experimentální vědu pátrající po zákonu, nýbrž za vědu interpretativní, pátrající po významu. To, co hledám, je vysvětlení, interpretuji sociální projevy, jež jsou na povrchu záhadné.“

³ Z poněkud jiného úhlu o tomtéž píše i Geertz (Geertz 2000, s. 19), třebaže mluví o antropologii „... to, co nazýváme našimi daty, jsou ve skutečnosti naše vlastní interpretace interpretací jiných lidí týkajících se toho, co si myslí, že oni sami a jejich spoluobčané činí – zastíněna, neboť většina toho, co potřebujeme k pochopení určité události, rituálu, zvyku, myšlenky nebo čeholiv jiného, je nám podávána jako doprovodná informace, která nás má připravit ke studiu věci samé.... Na tom není nic vyloženě špatného a v každém případě je to nevyhnutelné. Ale vede to k představě antropologického výzkumu jako mnohem více pozorovací než interpretační činnosti, jakou ve skutečnosti je. Již v samém faktografickém základu, u samé podstaty celé disciplíny, jestliže něco takového vůbec existuje, již vysvětlujeme: a co je horší, vysvětlujeme vysvětlení.“

pro výzkum reality člověka, která vzniká konstrukcí v sociální interakci, jak ostatně ukázal i Čermák (2002).

3.1 NARATIVNÍ PŘÍSTUP V PSYCHOLOGII – PŘÍBĚH A HOMO NARRANS

Ačkoli se narativní přístup v psychologii začal pozvolna prosazovat až v průběhu 80. let a jeho vliv, vyjádřený nárůstem citačního indexu termínů *narrative(s)*, *narration(s)* a *narrate* (Hevern, 2004), začal zvláště nabývat na významu v průběhu 90. let, nacházíme kořeny narativního přístupu v poválečném vývoji literární teorie a kritiky, lingvistiky a filozofie (Čermák, 2003).

Narativní přístup je součástí širšího metodologického obratu (Brunner, 1986). Lze jej tedy nahlížet jako součást hlubších změn ve společenských vědách, kdy postupná kritika pozitivismu na straně jedné a příklon k postmoderně na straně druhé vedly k *narativnímu obratu* (Tantam, 2002, s. 81; Czarniawska, 2004). Z tohoto důvodu hovoříme v mnoha oblastech (vč. této práce) o *narativním přístupu*, neboť narativní obrat má své důsledky v četných směrech od psychodynamických přístupů přes existenciální psychoterapii, rodinnou terapii až po tzv. narativní psychologii.

Czarniawska (2004, s. 6) i Čermák (2003, s. 517) spatřují kořeny *narativního obratu* v myšlení G. Vica, který ve své filozofii dějin rozlišoval objektivní božský běh dějin, vůči kterým stavěl dějiny (tedy příběhy) individuální. Oproti racionalistovi Descartovi s jeho matematicko-objektivistickými pravidly pro vedení rozumu a konstrukci lidského poznání stavěl Vico jakožto východisko poznání imaginativní *sapientia poetica* (Polkinghorne, 1988, s. 174). V tomto základním rozlišení (imaginativní příběh vs. objektivní teorie) je tak zřejmé, kde nacházet zdroje pro obrat k narativitě. Z myšlení posledního století jsou to četné hermeneuticko-fenomenologické koncepty reprezentované existenciálním a personalistickým rozpracováním Husserlova myšlení.

Pro narativitu představuje zvláště důležitého myslitele jeden z nejvlivnějších francouzských filozofů 20. stol. Paul Ricoeur. Ricoeur přispěl k chápání narativity především ve smyslu časovosti a konstituce subjektu. *Já* již není karteziánskou esencí, ale stává se a uskutečňuje se právě díky naraci – subjekt je tedy *subjektem vyprávění*. Ricoeur (2000, s. 120) představuje svůj originální koncept narativní identity jako vzájemného vlivu příběhu a toho, kdo příběh vypráví. Vypravěč a vyprávěné splývají, přičemž důležitá je časovost tohoto procesu. Ricoeur (2000, s. 109) říká, že „čas je strukturován jako vyprávěný příběh“. Právě tímto konceptem pak významně ovlivnil narativní přístupy v psychologii (Epston, White, 1990, s. 80-81).

Filozofický příspěvek k narativitě můžeme shrnout jako obecnou kritiku pozitivismu, scientismu, a naopak příklon k individualismu, strukturalismu a hermeneutice. S tím souvisí další dva důležité zdroje narativního přístupu – *literární teorie a lingvistika*.

V *literární teorii* se postupně v kontextu strukturalismu etablovala myšlenka primátu textu, který – jako reprezentace fikčního světa – se stal modem či diskursem poznání. Literární prostor začal být chápán jako prostor příběhu, který je konstruován podle specifických pravidel a zákonitostí. Tento původně Bachtinův koncept (Polkinghorne, 1988, s. 95) dále rozpracoval v psychologii Kevin Murray (1995), který navazuje na Brunerovo (1986) odlišení narativního modu od paradigmatického, přičemž za vůdčí charakteristiku narativního modu považuje Murray procesem rozdělování do dílčích oblastí rozčleněný narativní prostor.

Na pomezí filozofie a lingvistiky se pak pohybuje Barthes, který podle Čermáka (2003, s. 515) předznamenává narativní proudy v psychologii, a sice především svojí ve strukturalismu zakotvenou mytologií a otázkou po její narativní gramatice, kdy určitá výpověď je mýtem (příběhem) a jako sémiologický systém zahrnuje i samotného vypravěče či autora (vypravěč příběhu je tak sám příběhem, Barthes, 2002, s. 32).

Na poli *lingvistiky* se za narativní přístup považuje „revoluční analýza“ (Čermák, 2003, s. 517) narativních interview od Labova a Waletzkeho (srov. Riessman, 1993, s. 18), kdy narativní

interview bylo uchopeno jako reprezentace osobní zkušenosti. Záměr této analýzy spočívá v popisu rozdílu mezi touto reprezentací a tím, co je reprezentováno (tedy objektivní události, která je subjektivně popisována).

Ve společenskovědních disciplínách je tedy možné hovořit o postupném epistemologickém obratu, na jehož konci se v průběhu 80. a 90. let 20. stol. etabluje nová disciplína – narativní psychologie. Bruner (1986) tuto změnu popisuje jako postupný přechod mezi dvěma mody lidského myšlení a poznání – (1) logickou argumentací, který Bruner (1986, s. 12) označuje jako paradigmatický nebo logicko-vědecký modus, a (2) subjektivním vyprávěním, popsaným jako modus narativní. Oba mody představují určitý systém vědění, přičemž paradigmatický modus je založen na vědecké metodice. To znamená, že jej vystihují následující charakteristiky: testovatelnost, logičnost, konzistence, úspornost. Oproti tomu je narativní modus založen na komplexním individuálním příběhu. Zatímco přísně vědecký přístup aspiruje na poznání obecných zákonitostí a konstant, narativní přístup se zajímá o představu světa u konkrétního člověka v určité situaci.

Kvůli tomu musí narativní modus od svých počátků čelit námitkám vůči neurčité metodologii, subjektivismu, konstruktivistickému relativismu a absenci kvantitativní složky výzkumu, kdy lze všechny výtky shrnout jako zpochybňování vědeckého statusu narativní psychologie (Minuchin, 1998).

Bylo by ovšem naivní se domnívat, že *narativní obrat* je možné chápat pouze ve smyslu postmoderního *anything goes*. Konečně i objektivistický přístup spočívá na předpokladech (subjekt-objektová diference, indiferentní pojetí času, nezávislost pozorovatelské pozice, přesná jazyková reprezentace statické skutečnosti), které lze jen obtížně prokázat a zdůvodnit.

Vymezení role narativity v psychologii je možné začít u obecného epistemologického východiska, kterým je příběh. Epistemologický předpoklad spočívá v triviálním konstatování důležitosti příběhů jakožto konzistentních interpretací událostí našeho života. Příběhem – a v tom spočívá onen epistemologický předpoklad – se tedy rozumí určitá struktura významů, díky níž člověk dává svému životu řád, cíl i smysl.⁴

Pokud v této práci hovoříme o příběhu, pak vždy ve smyslu narativního modu.⁵ Příběhem rozumíme individuální část narativity. Příběh je dílčím aspektem určitého systému či prostoru, který nazýváme narativitou. Narativita je tak významovou strukturou, prostřednictvím které lidé organizují významy svého světa a sebe samých (Čermák, 2004a, s. 17). Narativita člověku poskytuje koherenci, díky níž může smysluplně interpretovat

⁴ Sarbin (1986, s. 9) proto nazývá narativ organizujícím principem, zatímco Čermák (2004a, s. 17) jej charakterizoval jako významovou strukturu, která z individuální perspektivy člověka pořádá a organizuje události a entity (např. jiné lidi) individuálního života do jednoho více či méně konzistentního celku a podle toho těmto událostem a entitám uděluje význam a hodnotí je.

⁵ Zde využívám Čermákovu rozlišení mezi logicko-vědeckým modem myšlení a narativním modem (2007, s. 87; 2004a, s. 24). Příběh ve smyslu kroniky naplňuje znaky logicko-vědeckého modu – je to nezaujaté lineární vyprávění určité události. Naproti tomu příběh jako narativita má blíže spíše k záznamu události, který obsahuje i různé osobní perspektivy či víceznačné pohledy na tutéž událost.

svůj vlastní život – narativní struktura produkuje koherentní příběhy (Polkinghorne, 1988, s. 18).

Koherence je podstatným elementem příběhu, ovšem neméně důležitá je zde individuální perspektiva – koherentní tedy neznamená logicky koherentní, spíše související tak, že relace mezi elementy, událostmi a aspekty příběhu jsou smysluplně provázané (koherentní) pro autora příběhu.

Příběh dokáže spojit zdánlivě nespojité události a rozhodnutí, aby je člověk nahlížel ve smysluplné jednotě. Lidská existence se tak stává součástí příběhu, v němž hraje konkrétní roli a díky němuž události a jednání nejsou chaoticky zmatené, ale mají určitý vzájemný řád.⁶

Předpokladem nutnosti tohoto řádu je pak právě specifický pohled na člověka. Všechny narativní přístupy vycházejí z předpokladu, že člověk je *Homo narrans*. Tento Fischerův (1985, s. 74) koncept chápe člověka jako bytost příběhu – člověk je *člověkem narativním*.⁷ Jinými slovy řečeno, člověk bez příběhu by zkrátka nebyl člověkem.

Snaha organizovat si vlastní život do konzistentních a významuplných celků je tak antropologickou daností. příběhy jsou antropologickým znakem člověka. Tuto „příběhovost“ člověka je možné vysledovat nejen v aktuálních psychologicko-terapeutických směrech, podle Campbella tuto narativní funkci plnily již starověké mýty, které komplexně dokázaly vysvětlit postavení člověka v určité společnosti.⁸

Jsme-li jako lidé bytosti příběhu, nelze z mýtu vykročit a domnělá opozice logu a mýtu tak zůstává součástí naší mytologie (Fischer, 1985). Můžeme tak hovořit spolu s Brunerem (1986, s. 11) a Polkinghornem (1988, s. 35) o *narativní racionalitě*.

⁶ Spolu s Robinson, Hawpe (1986, s. 112) to můžeme nazvat vytvořením *pochopitelného řádu ve věcech člověka*.

⁷ Metaforu *Homo narrans* můžeme dále rozvést tak, že člověk v sobě bytostně nese potřebu řádu, smyslu, a tedy příběhu – ať už psaného, nebo orálně předávaného.

⁸ Mýty podle Campbella (1988, s. 5) nejsou pouhé příběhy našeho odvěkého hledání pravdy, významu, hodnoty, ale především hledáním souladu mezi našimi životními zkušenostmi a naším nejhlubším nitrem. Mýty z našeho života možná zdánlivě vymizely, potřeba po hodnotě a souladu zůstává stále přítomna.

Narativní racionalita není objektivistickou racionalitou, v níž se individualita ztrácí, je spíše konkretizací vlastní perspektivy prostřednictvím narativní významové struktury. Tuto konkretizaci můžeme spolu s Fischerem (1985, s. 87) nazvat symbolickým aktem, kdy na základě pravidel narativního řádu (diskursu, prostoru) uspořádáváme, zařazujeme své události do symbolického systému (Bruner, 1986, s. 15).

Symbolický řád zde není nějakým vnějším, cizím systémem, ale můžeme říci, že my doslova jsme tímto řádem. Symbolický řád je tedy řádem, který konstruuje náš svět. Pokud parafrázujeme Brunerovu (1986, s. 88) formulaci, tak symbolický systém přivádí svět do existence. To znamená tolik, že tento systém sám garantuje samotnou existenci věcí a skrze hodnotovou orientaci svět strukturuje.

Symbolický systém plní funkce verifikace, ospravedlnění nebo konsolidace společnosti. Důležitým aspektem je pak vztah konkrétního příběhu k dalším příběhům – příběhy tak vytvářejí stále širší celky a jsou-li konzistentní, nesou v sobě díky symbolickému systému možnost strukturovat každou novou zkušenost člověka.

V kontextu psychologie je možné *narativní obrat* vysledovat jak v psychoanalýze a z ní se rozvíjejících *psychodynamických přístupech*, tak v proudech *existenciální psychologie* a rovněž v *sociálně-konstruktivistických směrech* (viz Freedman, Combs, 2009, s. 42).

Byla to práce Schaferova (1980), která v 70. a 80. letech 20. století vedla k implementaci narativních postupů do *psychoanalýzy*. Schafer (1980, s. 30) konstatoval, že neexistují žádná objektivní, autonomní nebo čistě psychoanalytická data. Na něj navázala studie od Spence (1982), která dokázala pluralisticky a prostřednictvím časovosti modifikovat analytický postup terapie. Spence (1982, s. 24) se domnívá, že „narativní tradice je ve Freudových spisech spíše implicitní než explicitní“ a tento archeologický (Spence, 1982, s. 26) přístup je možné rozšířit o vlastní perspektivu vypravěče, kdy původní (tzn. nevědomý) příběh je nyní převyprávěn jako „narativní pravda“.

Existenciální psychologické směry vycházejí z filozofického předpokladu a některých osobních (např. Franklových) zkušeností, kdy lidský život má smysl tehdy, jestliže žijeme autenticky. To znamená, že životu smysl vždy teprve udělujeme (život tedy nemá smysl sám o sobě), a tím čelíme sisyfovské absurditě (Yalom, 2006, s. 427). Narativita tak nachází právě v tomto směru své uplatnění, neboť příběh může být tím, co v sobě nese smysl života (Jacobsen, 2007, s. 146).

Konstruktivisticky orientované směry se zakládají na předpokladu kognice jako reprezentace. Člověk poznává svět pomocí prolínajících se obrazů, kdy chápe skutečnost skrze určité schéma. McLeod (1997, s. 69) pro toto schéma užívá termínu scénáře, který dobře ukazuje souvislost s narativitou. Scénář je konzistentním příběhem, což se zakládá na uzpůsobenosti člověka právě takto *schematicky* si svoji zkušenost pořádat a organizovat.

3.1.1 NARATIVNÍ VÝZKUM

V narativním výzkumu se příběh stává objektem i subjektem zkoumání. Psycholog se zaměřuje na příběh jako na symbolickou reprezentaci vlastního života vypravěče a zároveň

pomocí příběhu chce uchopit komplexní životní situaci vypravěče. Příběh tedy není pouze předmětem výzkumu, ale zároveň je i nástrojem, pomocí kterého se zkoumání provádí (Čermák, 2006, s. 88).

Narativní přístup v psychologických výzkumech by neměl být považován za anarchistickou rezignaci na jakoukoli vědeckou metodologii, tedy nakonec rezignací na pravdivostní nárok poznání. Ve skutečnosti je narativní přístup snahou jdoucí v opačném směru – totiž směrem k *přesnějšímu* popisu skutečnosti. Vyjdeme-li z toho, že realita nemusí být nikde objektivně daná, nýbrž je spíše konstruována (nebo přinejmenším spoluvytvářena) vzájemnou lidskou interakcí, pak podobu této reality nutně vytvářejí právě naše individualita, naše osobní příběhy a perspektivy. Tím se narativní výzkum významně odlišuje od objektivistického přístupu, který předpokládá pomocí specializovaných technik dosažení objektivní znalosti o příčinách a komplexních mechanismech, které se skrývají za sděleními toho, kdo je zkoumán.

Základní vlastnost narativního výzkumu tak můžeme s Paynem (2006, s. 20) popsat tak, že narativ *není* neutrální jazykovou reprezentací reality, ale je spíše proměnlivou a dílčí reprezentací aktuální komplexity života tak, jak jej prožíváme. Otázka narativního výzkumu tedy zní, jak člověk vidí svůj život či konkrétní životní událost, jestliže mu jeho život či událost života mají dávat smysl.

Čermák (2002) shrnuje metodologický obrat tak, že aplikací narativního výzkumu zároveň rezignujeme na objektivitu, jednoduchost, hierarchickou strukturovanost poznání, mechanistické chápání dějů, znalost determinantů konkrétního děje, lineární kauzality, tzv. montáže (což je atomistická představa o projektu konstruování, podle něhož je možné separované komponenty sdružit podle poznatelného plánu nebo klíče), reprezentativnosti, metody, validity a expertního nezaujatého postavení výzkumníka.

To, čeho se vzdáme, je cenou za určitý zisk. Zisk podle Čermáka (2002) spočívá v lepší komplexnosti poznatků, holografičnosti, přijetí nepředpověditelnosti budoucí konfigurace příběhu, zaujetí perspektivistické pozice (tj. určitého úhlu), sdílením, kdy se expert stává součástí výzkumu, a konečně validita je nahrazena důvěryhodností, jež v sobě obsahuje koherenci, smysluplnost, sdělnost a dialogičnost.

3.1.2 ÚSKALÍ NARATIVNÍHO PŘÍSTUPU

Ačkoli narativní přístup lze chápat jako relevantní způsob metodologického zakotvení výzkumu dětských představ o smrti, nelze nevidět jeho možná úskalí. Kritiku narativního přístupu navíc nelze přehlédnout – Čermák (2003, s. 513-514) např. konstatuje, že „v psychologii se dosud nepodařilo nashromáždit argumenty, které by narativnímu přístupu získaly mezi ostatními psychologickými disciplínami pozici, jako má např. kognitivní psychologie“.

Narativní přístup tedy dosud není etablovanou a všeobecně akceptovanou psychologickou metodou, protože jej jeho kritici považují za metodologicky špatně obhájený, což zpochybňuje jeho výzkumnou relevanci. Obecně lze námitky rozdělit do tří skupin: (1) vůči konstruktivistickému/postmodernímu předpokladu, (2) vůči absenci kritičnosti, (3) vůči vlastní superioritě narativního přístupu.⁹

(1) První námitka byla implicitně obsažena již v komparaci narativního modu s modem logicko-vědeckým. Spolu s Minuchinem (1998, s. 403) tak můžeme vznést námitku metodologické irelevance spočívající v odmítnutí nároku na systematickosti a objektivnosti. Důsledkem nesystematičnosti je nedostatek prací, které by prokazovaly validitu narativního přístupu (srov. Etchison, Kleist, 2010).

Námitka vychází z názoru, že preference singulární zkušenosti vede k ignorování obecných principů, které ovšem (jak kritika předpokládá) lidskou zkušenost reflektují věrněji. Rizikem narativního přístupu tedy zůstává přílišný důraz na individuální zkušenost, který nakonec vede k tomu, že tuto zkušenost nebude možné zařadit do oněch

⁹ Podobnou kritiku vyjádřil i Geertz (Geertz 2000, s. 35) „Zakořeněný hřích interpretativních přístupů k čemukoliv – literatuře, snům, symptomům, kultuře – spočívá v tom, že mají tendenci odolávat, nebo že je jim dovoleno odolávat, pojmovému vyjádření, a tak unikají systematickým způsobům vyhodnocení. Buď interpretaci pochopíte, nebo nikoliv, porozumíte jejímu účelu, či nikoliv, přijmete ji, či nikoliv. Je uvězněna v bezprostřednosti svého vlastního detailu, a je proto prezentována jako sebestpotvrzující, nebo, v horším případě, je potvrzena údajně vysoce vyvinutou citlivostí toho, kdo ji prezentuje; jakýkoliv pokus formulovat to, co říká, jinými slovy, je považován za zesměšnění – za něco, co antropologové označují termínem nejhrubšího morálního zneužití – etnocentrismus.“

V případě oboru, který se prohlašuje, třebaže nesměle (...) za vědu, toto jednoduše neobstojí. Neexistuje žádný důvod, proč by pojmová struktura kulturní interpretace měla být hůře formulovatelná, a proto méně připouštějící explicitní kritéria hodnocení než například biologické pozorování nebo fyzikální experiment, - žádný důvod až na to, že neexistují žádné nebo téměř žádné pojmy, jimiž by takové formulace bylo možno vyjádřit. Jsme degradováni na to, že teorie pouze naznačujeme, protože postrádáme schopnost je vyjádřit.“

systematických principů, které by dokázaly zasadit dílčí perspektivu do širšího kontextu lidské zkušenosti. Přílišná krajnost v individualizaci narativního přístupu tak nakonec může vést k absenci jakékoli výpovědi, která je pronášena s nárokem obecné platnosti s tím, že je nutno ponechat prostor individualitě a nepřevádět ji do vědeckého diskursu.

Paradigmatický model myšlení samozřejmě může být základem pro formulaci námitek mířících na nedostatečné zdůvodnění narativu. Jak bylo ovšem ukázáno výše, objektivistické předpoklady času, jazyka a nezávislé pozice pozorovatele, jsou přinejmenším stejně nejisté jako předpoklady narativního přístupu.¹⁰

(2) Absence kritičnosti znamená odmítnutí privilegované objektivistické pozice, z níž by bylo možné mít odstup od zkoumaného objektu, a díky tomu jej posoudit nestranně, nezaujatě.¹¹ Narativní přístup záměrně tento mýtus objektivity dekonstruuje, když subjekt-objektovou diferencí nahrazuje univerzalitou narativu. Nebezpečí, které z absence privilegované pozice plyne, pak spočívá v tom, že v teorii sice odmítneme privilegovanou metodologickou pozici, ve skutečnosti však neprivilégujeme pravdu, ale sebe sama. Narativní přístup (především s ohledem na terapii) je tak napadán pro nekritičnost (Larner, 2000, s. 127, to explicitně formuluje jako „lack of critical awareness“) hraničící s náboženskými hnutími, která se projevuje tím, že terapeuti (výzkumníci) mají status nezpochybnitelného guru (Doan, 2000, s. 131).

Absenci kritičnosti je ovšem nutno nahlížet ze dvou perspektiv. Jednak je to ta právě zmíněná sektářská, která ovšem porušuje nejen metodologii obecně, ale i metodologii samotného narativního přístupu. Jeho cílem není obětovat kritičnost výměnou za zpochybnění objektivismu, nýbrž – jak již bylo řečeno – usilovat o adekvátnější poznání konkrétní psychické situace člověka skrze interpretaci příběhu jako nositele smyslu.

¹⁰ Na druhou stranu nelze narativní přístup autoritativně a rigidně vnucovat jednotlivým verzím příběhu. Narativní přístup se může snadno stát monolitickým systémem, v němž se veškerá jedinečnost narativu ztratí, proto je nutné uvedená rizika ve výzkumu vždy zohlednit. Tento problém je pak spojen i s další námitkou směřující na absenci kritičnosti.

¹¹ Na toto úskalí upozorňuje též Geertz (Geertz, 2000, s. 25), když říká „Je to ten manévr, označovaný obyčejně příliš neurčitě jako „vidění věci z pohledu aktéra“, příliš knižně pak jako „*verstehen* přístup“ nebo příliš technicistně jako „emická analýza“, který tak často vede k názoru, že antropologie je jakýsi druh čtení myšlenek na dálku nebo fantazírování o ostrovech kanibalů, a který ten, kdo chce bezpečně proplout okolo vraků několika potopených filosofických přístupů, musí provést s velkou opatrností.“

Jestliže je tedy narativní přístup kritizován za izolacionismus (Hayward, 2003, s. 184), je tuto absenci kritičnosti nutno považovat za porušení zásady narativního přístupu (respekt k individualitě). Jestliže však – což je onou druhou perspektivou – kritizujeme narativní přístup pro jeho absenci kritičnosti ve smyslu nesouhlasu s logicko-vědeckým modelem myšlení, pak nezbyvá, než této kritice dát za pravdu, ba dokonce jí přitakat. Tato absence kritičnosti totiž podle narativního přístupu povede k získání adekvátnějšího obrazu o psychickém životě a prožívání konkrétního člověka.

(3) Námitka spočívající ve vlastní superioritě znamená, že narativní přístup má v sobě zvláštní paradox – obhajuje partikulární oproti univerzálnímu, jenže činí to pomocí moci a doslova násilím vlastní autority.¹²

Tuto námitku lze považovat za relevantní, pokud by narativní přístup opravdu znamenal rigidní lpění na určité formě příběhů. Jestliže tedy někdo svůj příběh konstruuje tak, že v něm odmítá pluralitu, je nutno tento příběh číst jako odpověď na otázku po volbě konkrétní podoby příběhu, nikoli jako např. nějakou polemickou výtku vůči terapeutickému záměru. Pluralita není v narativním přístupu obsahem či cílem zkoumání, jako spíše předpokladem a východiskem. Jestliže se stane měřítkem hodnocení příběhů, pak samozřejmě dochází k deformaci záměru narativního výzkumu.

Budiž zde jasně řečeno, že všechny tyto námitky považuji za podstatné, protože ukazují na nebezpečí, kterým se využitím narativního přístupu vystavujeme. Přesto považuji výhody narativního přístupu za mnohonásobně vyšší než jeho rizika a ve svém výzkumu jej využívám.

¹² Larner (2000, s. 126) rovnou namítá, že narativní přístup je součástí represivního diskursu a autoritativní nadvláda umlčuje ve jménu plurality jakoukoli skutečnou pluralitu. Jinými slovy řečeno, narativní přístup předpokládá respekt k dílčí zkušenosti, tento předpoklad však není dílčí, nýbrž univerzální. To vede k tomu, že pokud někdo má dílčí zkušenost odlišnou (např. se domnívá, že partikulární zkušenosti nejsou důležité), tak tento názor není respektován a je potlačován. Ve jménu mnohosti tak vzniká uniformita.

3.1.3 NARATIVNÍ PŘÍSTUP VE VÝZKUMECH DĚTSKÝCH PŘEDSTAV SMRTI

Využití narativního přístupu spočívá jak v obsahové otázce po příběhu, tak v metodologii narativního přístupu. Z hlediska obsahového hraje narativita roli kontextu dětských představ o smrti a zároveň roli konkrétní podoby této představy.

Narativní přístup je tedy možné z hlediska obsahového považovat buď obecně za přístup dbající kontextu a možných vnějších (sociálních) příčin představ o smrti, anebo konkrétně za přístup mající za cíl uchopit představu smrti jako část narativu, resp. jako dílčí příběh v soustavě příběhů, skrze které dítě uchopuje svět kolem sebe.

Z tohoto důvodu je také obtížné shrnout obecně narativní přístup k výzkumu dětských představ o smrti, neboť narativita se objevuje v různých akcentech a souvislostech (srov. obecný „storying model“ jako způsob vyrovnání se se smrtí; Kastenbaum, 2000, s. 238-239), a to zvláště s ohledem na existenciální psychoterapii (srov. Yalom, 2006, s. 101).

Nás však bude spíše zajímat souvislost narativu a představ o smrti ve druhém, užším smyslu (představa o smrti jako konkrétní narativ). Takto zaměřené analýzy se uplatňují především při výzkumu vnímání smrti u dospělých, ať už při úmrtí partnera či rodičů, nebo vlastního dítěte.¹³

Studie využívající narativního přístupu, které zkoumají dětské představy o smrti, lze rozdělit do dvou skupin – orientované na analýzu podoby narativu u dětí a práce zaměřené terapeuticky. První skupinu lze rozdělit na dvě subkategorie. Do první subkategorie patří ty studie, které zkoumají dětskou zkušenost smrti někoho blízkého

¹³ Souhrnnou analýzu ve smyslu *narrative turn* prezentuje Carverhill (2002, s. 196), kdy narativní analýzu zařazuje do metodologicky „nového výzkumného paradigmatu“ zkoumání recepce smrti. Tuto perspektivu dále blíže specifikuje Gilbert (2002, s. 237) jako „drive to story“ a narativní analýzu považuje za specificky vhodnou pro vysvětlení povahy zkušenosti smrti, ztráty a smutku, přičemž zdůrazňuje etickou problematiku výzkumu, který by si chtěl příběh o vlastním vnímání smrti přivlastnit bez ohledu na situaci a prožívání konkrétního člověka, o jehož příběh se jedná. Zvláště v této souvislosti je patrný přínos dříve nastíněného rozlišení mezi narativním modem myšlení a modem logicko-vědeckým (Epston, White, 1990), kdy logicko-vědecký modus z definice potlačuje individuální vnímání a prožívání smrti blízkého člověka a jeho rizikem tak není pouze jistá necitlivost vůči individuálnímu prožívání smrti, ale též přímo její dezinterpretace. I z tohoto důvodu je narativní přístup často užívána při výzkumech otázky po představách o smrti u dospělých, a to specificky s ohledem na úmrtí vlastního dítěte (viz komplexní studii časově odstupňované recepce smrti vlastního dítěte u 138 rodičovských párů in Murphy, Johnson, Lohan, 2003).

(rodičů, sourozence nebo např. domácího mazlíčka) jako samostatný výzkumný problém.¹⁴ Tezi o konstruktivistické závislosti narativu dítěte na společenském (rodinném, školním) narativu se snaží prokázat komparační studie. Ty tvoří druhou subkategorii výzkumů orientovaných na otázku diferencí dětských narativů.¹⁵

Jiný způsob, jak využít narativní přístup při zkoumání představ o smrti, je metodologický.¹⁶ Ten je možné vymezit i konkrétněji, a to především s ohledem na předpoklad, že každá reflexe je reflexí narativní, tzn. partikulární. Pokud si vezmeme ponaučení z Schaferovy (1980) a Spenceho (1982) kritiky Freuda, pak je zřejmé, že narativní přístup bude vždy brát ohled na konkrétní podobu příběhu. Metodologickým rysem narativního přístupu tak bude pluralita dětských představ o smrti, které sice můžeme ex post zobecňovat a analyzovat, které však na základě obratu k narativitě mají být chápány svébytně – tzn. jako *jedinečné* odpovědi na otázku po představách o smrti.

¹⁴ Jednotlivé studie se liší s ohledem na metodiku výzkumu i místo, kde se průzkum provádí, z aktuálních prací je možné zmínit např. studii Ellis, Dowrick, Lloyd-Williams (2013), která prezentuje odhad, že přes 24.000 dětí a adolescentů mladších 16 let má ve Velké Británii zkušenost se smrtí jednoho z rodičů, přičemž pro výzkum zkušenosti bylo užito narativního interview. Bylo zjištěno, že podoba narativu je výrazně determinována podobou sociálního prostředí (škola, přátelé, církev), které dětem zprostředkovalo zprávu o smrti rodičů. Příběh jako součást narativu konkrétního sociálního prostředí se tak zdá být právě tím, co významně určuje představy o smrti. Této podmíněnosti komparačně využívají Harris, Giménez (2005), kdy srovnávají představy dětí o smrti na základě dvou odlišných narativů – sekulárního a náboženského.

¹⁵ Např. Marsal, Dobashi (2011) srovnávají pomocí narativní analýzy dětských kreseb difference mezi představami o smrti u dětí z Německa a z Japonska. Uměleckou expresi využívají i terapeuticky orientované práce (Thomas, Johnson, 2007), kde se narativní přístup využívá zdaleka nejvíce (Freedman, Combs, 2009). S ohledem na téma našeho zkoumání lze zmínit především G. Christ (2000), která zkoumá narativní strukturu recepce smrti u dětí, jejichž rodiče umírají na rakovinu, přičemž dochází ke zjištění, že příběhy u dětí reflektující smrt se objevují už ve věku od tří let (Christ, 2000, s. 61).

¹⁶ Zde je nutné poznamenat, že obecně patrně nelze z narativu vystoupit, neboť každý průzkum představ o smrti je do značné míry rozbořen souvislých dětských představ majících formu relativně konzistentní výpovědi (mluvené či psané), kterou lze považovat za variantu příběhu (to platí i pro analýzu kresby u Marsal, Dobashi, 2011).

4 POHLED VYBRANÝCH PSYCHOLOGICKÝCH TEORIÍ NA PŘEDSTAVY SMRTI U DĚTÍ

4.1 TEORIE S. FREUDA

Jednu ze dvou dominantních teorií, které dodnes ovlivňují chápání obrazu smrti u dětí, reprezentuje psychoanalytický přístup. Ježto psychoanalytické studie se obecně odvolávají na zakladatele psychoanalýzy, bude cílem této kapitoly určit základní pojmový rámec psychoanalytické reflexe smrti, identifikovat předpoklady tohoto pojetí a upozornit na jeho silná a slabá místa ve vztahu ke zkoumání představ o smrti u dětí. Krom toho psychoanalýza samotná má ve svých počátcích k narativní psychologii velmi blízko. Např. Sarbin (1986, s. 10) označuje Freuda za narativistu, i když ve smyslu hledání pacientova příběhu, který povede ke kauzálně mechanistickému výkladu mentálních operací.

4.1.1 PŘEDPOKLADY FREUDOVY TEORIE - KAUZALITA A NEVĚDOMÍ

Freudova teorie lidské psychiky spočívá na dvou předpokladech. První se týká *výzkumné metodologie*, druhý lze vyjádřit předpokladem *nevědomí*. *Metodologický předpoklad* spočívá ve formě budování teorie, která vysvětlí psychické prožívání a chování. Jejím hlavním předpokladem je psychická a fyziologická kauzalita – psychické jevy mají *vždy* své příčiny.¹⁷ V lidském těle probíhají procesy, které mají svoji fyziologickou příčinu v tělesných pudech.¹⁸ Tento výchozí záměr psychoanalýzy shrnuje Freud (1996, s. 73) v práci *Psychický aparát* z roku 1938, kde předpokládá, že duševní život je funkcí určitého aparátu. Jestliže se jedná o funkci aparátu, pak to znamená, že vše, co prožíváme, má svoji kauzální příčinu.

Analogie přístroje (Freud užívá příkladu dalekohledu) tedy říká, že stejně jako u dalekohledu je např. zaostření důsledkem otáčení ostřicího šroubu, neboť ostřicí šroub oddaluje nebo přibližuje vnější čočku, tak i v lidské psychice jsou určité stavy něčím konkrétním vždy nutně zapříčiněny – jako není možné, aby dalekohled zaostřil samovolně a bez příslušného mechanismu, tak není možné, aby člověk např. prožíval úzkost, aniž by

¹⁷ Někdy se též hovoří o psychickém determinismu; viz Licknit, 1996, s. 100.

¹⁸ Někdy se též hovoří o fyziologickém determinismu; viz Salmon, 1990, s. 224-225.

tato úzkost měla jasně identifikovatelnou příčinu. Freudova (1996, s. 15) zkoumání – jak ukazuje již dopis Josefu Breuerovi z 29. 6. 1892 – jsou pak hledáním právě těchto příčin a hlavním metodologickým předpokladem teorie je kauzalita, která je principem determinovanosti psychického prožívání.

Freud (1996, s. 15) odmítá „začít dogmaticky našimi teoriemi vymyšlenými k objasnění daných jevů“ (odmítá tedy deduktivní postup), a naopak navrhuje začít u induktivního hledání kauzálního řetězce a konkrétních příčin vzniku určitého duševního stavu. Ve svých raných chorobopisech Freud (2000a, s. 190) hledá determinaci hysterického symptomu.¹⁹

I psychický vývoj člověka je vysvětlován principem kauzality a tento postulát patří k základním východiskům psychoanalýzy. Freud se domníval, že osobnost člověka se po celý život vyvíjí a prochází různými stadii vývoje, které jsou podmíněny vývojem lidské psyché. Zde je pro kontext naší práce obzvláště důležité, že Freud považuje za klíčové především rané fáze vývoje osobnosti (Freud, 1990, 29-31).

Druhým předpokladem Freudova přístupu je existence *nevědomí*. Freud (1990, s. 99) sám jej nazval základním předpokladem psychoanalýzy. V něm je možné spatřit kritický moment jeho myšlení namířený vůči kantovskému racionalismu.²⁰

Freud (2000b s. 25, 31; 2002, s. 332) zde navazuje na filozofickou kritiku racionalismu Nietzscheho a Schopenhauera.²¹ Zmínění filozofové taktéž předpokládali, že člověk není pouhé *animal rationale* a jeho jednání a chování určuje základní determinovanost metafyzickým principem vůle. Člověk se ve svém jednání tedy nechová rozumově, ale spíše je ve vleku univerzální síly vůle (instinktů, tužeb, pudů), které se manifestují jako potřeby či touha po moci. Freud (2002, s. 234) přejímá tuto myšlenkovou

¹⁹ Zmíněný předpoklad totiž znamená, že kdybychom znali všechny příčiny vedoucí k hysterii, byli bychom zároveň schopni s naprostou jistotou říci, kdy a jak se hysterický symptom objeví, což je samozřejmě předpokladem úspěšné léčby.

²⁰ Kantovský racionalismus vymezoval chování člověka jako racionální bytosti – eticky správné jednání je podle Kanta možné, protože člověk je schopen svým rozumem toto jednání plně kontrolovat. Výsledkem možnosti kontroly je pak kategorický imperativ.

²¹ Tento vliv na Freuda analyzuje Nitzschke, 2011, s. 13-14), přičemž Selg (2002, s. 13) také upozorňuje i na nepopíratelný vliv Franze Brentana a Eduarda von Hartmanna.

konstrukci eliminující oblast vědomě kontrolovatelného chování. Racionalita je tak v jeho teorii podřízena vůli. Freud (2002, s. 234) obhajuje stanovisko, že požadovat, že všechno, co se děje v oblasti duševna, musí být také známo vědomí, není ničím jiným než neudržitelnou troufalostí.

Namísto je námitka (již mnohokrát vznesená), jak je možné hovořit o nevědomí, není-li toto vědomé – podobně jako nelze vidět neviditelné, tak si ani nelze uvědomit nevědomé. Nevědomé by tedy bylo nevědomým pouze dočasně. Nevědomé by se v určité chvíli stávalo vědomým, což je logický spor. Buď nevědomé zůstává nevědomým, a proto je nepoznatelné, anebo je poznatelné, poté však už není nevědomé. Vedle toho Freud také čelil námitce (2002, s. 234), že nevědomí odpovídá zbytkům somatických pochodů.

Obě tyto námitky však Freud (1990, s. 27) odmítá na základě svých vlastních tzv. nepopíratelných zkušeností s patologickým materiálem, který filozofové neznali. Freud (2002, s. 234) se domnívá, že nevědomí není reziduem tělesného, to by totiž znamenalo nastolení „neřešitelných obtíží psychofyzického paralelismu“, které by celé vysvětlení daného symptomu jen zkomplikovalo. Opíraje se o své klinické studie a o touhu po komplexním vysvětlení duševní souvislosti (Freud, 2002, s. 236) předpokládá existenci nevědomí. Jak je ale to, co je nevědomé, poznatelné? Poznání se děje nepřímo, neboť „nevědomí zahrnuje na jedné straně akty, které jsou jen latentní, dočasně nevědomé, a na druhé straně pochody, jako jsou pochody vytěsněné, jež by se, kdyby se staly vědomými, musely od ostatních vědomých pochodů nejpronikavěji odlišovat“ (Freud, 2002, s. 238).²²

4.1.2 STRUKTURÁLNÍ MODEL PSYCHIKY

Ty obsahy, které lze převést pomocí terapeutických technik z nevědomí do vědomí, nazývá Freud (1996, s. 86) *předvědomým* a zavádí tak tři kvality psychických procesů (vědomí – předvědomí – nevědomí). Toto rozdělení však není absolutní, neboť je možné jej právě pomocí analytického postupu ovlivnit (tj. převést nevědomé do vědomého).

Freud (1996, s. 89) postupně prací na rozlišení mezi vědomými a nevědomými obsahy dospěl k tzv. topickému rozkladu psychického aparátu, který byl uceleně představen r. 1923 ve studii *Das Ich und das Es*. Pro tento topický aparát se běžně užívá

²² Na tomto základě byly postupně rozpracovány techniky, jak k nevědomí dospět (hypnóza, volné asociace, interpretace chybných úkonů, výklad snů).

označení strukturální model psychiky (Selg, 2002, s. 113; Klimeš, 2006, s. 68) a tvoří jej *Id, Ego a Superego*.

Původní a z hlediska vývoje člověka nejstarší instanci nazývá Freud (1996, s. 73) Ono (Id). Člověk je při narození zkrátka pouze Ono: „jeho obsahem je všechno, co je zděděné, co člověk dostal do vínku při narození a co je dáno tělesnou soustavou, především tedy pudy“. Id je ztotožněno s tělesnými pudy a označuje tak nevědomou strukturu lidské psyché, jejímž obsahem jsou psychické pudy, potřeby a afekty. Ono jedná na základě uspokojení potřeb a pudů, což generuje pocity libosti: „Ono se podřizuje neúprosnému principu slasti“, říká Freud (1996, s. 128). Zároveň Ono funguje tak, že jeho hlavním záměrem a cílem vši jeho síly je uspokojení potřeb (např. potřeba přijetí), afektů (např. nenávisť, láska, závist) či pudů (např. sexuální pud, pud smrti). Ono je tedy slepým konglomerátem pudů, pocitů, tužeb, instinktů bez jakékoli rozumové reflexe či morální korekce.

Interakcí těla a vnějšího světa se postupně v průběhu dětského vývoje konstituuje část Id, která tuto interakci zprostředkovává. Vzniká další část v strukturálním pohledu na psychiku – Já (Ego), kdy se Já postupně staví mezi Id a vnější svět. Ego je výsledkem působení vnějšího světa na Id. Já „chrání toto Ono před nebezpečími zevního světa“ (Freud, 1998, s. 69). Zároveň je Já i příčinou působení těla na vnější svět – je „zástupcem reálného vnějšího světa uvnitř lidské psychiky“ (Freud, 1990, s. 111), což můžeme také označit jako princip reality. Já se tedy řídí tímto principem a „jeho psychologický výkon spočívá v tom, že pozvedává pochody probíhající v Ono na vyšší dynamickou úroveň (...); jeho konstitutivním výkonem je, že mezi požadavky pudu a jednání směřující k jeho uspokojení vsouvá myšlenkovou činnost“ (Freud, 1996, s. 128).

Já je v područí Ono, neboť je spojeno s vůlí a ovládá tělo podle principu slasti a nelibosti. Já je ve službách principu slasti (Freud, 1998, s. 69), zároveň však platí, že svojí racionální povahou se neřídí slastí bezprostředně, nýbrž reflektivně. Já vyhodnocuje na základě paměti minulé zkušenosti a anticipace budoucího vývoje, jaký bude vzhledem k nárokům Id úspěch konkrétního jednání. Ego má též, jak říká Freud (1996, s. 74), za úkol prosazovat samo sebe, což znamená, že Já je ztotožněno se sebevědomím. Projevuje se pak také jako vnímání, myšlení a paměť (Freud, 1996, 74). Analogicky konstituci Ego v Id se v Ego konstituuje Superego (Nadjá).

Superego je výsledkem socializačních procesů a Freud jej ztotožňuje se společenskými normami a pravidly. Protože dítě žije v přímé závislosti na rodičích, tak tuto závislost v průběhu svého vývoje internalizuje do „zvláštní instance, v níž tento rodičovský vliv pokračuje“ (Freud, 1996, 74). Superego se projevuje jako svědomí, jako morální cenzura (Freud, 1990, s. 119), která registruje lidské jednání a komparuje je s ideálem v podobě soustavy pravidel a norem vyvinutým v raném věku. Nadjá se tedy projevuje v soudcovských funkcích jako naše svědomí (Freud, 1996, s. 134).

Celý strukturální model tak vytváří kompaktní obraz člověka, jenž je podněcován silou Ono, kontrolován instancí Nadjá a přitom zůstává v souladu s principem reality, tzn. s vnějším světem (viz deMijolla, 2005, s. 1450).

Strukturálním modelem dokáže Freud popsat nejen stavbu, ale z hlediska vývoje také dynamickou povahu duševních pochodů (Freud, 1998, s. 162). Právě ta bude pro naši analýzu podstatná.

4.1.3 PUD SMRTI

Dynamickým prvkem v pojetí psychiky jsou pudy.²³ Freud (2000b, s. 60) zprvu charakterizuje pudy jako „psychické zastoupení (representaci) onoho dráždění (...), které trvale tryská z vnitřního somatického pramene dráždění.“ Dráždivý podnět Freud (2002, s. 190) charakterizuje později přímo jako potřebu (která je zrušena uspokojením), kdy dráždivý podnět pochází ne z vnějšího světa, nýbrž z těla. Pud je tedy určitou spojnicí mezi oblastí duševní a tělesnou a jeví se nám jako „hraniční pojem mezi duchovním a somatickým, jako psychický zástupce z tělesného nitra pocházejících, do duše se dostávajících dráždivých podnětů“ (Freud, 2002, s. 192). Vlastní charakteristika pudu je vymezena tak, že se jedná o konstantní sílu (Freud, 2002, s. 190), která směřuje k uspokojení, jež se realizuje odstraněním stavu podráždění.

Co se týče rozdělení pudů, ve studii *Pudy a jejich osudy* z r. 1915 Freud (2002, s. 194) relativizuje své dosavadní rozlišení pudů na dvě skupiny (pudy sebezáchovy a pudy sexuální) s tím, že „této tezi nepřísluší význam nějakého nutného předpokladu“, neboť se jedná o pouhou pomocnou konstrukci. Od 20. let se však opět kloní k dualistické perspektivě, původní rozlišení pudů na sebezáchovné a sexuální transformuje do podoby směsi dvou prasil (1996, s. 127), které bývají označovány jako *Eros* a *Thanatos*. Ty budou hrát důležitou úlohu při našem zkoumání receptce smrti.

V *Nástinu psychoanalýzy* z r. 1938 se Freud (1996, s. 76) domnívá, že lze různé pudy redukovat jen na dva základní – „Eros a destruktivní pud“. Oba dva pudy je možné rámcově charakterizovat jejich hlavní tendencí – Eros tenduje k vytváření, spojování a uchování, destruktivní pud tenduje k rušení souvislostí a ničení. Oba dva pudy se samozřejmě částečně prolínají (např. vlastní život mohou prosazovat na úkor jiného života), základní charakteristika je ale zřejmá: destruktivní pud (*Thanatos*) „působí v každé živé bytosti a usiluje o její rozpad, o zvrát životu zpět do stavu neživé hmoty“ (Freud, 1998, s. 23).

Pud života v sobě zahrnuje pud sebezáchovy, pud zachování druhu a lásku k sobě i druhému. Eros se vyznačuje energií, kterou Freud označuje jako libido. V raných spisech – zvláště ve *Třech pojednáních o historii sexuality* – vymezuje Freud (2000b, s. 32) libido pomocí sexuálního objektu a cíle jako určitou kvantitativně proměnnou sílu, kterou odlišuje od obvyklé energie duševních procesů a zařazuje ji do souvislosti se sexuálními pochody organismu (Freud, 2002, s. 100). Libido je tak ztotožněno se sexuální energií. Od roku 1914 však Freud postupně teorii libida zobecňuje až na úroveň jednoho ze dvou základních pudů – Eros.

Existence pudu života se zdá být pochopitelná vzhledem k biologické determinovanosti organismu. Jak je tomu s pudem smrti? I ten má svůj zdroj v biologické povaze člověka – člověk je determinován nejen odstraňovat podráždění uspokojováním potřeb, ale též

²³ Pojetí pudů není jednoznačné, neboť poprvé je Freud (2000b) sice zmiňuje již ve studii *Tři pojednání k teorii sexuality* z r. 1905, později ale však své pojetí různými způsoby modifikoval, přičemž jeho pozice oscillovala mezi dualistickým pojetím pudu a monistickým pojetím (Selg, 2002, s. 112-113).

k tomu, že se tomuto podráždění vyhýbá.²⁴ Freud (1990, s. 122) charakterizuje oba pudy tím, že usilují o znovunastolení stavu, který byl vznikem života narušen.

Jestliže se tedy člověk z definice snaží vyhýbat podráždění, tak směřuje k tomu, aby spočinul ve stavu před tímto podrážděním. Podráždění směřuje k vývoji, eliminace podráždění pak k regresi, kdy nejpůvodnějším stavem, který předcházel všemu živému, je neživé. Pud smrti je tedy pudem směřujícím k naprosté a dokonalé eliminaci podráždění, proto Freud (1990, s. 46) vymezuje pud smrti také jako snahu obnovit dříve existující situaci, která byla zrušena zásahem zvenčí.

Freud však neformuloval nějaký jednoznačný teoretický koncept smrti a jedním z jeho nejsoustavnějších rozpracování tohoto tématu tak zůstává přednáška *Aktuální poznámky o válce a smrti* z r. 1915.²⁵ Tematika smrti se však objevuje také v již zmíněném pozdním pudovém dualismu, v kontextu sebevraždy a též v souvislosti s nenávisť otce (otcovražda). Freud (2002, s. 291) chápe smrt jako něco zcela přirozeného, jako nutné vyústění veškerého života, ba dokonce sám život v sobě přímo smrt jakožto *Todestrieb* obsahuje.

Při hledání odpovědi na výše položenou otázku, totiž po chování našeho nevědomí k problému smrti, má Freud velmi blízko k Heideggerově konceptu bytí k smrti.²⁶ Freud (2002, s. 291) taktéž konstatuje, že „nikdo nevěří ve svou vlastní smrt“, jinými slovy, že „v nevědomí je každý z nás přesvědčen o své nesmrtelnosti“.²⁷ Jenže právě zkušenost války ukazuje, že smrt je všudypřítomná: „lidé umírají doopravdy, a také již ne jednotlivě, nýbrž

²⁴ Je také možné říci, že uspokojení je snaha o eliminaci podráždění.

²⁵ *Aktuální poznámky o válce a smrti* jsou obvykle řazeny do Freudových kulturologicky orientovaných textů (Nitzschke, 2011, s. 227; Laplanche, 1970, s. 6). V souvislosti s konceptem světoobčanství si Freud klade otázku po relaci smrti a války v současné společnosti. Přitom se také ptá, jak se chová naše nevědomí k problému smrti (Freud, 2002, s. 297).

²⁶ Podle Heideggera člověk zapomíná na své bytí a zároveň zapomíná na smrt, která je nezpochybnitelná, nevyhnutelná, je ale možností, jak dát svému životu autentický smysl.

²⁷ Smrt je tedy něco, co podle Freuda moderní člověk vytlačil na okraj svého života, co nechce vidět a specifickým způsobem před smrtí zavírá oči – např. zdůrazňujeme náhodné příčiny smrti, jako kdybychom chtěli zpochybnit její nevyhnutelnost, nebo se k mrtvým chováme se zvláštní úctou, kterou je vydělujeme z našeho života (zemřelý je vyčleněn z možné kritiky, přestává se o něm mluvit).

mnozí, často desetitisíce v jednom dni“, konstatuje Freud (2002, s. 309) zvláštní rozpor mezi všudypřítomností smrti a naším zavíráním očí před její nezpochybnitelností a fakticitou, zdůrazněnou světovou válkou.

Toto vyhýbání se smrti ovšem neplatí pro děti, protože „děti tohoto omezení nedbají; vyhrožují si navzájem bez ostychu vyhlídkami na to, že zemřou, a dokáží také říci něco takového do obličeje milované osobě, jako např.: milá maminko, bohužel umřeš, a já udělám toto či ono.“ (Freud, 2002, s. 291). Podle Freuda je na tom podobně i pračlověk, který má odlišný vztah ke smrti než člověk moderní industriální společnosti.

Pračlověk – podobně jako dítě – bral smrt vážně (Freud, 2002, s. 294), přesto ji však také vytlačoval na okraj svého života. Smrt byla pro pračlověka stejně nepředstavitelná jako pro člověka moderního. Freud (2002, s. 295) předpokládá, že hluboká zkušenost ztráty blízkého člověka vede k tomu, že si na něj chceme přirozeně uchovat vzpomínku. Tyto vzpomínky jsou pak základem přijetí domněnky o jiných formách existence, tedy o posmrtném životě.²⁸

V člověku je tedy patrně zakotvena ambivalence dvou postojů k smrti – jednak chápání smrti v kontextu *Todestrieb* jako zničení života, oproti tomu stojí popírání smrti jako něčeho neskutečného. Důležité je, že fakt smrti se nevztahuje pouze na nás, ale též na naše blízké, jejichž smrt také zakoušíme stejně ambivalentně jako tu svoji. Dynamika tohoto konfliktu bude nyní vysvětlena v souvislosti s vývojem dětské psychiky.

4.1.4 VÝVOJ DĚTSKÉ SEXUALITY A DĚTSKÝCH PŘEDSTAV SMRTI

Freud svůj základní pohled na ontogenezi představil ve *Třech pojednáních k teorii sexuality* (1905), kde sexualitu představuje právě z vývojové perspektivy. Freud zde (2000b, s. 65) vychází z toho, že naše současná neznalost základních poměrů sexuálního života je založena na neznalostech základních rysů pohlavního pudu, což pak vede opomíjení dětství při studiu sexuality. Jeho záměrem je tedy podat jasně zákonitosti sexuálního pudu v dětství (Freud 2000b, s. 65).

Freud (2002b, s. 81) zde rozlišuje orální, sadisticko-anální a (v pozdějším přepracování spisu doplněnou) falickou fázi vývoje. Tyto tři fáze jsou zhruba do dvanáctého roku života potlačeny

²⁸ Zde Freud (2002, s. 296) rozvíjí svoji kritiku náboženství (jako „degradace života ukončeného smrtí na pouhou přípravu“), ta však není pro naši práci primárně důležitá (dále viz deMijolla, 2005, s. 1466).

jako latentní, neboť genitální oblasti se dosud neujaly své vedoucí úlohy. Z latence se pak sexuální pud vyvine v pubertě do normální podoby (Freud, 2002b, s. 93). Zatímco dosavadní fáze byla charakteristická autoerotikou, puberta se vyznačuje tím, že pud nachází svůj sexuální objekt a dává se do služeb rozmnožovací funkce.

Freud předpokládá, že sexuální povahu má náš vztah k matce (nejprvotnější sexuální ukojení se tak odehrává prostřednictvím matčina prsu). Dítě tento objekt touhy ztrácí a nachází jej v sebeuspokojení, přičemž tento stav latence se postupně navrácí k hledání vnějšího objektu touhy, který je od puberty nalezen v milostném vztahu.

Rozvrh sexuality dítěte Freud rozpracoval do podoby pěti fází sexuálního vývoje. I v této pozdější verzi je první fáze spojena s ústy. Orální fáze zahrnuje první rok života, jehož význam pro pozdější zdravý vývoj Freud často zdůrazňoval. Orální fáze se vyznačuje tím, že erogenní zónou jsou ústa a „veškerá psychická činnost je nejprve zaměřena na to, aby se zajistilo uspokojování potřeb této zóny“ (Freud, 1996, s. 81). Sání je tak první manifestací sexuality. V druhém roce života se erogenní zóna přesune, člověk si však i v pozdějším vývoji zachovává možnost ústy získat slast (např. sexuální vzrušení při polibku).

Druhým stadiem je fáze anální, vztahující se na druhý až třetí rok života, kde dítě nalézá uspokojení ve vyměšovací funkci (Freud, 1996, s. 81), a to buď v samotném vyměšování, nebo v jeho zadržování (Freud, 1999, s. 162). Zde také dochází k interakci s okolním světem. Exkrementy se totiž původně dítěti zdají být hodnotné jako oddělená část jeho těla (Freud, 1990, s. 344), výchova však tento obraz zvrátí a učiní je „bezpečnými, hnusnými, odpornými a zavrhovanými“. Dítě se střetává s okolním světem, který část jeho samotného odmítá. Dítě je vychováváno k čistotnosti (už zde vidíme pozdější funkci Nadjá) a i v pozdějším životě se tato anální fáze projevuje jako např. úzkostná pořádkumilovnost, která je sublimací anální erotiky (Freud, 1999, s. 163).

Třetí fází je falická (zvaná též oidipální), která zahrnuje zhruba čtvrtý rok života dítěte. Falická fáze se vyznačuje tím, že erogenní zónou se stává mužský penis: „Je pozoruhodné, že zde nehrají svou roli pohlavní orgány obou pohlaví, nýbrž pouze pohlavní orgán mužský (falus).“ (Freud, 1996, s. 82) V této souvislosti také Freud (1996, s. 83) formuluje svoji tezi o neukojeném přání penisu, kdy ženy pociťují svoji fyziologickou nedostatečnost (Freud 1998, s. 22 přímo hovoří o závidění penisu). Ve falické fázi dosahuje raná sexualita svého vrcholu a zároveň zlomu. Obě pohlaví totiž svoji sexualitu prožívají odlišně (muži poznají biologickou diferenciaci oproti ženám a *vice versa*). Zároveň je oním zlomem prožitek oidipovského komplexu.

Název je odvozen od pověsti o králi Oidipovi, který zabíjí svého otce a bere si za ženu svoji matku – to, že tak činí nevědomky, je vlastní pointou Freudovy interpretace tohoto příběhu a jeho aplikace do vlastní koncepce vývoje dítěte. Dítě ve falické fázi získává silný citový vztah k matce, zároveň v anální fázi dokáže ovládat vlastní slast, kdy ve falické fázi nachází zdroj slasti ve svém pohlavním údu. Chlapec se tak stává – jak uvádí Freud (1996, s. 116) – doslova milencem matky a snaží se ji svést a zapůsobit na ni svým pohlavním údem, na nějž je pyšný: „Jeho záhy probuzená mužnost se jedním slovem snaží nahradit u ní otce“, otec se tak stává soupeřem, kterého by se rád zbavil (Freud, 1996, s. 117).

Konflikt mezi otcem a synem, resp. synem a matkou (která je podřízena otci) ústí do hrozby kastrace, kterou si dítě zpřítomní absencí mužského pohlavního údu u matky. Jestliže je tedy otec rival, pak je rival tím, že hrozí chlapci kastrací a tento kastrační komplex je nejsilnější trauma celého života malého chlapce. Chlapec – aby zachránil svůj úd – se následně matky zříká a podvoluje se otci (je však také možné se identifikovat o to více s matkou, identifikaci s otcem však Freud (1990, s. 115) pokládá za normálnější). Chlapec tak přejímá mužskou roli – upevňuje se jeho mužství.

U dívek je situace podobná, i když dívky prožívají kastrační komplex s menší intenzitou, neboť se nemusí vypořádávat s možnou ztrátou penisu, nýbrž pouze s tím, že jej nezískaly (Freud 1996, s. 120, známé pod označením Elektrín komplex). Jako syn nenávidí otce, a proto se s ním

identifikuje, nebo jej odmítá, tak i dcera nenávidí matku za to, „že ji poslala do světa tak nedostatečně vybavenou“ (Freud, 1996, s. 120), přičemž se s ní následně (což je normálnější) identifikuje a přebírá její ženskou roli

Další fáze po prožitku kastráčního komplexu se nazývá fází latence, kdy u dítěte ve věku mezi 6. a 7. rokem ustupuje sexuální aktivita do pozadí. Např. účinky traumatu z kastráčního komplexu se ve fázi latence neprojevují. Dítě je obvykle emočně stabilní, neboť sexuální touhy se projevují jen minimálně (Freud, 2000b, s. 68) a dítě si spíše internalizuje vnější normy a postoje s ohledem na např. rozdílnosti chlapců a dívek.

To se mění v poslední – genitální fázi, která je ztotožněna s pubertou. Freud (1990, s. 31) ji popisuje takto: „Puberta znovu oživuje snahy a obsazení objektů raného údobí, stejně tak i citové vazby oidipovského komplexu. V sexuálním životě puberty zápasí spolu podněty raného údobí a zábrany období latence“. Chlapci zde tedy znovu probudí svoji touhu po matce, která se však v důsledku oidipovského komplexu transformovala do touhy po ženě (u dívek je tomu naopak). Puberta je pro Freuda (1990, s. 246) obdobím, kdy „nastupují, jak známo, nová, velice intenzivní hnutí směřující k přímým sexuálním cílům“. Tato hnutí jsou počátkem transformace sexuality dětské do sexuality dospělého člověka (sexuální zralosti). Sexuální cíle puberty jsou ovšem realizovány na základě toho, že dítě prodělalo všechna dosavadní vývojová stadia.

Freud tedy souhlasí s tím, že puberta je pro sexuální život něčím specifickým, dosavadní výzkumy však výrazně doplňuje, neboť sexualitu v pubertě dokáže vysvětlit na základě předchozího vývoje dítěte. Je zajímavé, že i zde se objevuje Freudovo (2000b, s. 93) problematické hodnocení sexuality muže a ženy: „Sexuální vývoj muže je důslednější a přístupnější našemu porozumění, zatímco u ženy se vývoj dokonce jistým způsobem vrací.“ Ženy či dívky jsou tedy chápány obvykle jako pasivnější, méně agresivní a – což je zajímavé – projevuje se u nich ve větší míře bisexualita, která je odvozená z původně mužské povahy sexuality (závist penisu).

Masivní kritika tohoto konceptu *Penisneid* však přišla nejen od feministicky orientovaných gender studies (viz deMijolla 2005, s. 576-578), ale i ze samotné psychoanalýzy (Horney, 1939).

Přestože Freud neposkytuje nějakou konkrétní koncepci toho, jak děti smrt zakouší, je možné na základě předchozího výkladu alespoň rámcově takovou koncepci načrtnout. Jestliže na základě strukturálního modelu psychiky, kauzality a libidinózní determinovanosti člověka lze objasnit povahu strachu ze smrti, můžeme dále zodpovědět otázku, nakolik se tyto procesy mohou odehrávat ve výše zmíněných fázích vývoje dítěte.

Ve studii *Ich und Es* Freud (1990) veškerou úzkost převádí na úzkost ze smrti. Tato úzkost²⁹ je úzkostí potud, pokud každá úzkost je vzdáním se určitého objektu. Tak Freud (1990, s. 137) navrhuje, že „mechanismus úzkosti vztahující se ke smrti by mohl spočívat jedině v tom, že Já ve vydatné míře uvolňuje svoje libidinózní obsazení, že se tedy vzdává sebe sama, tak jako se jinak vzdává nějakého jiného objektu“.³⁰

²⁹ V některých textech také synonymně zaměňována se strachem ze smrti – *Todesangst*.

³⁰ Přitom je důležité, že úzkost se v kauzální síti lidské psychiky může rozvinout jen na základě dvou příčin – vnějšího podnětu (např. útočící zvíře) nebo vnitřního podnětu (Freud jako příklad zmiňuje melancholii).

Důležitější je ovšem mechanismus samotného vzniku úzkosti bez ohledu na zdroj. Ten je situován do interakce Já – Ono – Nadjá. Nadjá a Já interagují různými způsoby, přičemž hraničními polohami jsou nenávist a láska. Nenávist je pak příčinou strachu ze smrti a vůle k životu je vlastně realizací lásky Nadjá vůči Já. „Žít znamená pro Já totéž jako být milováno, být milováno příslušným Nadjá“ (Freud, 1990, s. 137). Nadjá tedy nenávidí Já a Já tuto nenávist pociťuje jako úzkost ze smrti, která je ekvivalentní pocitu, kdy jsme všemi opuštěni a zavrženi.

Tento moment je pro vysvětlení zásadní, neboť Freud tak strach ze smrti převádí na kastrovní komplex. Strach ze smrti má své kořeny ve strachu z opuštění rodiči (odepření mateřské lásky a strachu z kastrace otcem). V tomto strachu ze smrti Já vůči instanci Nadjá se však ozývá také Ono. Neboť je to právě Ono, které je základní hybnou silou lidského duševního života. Jestliže tedy mluvíme o strachu ze smrti a o touze žít, mluvíme zároveň o dvou hlavních principech – principu života a principu smrti. Touha po životě je v této perspektivě narušitelem míru (Freud, 1990, s. 138) v okamžiku, kdy převládá *Todestrieb*.

Z toho vyplývá, že dětské představy o smrti budou determinovány právě strukturálním modelem psychiky – tedy především postavením Já a Nadjá. V této perspektivě lze argumentovat pro to, že klíčovým mezníkem pro utváření dětských představ o smrti je pro Freuda falická fáze kolem čtvrtého roku života.³¹

Podstatný důvod, proč situovat potenciální počátky strachu ze smrti do falické fáze, spočívá v tom, že je to právě falická fáze, kde dítě zakouší „nejsilnější trauma svého mladého života“ (Freud, 1996, s. 117), tedy kastrovní komplex. Kastrovní komplex je základem strachu ze smrti. Laplanche (1970, s. 49) strach ze smrti v kontextu kastrovního komplexu interpretuje jako „ohrožení tělesné jednoty; čímž je řečeno, že to, co je ohroženo, není ani tak život, jako spíše jistá reprezentace života, jistá ideální reprezentace řádu života.“ To je důležitá poznámka, neboť kastrovní komplex je prvním silnou konfrontací dítěte s vlastním ohrožením, které je zakoušeno jako potenciální kastrace (to je ono ohrožení tělesné jednoty). Kastrovní komplex je tak počátkem strachu o sebe, tzn.

³¹ Jestliže si dítě uvědomuje svoji sexuální proto-identitu na základě fyziologické odlišnosti chlapce a dívky, uvědomuje si také – i když třeba nezřetelně – vliv okolí (což platí už pro anální fázi), které na sebe postupně bere podobu Nadjá.

momentem, od něhož dítě může zakoušet strach ze smrti – podobně jako je počátkem úzkosti z vlastního svědomí a porušování pravidel morálky, kterou reprezentuje Nadjá.

4.1.5 PROBLEMATICKÁ MÍSTA FREUDOVY TEORIE

Problém Freudových úvah o dětské zkušenosti se smrtí není jen nejednotnost, ale především to, že ačkoli kastrální komplex hraje ve vývoji dítěte podstatnou roli, zdá se s touto tezí být v rozporu dětská absence strachu ze smrti.

Freud tvrdí, že ačkoli strach z kastrace dítě skutečně zakouší jako ohrožení otcem a nepřítomnost penisu u matky, tak zkušenost smrti si nelze takto analogicky představit. Na jedné straně tedy Freud jakoby se snažil strach ze smrti vysvětlit kastrálním komplexem, při bližší analýze se však zdá, že toto vysvětlení není zcela dostatečné, neboť strach z kastrace a strach ze smrti jsou kvalitativně odlišné.

Freud si tento problém uvědomoval, když v práci *Zabrzdnění, symptom a úzkost* strach ze smrti interpretuje v kontextu zkoumání vzniku neurózy. Zde konstatuje, že zatímco kastrace je představitelná, smrt taková pro člověka není. I kdybychom například chtěli smrt připodobnit stavu, kdy upadneme do bezvědomí, tak tato analogie selhává, neboť z bezvědomí (ať už by smrti podobné bylo, nebo nebylo) si žádnou zkušenost z definice vzít nemůžeme.

Přesto však Freud (2007, s. 130) při vysvětlení strachu ze smrti přes své konstatování, že „v nevědomí však není přítomno nic, co by mohlo dodat obsah našemu pojmu zničení života“, trvá „na domněnce, že strach ze smrti je třeba pojímat jako období kastrální úzkosti“.³²

Patrně to byla právě tato nejasnost, která vedla k tomu, že ve freudovské psychologii se mělo za to, že děti nad smrtí nepřemýšlí a neproblematizují ji. Jak upozorňuje Slaughter (2005, s. 180), byly to právě až pozdější psychoanalytické výzkumy, které vedly k překvapivému závěru, že děti se smrtí zabývají a přemýšlí o ní.

Dalším diskutabilním rysem Freudova myšlení je jeho reduktivnost. Freud zakládá své pojetí psychosexuálního vývoje na dominantní roli pohlavního pudu. Problémem však

³² Pravděpodobně v kombinaci těchto dvou tvrzení dochází k pojmovým nedorozuměním. Když Freud říká, že „v nevědomí není...“ lze mít za to, že hovoří o představách. To může vést k závěru, že děti o smrti nepřemýšlí, nemajíce její představu. Freud ovšem dále říká, že „strach ze smrti je třeba pojímat...“, v tuto chvíli mluví o emoci. A je samozřejmě možné zakoušet emoci a nemít k ní jasnou představu.

zůstává – což je asi nejobecnější výtka vůči Freudovi – empirická ověřitelnost jeho tezí. Komparativní studie např. nepotvrzují šest stadií psychosexuálního vývoje dítěte (srov. Kauth, 2000, s. 40). To navíc vede řadu odpůrců psychoanalýzy ke kritice metodologických východisek psychoanalytického zkoumání.

Tyto námitky lze vznést jak vůči předpokladům, tak vůči samotné metodice výzkumu. Některé hlavní problematické předpoklady byly již zmíněny – týká se to např. postavení sexuality muže a ženy, resp. odvozování ženské sexuality od mužské.

Co se týče metodologických námitek, tak zde je možné Freudovi a jeho následovníkům vytknout dva problémy. Zaprvé získání dat probíhá těžko ověřitelným způsobem na základě introspekce (srov. Eysenck, 1993), za druhé psychoanalytická terminologie pochopitelně nevyhovuje dnešním nárokům na operacionalizaci výzkumného pojmového aparátu, což se dočkalo kritiky i za hranicemi psychologie či terapie (Kraus, Jaspers, Popper, Chomsky, Pinker; pro souhrnnou kritiku in Grünbaum, 2000; 2004).

Freud by možná mohl namítnout, že jeho terapeutické zkušenosti jsou sice omezeným, přesto však dostatečným východiskem pro pohled na lidskou psychiku. Jako kontranámítka je však možné zformulovat to, že Freud se převážně věnoval pouze úzké skupině pacientů, a to obvykle dospělého věku. Je tak otázkou, nakolik je tato skupina reprezentativním vzorkem a na kolik lze závěry z jejího zkoumání zobecnit pro deskripci dětských představ o smrti.

Tyto námitky by však neměly zastřít, že Freudovo myšlení zůstává i dnes – přes všechny své kontroverze – podnětným terapeutickým směrem. Obsahově důležité jsou jeho studie o dětské sexualitě. I když s Freudovými závěry nemusíme vždy souhlasit, nelze mu upřít formulaci relevantních otázek, které zůstávají ve středu badatelského zájmu dodnes. Pro účel této práce se ukáže zvláště důležitá role komplexního výkladu vlastní životní zkušenosti, kdy tato komplexnost bude hrát nezastupitelnou roli v narativním přístupu k výzkumu dětských představ o smrti.

4.2 TEORIE J. PIAGETA

Předešlá kapitola se věnovala výkladu dětských představ o smrti na základě předpokladů Freudovy teorie psychosexuálního vývoje dítěte. Přes nesporný Freudův vliv je

v analýzách dětských představ o smrti od zhruba šedesátých a sedmdesátých let (Slaughter, 2005, s. 180) převládá spíše Piagetův přístup, kterému budu věnovat pozornost nyní. Zaměřím se nejprve na stručný popis Piagetových východisek, dále na předpoklady a vlastní obsah teorie čtyř stadií kognitivního vývoje. Kapitulu uzavřu kritickým zkoumáním Piagetova přístupu pro výzkum dětských představ o smrti.

4.2.1 ASIMILACE, AKOMODACE A STADIA KOGNITIVNÍHO VÝVOJE

Patrně hlavním záměrem Piagetova zkoumání bylo objasnění kognitivního vývoje. A to především v polemice s behaviorismem (viz Bennour, Vonèche, 2009, s. 52), který Piaget kritizoval pro reduktivní a zjednodušující model S-R schématu. Piagetovou otázkou tedy bylo, jakým způsobem lze charakterizovat kognitivní vývoj dítěte.³³

Východiskem Piagetova (1997, s. 7) zkoumání je předpoklad, že kognitivní vývoj dítěte se realizuje v interakci s prostředím: „Psychologie dítěte by se neměla omezit jen na faktory biologického zrání, musí ji zajímat i faktory, které se týkají učení, získané zkušenosti nebo vůbec společenského života.“ Základním východiskem je tedy pohled na člověka jako systém, který je otevřený vůči vnějšímu prostředí. Člověk se vyvíjí tak, že interaguje s prostředím, přičemž lze rozlišit dvě úrovně této interakce – (1) reakci na prostředí a přizpůsobení se podmínkám; (2) působení na svět a přizpůsobování okolí podle sebe. Podstatným východiskem je především Piagetovo přesvědčení o vzájemné interakci prostředí a organismu. K popisu tohoto vztahu užívá termínů *asimilace* a *akomodace*, které popisují základní činitele („the fundamental fact of psychic development“, Piaget, 1952, s. 42) kognitivních procesů v kontextu adaptace.

Akomodace je pro Piageta (1997, s. 13) „mechanismem“, který slouží k adaptaci v tom smyslu, že do struktury organismu jsou zařazovány nové elementy z okolního prostředí.³⁴

Opačný proces, kdy prostředí působí na organismus, Piaget (1999, s. 20) pojmenovává jako *asimilaci*, která je přizpůsobením schématu vzhledem k okolí. Přitom Piaget poznamenává, že „živá bytost nikdy indiferentně nepodléhá působení okolních těles, nýbrž jen upravuje asimilační cyklus tím, že jej přizpůsobuje vnějším podnětům.“

Je tedy možné říci, že *akomodace* je vlastně *asimilací*, avšak *asimilací* pozměněnou vzhledem k vnějšímu prostředí – *akomodace* je modifikací *asimilace*. Vzájemná interakce *asimilačních* a *akomodačních* procesů pak vede k vymezení adaptace. Adaptace v tomto kontextu znamená rovnováhu mezi *asimilací* a *akomodací* (Piaget, 1999, s. 20), tedy rovnovážné působení mezi subjektem a objektem. Konkrétněji pak můžeme *asimilaci* označit jako integraci toho, co je poznáváno, a *akomodaci* jako diferenciaci poznávaného, které bylo již dříve integrováno.

³³ Hlavním předmětem zkoumání jsou především rozdíly inteligenčních struktur, které jsou pozorovatelné v chování člověka (zájem o odlišné oblasti vývoje – např. motivaci nebo paměť – jsou tak pro Piageta okrajovým problémem). Klíčovým termínem se pro Piageta (1929, s. 31-32, 188-189) stává struktura („mental structure“, „structure of thought“), která je formou poznání a základem pro pozorovatelné jednání.

³⁴ V užití kategorie podobnosti se projevuje vliv gestaltpsychologie (viz Bennour, Vonèche, 2009, s. 47; viz také kritiku tvarové teorie in Piaget, 1999, s. 64), přičemž tato podobnost je právě podobností struktury: „Subjekt se totiž stává citlivým k vnějším podnětům jen do té míry, jak je dovede asimilovat do předem vytvořených struktur.“ (Piaget, Inhelder, 1997, s. 13).

Vzájemná relace mezi akomodací a asimilací jednak vede k rovnováze (obnovování rovnováhy se označuje jako ekvilibrace) a jednak se tímto směřováním k vyváženosti tvoří dynamický prvek vývoje (Piaget, 1999, s. 140). Ekvilibrace je hybnou silou kognitivních aktivit. Při popisu dynamiky akomodace a asimilace směrem k rovnováze si Piaget (1999, s. 50) pomáhá matematickým termínem „grupování“, který označuje koordinace operací.³⁵

Mechanismus akomodace a asimilace vede organismus (coby vzhledem k prostředí otevřený systém) k rovnováze a tento pohyb je možné nazvat kognitivním vývojem. Vývoj má konkrétní fáze, kdy Piaget rozlišuje čtyři základní stupně či etapy vývoje, přičemž celý výklad je založen na několika předpokladech (podrobnou analýzu viz in Trautner, 1997, s. 185-187).

Vývojové etapy jsou univerzální, představují mechanismus kognitivního vývoje platný pro různé kultury a odlišná prostředí. Jednotlivá stadia následují po sobě – ačkoli vývoj může probíhat různým tempem, vyššího stadia je dosaženo vždy teprve po překonání stadia nižšího.

Nižší a vyšší diference stadií neznamena jen časovou odlišnost a kvantitativní odlišnost, ale rovněž rozlišení kvalitativní (etapy se neodlišují pouze v rozsahu kognice, ale i v její kvalitě). Základní struktura kognitivního vývoje má tuto podobu:

1. Stadium senzomotorické se týká věku od narození do 24 měsíců a lze jej popsat jako fázi učení se senzomotorické koordinaci. První etapa senzomotorické inteligence je dále členěna do šesti dílčích stadií:
 - a) První stadium 0. -1. měsíce (reflexy): základními elementy pozdějších kognitivních funkcí jsou reflexy, ovšem pochopené kontextuálně v souvislosti se spontánními a celostními činnostmi organismu. Dále je to určitý reflex, který Piaget (1997, s. 13) označuje jako diferencující spontánní činnost ve smyslu schopnosti vytvářet asimilační schémata. Tak je dítě např. schopno svůj sací reflex rozšířit na cucání prstu – při tom se učí koordinaci pohybů a rozšiřuje tak své senzomotorické asimilace.
 - b) Druhé stadium 1. -4. měsíce (jednoduché zvyky): v této fázi se tvoří první zvyky, ovšem nikoli ve smyslu ustáleného osvědčeného jednání pro dosažení určitého cíle konkrétními prostředky, ale spíše ve smyslu koordinace senzomotorických schémat, kdy cíl jednání ještě není zřejmý.
 - c) Třetí stadium 4. -8. měsíců (prvotní interakce se světem): dítě nyní dokáže postupně rozlišit cíl a prostředek svého jednání, nechápe sice ještě kauzální řetězec (nerozlišuje příčinu a účinek), dokáže však již jednat v kontextu určité elementární intencionality. Dítě se tak nachází ve třetím stadiu na prahu inteligence (Piaget, Inhelder, 1997, s. 16).

³⁵ Nejjednodušší formou grupování je sjednocování jedinců v třídě nebo tříd mezi sebou, další formy grupování se pak týkají spojování asymetrických vztahů, substituce (sjednocení různých prvků téže třídy) a reciprocit (ekvivalence prvků téže třídy). Grupování tedy pro Piageta na základě matematického grupování vyjadřuje myšlenku, že individuální racionalita a sociální interakce jsou dvěma aspekty téhož procesu – grupování je pak matematickým popisem tohoto vztahu (Kitchener, 2009, s. 124).

- d) Čtvrté stadium 8. -12. měsíců (intencionální jednání, praktická inteligence): dítě již dokáže jednat s určitým jednoduchým záměrem – vybírá si cíl, a teprve poté volí cestu k jeho dosažení. Dochází tedy ke „koordinaci prostředků a cílů a tato koordinace se obnovuje v každé nečekané situaci“ (Piaget, Inhelder, 1997, s. 17).
 - e) Páté stadium 12. -18. měsíců (experimentování): dítě dokáže diferencovat známá schémata a tuto diferenciaci využít jakožto hledání nových prostředků k dosažení určitého cíle.
 - f) Šesté stadium představuje konec senzomotorického období: „Dítě se stává schopným najít nové prostředky již nejen vnějším neboli materiálním tápáním, ale zvnitřnými kombinacemi, které vyúsťují v náhlé porozumění nebo vhled.“ (Piaget, Inhelder, 1997, s. 17).
2. Stadium předoperační se týká věku od dvou do sedmi let a představuje zisk schopnosti vytváření představ a řeči.
 3. Stadium konkrétních operací se týká věku od sedmi do dvanácti let a představuje schopnost logického myšlení.
 4. Stadium formálních operací se týká věku od dvanácti let a jeho hlavní charakteristikou je rozvoj systematického abstraktního myšlení. (Piaget, Inhelder, 1997, s. 13-17)

První fáze senzomotorického vývoje začíná reflexivním jednáním, které je ale záhy na základě interakce se světem doprovázeno vytvářením struktur, jež jsou základem pro pozdější myšlenkové operace. Např. sací reflex je postupně používán právě vzhledem k okolnímu prostředí: „kontakt s prostředím neústí jen do rozvoje reflexů, ale též do jejich určité koordinace“ (Piaget, 1952, s. 30).

Dítě tak podle Piageta (1997, s. 19) prodělá v tomto období jakousi kopernikovskou revoluci, neboť z výhradního zaměření na své vlastní tělo postupně převrátí svoji perspektivu, kdy chápe sebe v souvislosti s jinými předměty, u nichž dokáže postupně rozlišovat jejich stálost.

Dítě nejprve vnímá svět jako vynořující se obrazy, postupně ale začne chápat, že objekty kolem něj jsou trvalé. Podobný vývoj se týká časoprostorových vztahů – dítě zprvu nevnímá homogenitu času a prostoru, teprve postupně (páté a šesté stadium) se konstantní předmět stává součástí homogenního prostoru a času.

Zajímavý je i obrat ve vnímání kauzality, dítěti podle Piageta (1997, s. 23) nejprve není zřejmé, že události jsou kauzálně spojeny (konkrétní událost může mít jakýkoli účinek) a zároveň pro dítě není zřejmé, že tato kauzalita se odehrává v časoprostorových koordinátách. Dítě si také neuvědomuje hranici mezi Já a vnějším světem.

Na konci senzomotorického stadia jsou konstituovány základní funkce, z nichž se vyvine pozdější jednání. Poslední fáze senzomotorického stadia umožňuje zároveň

identifikovat základ hlavní charakteristiky dosaženého vývoje, kterými jsou imitace, symbolická hra a řeč.³⁶

Druhou etapou je *předoperační fáze* (nazváno in Piaget, Inhelder, 1997, s. 85 také jako sémiotická funkce), která počíná druhým rokem a trvá do zhruba sedmého roku věku dítěte. Jestliže dítě bylo v senzomotorické fázi schopno rozlišit předměty mezi sebou a předměty od svých představ, tak nyní je tato schopnost dále rozvíjena pomocí symbolického učení se jazyku. Symboly (pojmy) však ještě nejsou pořádky v logické schematizaci (proto se jedná o *předoperační* myšlení) a Piaget (1999, s. 118) označuje toto myšlení rovněž jako předpojmové.

Předoperační inteligence tedy umožňuje časoprostorovou koordinaci představ, které jsou odpoutány od reálných objektů, čímž se vytváří jistá nezávislost dítěte vůči vnějšímu světu. Dítě si tedy osvojuje řeč ve stejné době, v níž si vytváří symboly, přičemž toto vytváření (osvojování si řeči) je umožněno schopností představovat si něco prostřednictvím něčeho jiného (Piaget, 1999, s. 120). Dochází tedy k prodloužení senzomotorické funkce a k rozlišení mezi označovaným a označujícím – tím dítě dospívá k vynalézání symbolů a objevování znaků. Zhruba do čtyř let je symbolické myšlení předpojmové v tom smyslu, že zůstává – Piagetovými slovy řečeno – animistickým, egocentrickým a ireversibilním.³⁷

³⁶ Imitace se týká jak pohybů, tak řeči – jestliže je dítě konfrontováno s novým jednáním či zvuky, dokáže tyto integrovat do již vytvořených struktur na základě jejich vzájemné podobnosti. Piaget (1999, s. 268-273) dokládá na pozorování svých vlastních dcer Jacqueline, Lucienne a Laurent, že dítě je schopno kolem dvanácti měsíců napodobovat různé pohyby jiných osob. Za dalších dvanáct měsíců, čímž se senzomotorická fáze uzavírá, je dítě schopno této nápodoby i s určitým časovým odstupem. Dítě si tedy dokáže vybavit určitý akt jednání, aniž by jej muselo provést – to je počátek symbolické reprezentace (Piaget, 1999, s. 191).

Ke konci senzomotorického stadia je tak dítě schopno symbolické hry – tzn. základních mentálních operací bez vztahu k objektům (fantazie, představování), čímž je položen základ pozdější hry podle pravidel sociální interakce. Zde je rovněž důležité rozlišení mezi symbolem, znakem a příznakem. Příznak je „skutečně neodlišený od toho, co označuje v tom smyslu, že tvoří jeho aspekt“ (Piaget, Inhelder, 1997, s. 52) – tak např. bílá barva je příznakem sněhu. Dítě tedy ještě nedokáže operovat přísně vzato se symboly (jako např. pojmy), dokáže si ale již představit předmět na základě jeho určitých charakteristických rysů jakožto příznaků.

³⁷ Animistický charakter myšlení znamená to, že všemu, co se pohybuje, je připisována intence a nějaká podoba života. Piaget (1930, s. 61) užívá příkladu s mraky, kdy dítě si představuje, že pohyb mraků je způsoben nějakou konkrétní bytostí (další výzkumy podobných animistických představ viz in Piaget, 1929, s. 215-220).

Egocentrismem se myslí tendence organismu své okolí vnímat tak, že okolí se primárně vztahuje k tomuto organismu). Egocentrismus vychází z toho, že dítě nemá utvořeno jáství (Piaget, Inhelder, 1997, s. 19).

Tato omezení se zhruba od čtyř let poněkud rozvolňují, kdy se vytváří nová strukturace myšlení (Piaget, 1999, s. 122), neboť dítě nově koordinuje doposud představované vztahy.³⁸

Názorné myšlení sice ještě zůstává podřazeno vnímání, dokáže však již operovat s tzv. celostními konfiguracemi a využívat rudimentární logiku (Piaget, 1999, s. 124). Základem názorného myšlení zůstává „bezprostřední vztah mezi schématem zvnitřněné činnosti a vnímáním předmětu“ (Piaget, 1999, s. 130). Předoperačnímu myšlení chybí rovnováha mezi asimilací věcí do schémat myšlení a akomodací těchto schémat ke skutečnosti (Piaget, 1999, s. 131).

Ačkoli se tedy v předoperační fázi tvoří symbolické základy pozdějšího pojmového myšlení, je tato předpojmová inteligence ještě závislá na vnímání – vše je již vytvořeno pro pojmové (operační) myšlení, názor však zůstává dominujícím kritériem poznání. Myšlení neprobíhá induktivně (od jednotlivého k obecnému) ani deduktivně (od obecného k jednotlivému), nýbrž funguje *transduktivně* (Piaget, 1929, s. 167) – od jednotlivého k jednotlivému.

To se mění ve stadiu *konkrétních operací*, které se začíná rozvíjet mezi sedmým a osmým rokem věku dítěte (Piaget, Inhelder, 1997, s. 85) a uzavírá se kolem jedenáctého roku. V této fázi se myšlení odpoutává od skutečných, vnímaných pochodů a procesů. Tím se myšlení zaměřuje nikoli na jevy, ale na skutečnost, která je vnímána decentrovaně.³⁹

Vnímá-li dítě své okolí egocentricky, nedokáže rozlišit, že jiní lidé mohou na tentýž předmět pohlížet odlišnou perspektivou. To se projevuje i v řeči, kdy se dítě zaměřuje na sebe samo a neposlouchá někoho jiného (Piaget, Inhelder, 1997, s. 108). Ireversibilita se pak týká neschopnosti dítěte si v představě opětovně vybavit konkrétní proces (Piaget, 1930, s. 271).

³⁸ To dokládá slavný experiment s A. Szemiňskou, kdy dítě nasype do dvou stejných sklenic stejné množství korálků, když ale jednu ze sklenic vymění za užší, aniž by se změnil počet korálků (takže sloupec korálků je vyšší), bude tvrdit, že v užší sklenici je korálků více (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 87).

Piaget (1999, s. 123) tímto příkladem potvrzuje dosavadní popis vývoje – dítě vnímá „obrysový pojem zachování jednotlivého předmětu“, nedokáže však vnímat zachování množiny předmětů (jednotlivých korálků). Protože množství korálků není homogenní, nedokáže dítě vytvořit obecnou totalitu pojmu konkrétního množství korálků. Na druhou stranu ale dítě starší čtyř let dokáže na rozdíl od předchozích fází vnímat přesně vzájemné vztahy (množství v jedné sklenici vůči množství ve druhé sklenici).

³⁹ Operační fáze je podle Piageta (1999, s. 133) charakteristická pěti následujícími znaky grupování:

1. Tranzitivní sjednocování: koordinace za sebou následujících činností v jedinou činnost.
2. Reversibilita: přechod ke zvrtnému (reversibilnímu) schématu myšlení.

Lze hovořit o úplném obratu myšlení v operační fázi, kdy dítě poznává okolní svět decentrovaně. Zatímco stadia senzomotorická a předoperační se vyznačovala centrováním vůči subjektu, tak v operační fázi dítě nevychází „ze zvláštního hlediska subjektu, ale koordinuje všechna odlišná hlediska v soustavu objektivních reciproktí“. Tím se poprvé dosáhne „rovnováhy mezi asimilací věcí k činnosti subjektu a akomodaci subjektivních schémat k měnícím se věcem“ (Piaget, 1999, s. 134). Dítě tedy poznává i jiné perspektivy či mínění, a tím narůstá objektivita jeho poznání. Operační fáze se tak vyznačuje tvorbou nových pojmů množství, čísla, prostoru, času a rychlosti; stejně tak se mění předkauzalita předoperační fáze v racionální kauzalitu operační fáze (Piaget, Inhelder, 1997, s. 100).⁴⁰

Dítě však ještě není schopno abstraktního či hypotetického myšlení. Jako byla tedy předoperační fáze vázána na vnímání, tak je operační fáze vázána na předmětnost.

Teprve v poslední fázi *výrokových (formálních) operací* dochází k překonání vázanosti na konkrétní předměty. Myšlení se nerealizuje pouze v oblasti konkrétních věcí a procesů, ale dítě od zhruba jedenáctého roku dokáže formulovat výpovědi, aniž by se přitom muselo ve svém myšlení opírat o konkrétní okolí či skutečnost: „V protikladu k dítěti adolescent uvažuje nezávisle na přítomnosti a vytváří si teorie o všem možném, přičemž si zvláště libuje v úvahách neaktuálních.“ (Piaget, 1999, s. 139).

Hovoříme tedy o vertikálním posunu mezi konkrétními a formálními operacemi. Proto také Piaget (1997, s. 117) na jiném místě charakterizuje stadium výrokových operací tak, že se dítě vymaní z konkrétního a obrátí se k nereálnému a k budoucnosti a že se myšlení osvobodí od svých konkrétních nebo názorných pout (1997, s. 119).

Myšlení se stává abstraktním – od konkrétního přechází k obecně platnému. Myšlení se proto dokáže pohybovat nejen v oblasti skutečného, ale i v oblasti možnosti. Formální operace se týkají hypotetického myšlení, kdy dítě dokáže kombinovat myšlenky

-
3. Asociativnost: nalézání různých cest k témuž bodu.
 4. Identita: možnost návratu k předchozímu, které zůstává identické.
 5. Logická tautologičnost: opakující se činnost buď nic nepřidává, nebo je nová a něco přidává.

⁴⁰ Dítě např. dokáže poznat nejen to, že se změnila nádoba, v níž jsou nasypány kuličky, ale i to, že navzdory této změně zůstává množství kuliček beze změny. Přesto však má poznání na této úrovni své meze, neboť dítě je schopno vytvářet pouze struktury předmětů či činností, které zná z vlastní zkušenosti (proto se jedná o fázi *konkrétních* operací) – dokáže operovat s konkrétními předměty, a to tak, že je dokáže sjednocovat do tříd, operovat s jejich vztahy nebo je vyčíslit.

nebo hypotézy, dokáže je porovnávat se skutečností a verifikovat je. Charakteristické je užití výrokových operací (implikace, disjunkce, alternativa, vylučující alternativa atd.). Neméně důležité jsou i proměny ve vnímání kauzality, kdy dítě dokáže systematicky pořádat různé faktory (příčiny) vedoucí ke konstantnímu důsledku, dokonce dokáže tyto faktory navzájem kombinovat.

Konečně v této fázi dochází i ke sjednocení obou forem reversibilního myšlení (inverze a reciprocita) – dochází tedy k „překrytí elementárních operací novým systémem operací s operacemi“ (Piaget, Inhelder, 1997, s. 124). S rozvojem abstraktního myšlení si také pubescent postupně vytváří představy o společenském fungování (morálka, spravedlnost) a v sociální interakci tyto své představy komunikuje (dochází tak k minimalizaci egocentrity).

4.2.2 PŘEDSTAVY DĚTÍ O SMRTI VE SVĚTLE PIAGETOVY TEORIE

Jak upozorňují Speece, Brent (1984, s. 1680) sám Piaget nikdy konkrétně nestudoval vývoj dětského porozumění smrti.⁴¹ Otázky týkající se smrti pro něj byly znakem vývoje dětského chápání fyzikální kauzality. Odpověď na otázku, jak si děti představují smrti v kontextu Piagetovy teorie, je však důležitá, neboť celá řada studií zkoumajících představy o smrti vychází právě z Piageta (Salugther, 2005, s. 180-181; Speece, Brent, 1984, s. 1680-1682).

Řešení lze nalézt pomocí analogie – Piaget sice nevěnoval systematickou pozornost otázce představy smrti u dětí, věnoval však systematickou pozornost vývoji dětských představ, takže by mělo být možné přinejmenším rámcově uvést předpoklady představ o smrti na základě čtyř výše popsaných stadií kognitivního vývoje. Přičemž je zřejmé, že podstatnou roli v této rekonstrukci budou hrát především stadium předoperační a etapy konkrétních a formálních operací.

Na základě Piagetova výkladu nastává základní diference ve vnímání smrti mezi etapou konkrétních a etapou formálních operací. Předoperační stadium je cestou k abstrakci, obraz světa je však determinován tím, co dítě vidí. V operačním stadiu se již situace dítěte mění, sice zůstává stále zakotveno v konkrétnu, dokáže však již provádět

⁴¹ A zatímco ve své práci o vývoji dětského konceptu světa (Piaget, 1929) věnuje samostatné kapitoly konceptu života i původu vědomí, o smrti se zmiňuje nahodile a neuspořádaně.

abstraktní operace s jednotlivými předměty. Dítě je tedy vůči vnějšímu světu relativně autonomní.

Otázka po smrti může být položena v obou fázích, podle právě řečeného však dítě patrně nedokáže pochopit její univerzální a nezvratnou povahu. Dítě tedy dokáže pochopit, že někdo zemře, nedokáže však pochopit, že tento proces není analogický např. uschování hračky na jiné místo, spánku nebo odchodu rodiče do vedlejší místnosti.

Důležitým předpokladem vnímání smrti je také podle Piageta specifické pojetí kauzality. V předoperačním stadiu nemá dítě vytvořený koncept fyzikálního kauzálního řetězce. Ve fázi konkrétních operací pak ovšem jeho schopnost smrti porozumět narůstá, což je možné opsat přechodem k takovému pojetí kauzality, v němž dítě přechází od otázky „proč“ (Proč člověk umírá?) k otázce „jak“ nebo „co“ („Jak člověk zemře?“). Dítě se ptá na otázku „jak“ (Piaget, 1930, s. 263) a vytváří si tak pojetí kauzality založené na interakci s okolním prostředím určitého předmětu, což dále umožňuje rozvoj fyzikálního konceptu kauzality. Plné pochopení smrti je však možné teprve ve fázi formálních operací, kdy dítě je schopné plně abstrahovat od konkrétních představ a dokáže si představit smrt jako nezvratný a univerzálně platný jev.

Ve výzkumech dětských představ smrti se objevila potřeba představy o smrti konceptualizovat tak, aby je bylo možné zasadit do jednotlivých stadií. Při konceptualizaci se stanoví obvykle několik základních kategorií, které jsou kompatibilní s Piagetovými stadii vývoje inteligence a které umožní uchopit představu smrti. Na základě toho je možné čtyři Piagetova stadia pomocí pozdějších výzkumů popsat s ohledem na dětské představy o smrti následovně (podrobněji viz Nagy, 1948):

Stadium senzomotorické: dítě do dvou let věku nemá žádný ucelený koncept smrti. Disponuje však reflexy, které se postupně rozvinou proto-intencionálním jednáním, kdy je první stadium zakončeno jednoduchým hledáním prostředků k dosažení určitého cíle. Dítě tedy v této době dokáže vnímat přítomnost blízké osoby (např. matky), matčin vztah k vlastním potřebám (příjem potravy), a proto dokáže také pozitivně/negativně reagovat na její přítomnost či nepřítomnost. Je-li nepřítomnost posouzena jako negativní, spustí se příslušná reakce (např. pláč). Dítě v tomto období by tedy vnímalo smrt blízké osoby analogicky jako její dočasnou nepřítomnost, na niž by reagovalo projevem negativních emocí (smutek, pláč...). Dítě však samozřejmě smrt nechápe v kognitivním smyslu slova.

Stadium předoperační: dítě dokáže pochopit, že smrt konkrétního člověka znamená jeho aktuální nepřítomnost (časoprostorová koordinace). Protože je však celé předoperační stadium i přes svůj posun k symboličnosti stále závislé na vnímání, nedokáže dítě pochopit nevrátnost smrti a přirovnává ji např. ke spánku (mrtvý člověk tedy dočasně spí a dítě počítá s tím, že se probudí). Zároveň dítě inklinuje k personifikaci smrti a k přesvědčení, že za určitých okolností je možné smrti uniknout.

Stadium konkrétních operací: dítě je schopno díky chápání reversibilních jevů odlišit děje vratné a děje nevrátné. Chápe tedy, že mrtvý člověk se již neprobudí. To představuje důležitou změnu v pojetí smrti, což souvisí také s tím, že s přibývajícím věkem se objevuje strach z vlastní smrti. V souvislosti s tím se také objevuje otázka po tom, co bude po smrti. Dítě však ještě není schopno plně pochopit smrt ve smyslu její definitivnosti a nezvrátnosti.

Stadium formálních operací: Vytváří se dospělý koncept smrti a díky svým kognitivním schopnostem je dítě schopno nahlížet smrt bez ohledu na svoji konkrétní situaci. Pubescent si tak plně začíná uvědomovat nevyhnutelnost a nezvratitelnost smrti. Díky rozvinutému abstraktnímu myšlení si pak člověk pokládá otázku po smyslu života (a smrti), přičemž schopnost abstrakce dosahuje takové úrovně, že mladý člověk je schopen přemýšlet i o sebevraždě.

Výzkumníci ovlivnění Piagetovou teorií obvykle zkoumají, zda jejich respondenti jsou si vědomi základních charakteristik smrti, které dohromady tvoří tzv. dospělý koncept smrti. Počet těchto charakteristik kolísá mezi jednotlivými výzkumníky, stejně jako názvy jejich charakteristik.

Slaughter (2005, s. 180) např. shrnuje výzkumy na základě sedmi následujících charakteristik: finalita (nevrátnost smrti), univerzalita (obecná platnost smrti pro vše živé), osobní smrtelnost (pochopení, že já sám zemřu), nevyhnutelnost smrti (vše živé musí zemřít), nonfunkcionalita (ukončení všech tělesných a mentálních funkcí po smrti), kauzalita (smrt je zapříčiněna selháním tělesných funkcí), nepředvídatelnost (chvíle smrti mně není dopředu poznatelná). Naproti tomu Speece, Brent (1984, s. 1681) docházejí ve své meta-studii k zobecnění tří následujících kategorií: ireversibilita, nonfunkcionalita, universalita.

Výsledky výzkumů ovšem vývojová stadia vnímání smrti jednoznačně nepotvrzují. Speece, Brent (1984, s. 1681-1682) ukazují ve třech kategoriích ireversibility, nonfunkcionality a univerzality, že nikoli marginální část výsledků nekoresponduje s rozlišeními mezi předoperační fází a stadiem konkrétních operací. Příkladem může být pochopení reversibility jako nutné podmínky ucelené představy o smrti: ve výzkumu White, Elsom, Pravat (1978) bylo prokázáno pochopení ireversibility smrti ve stadiu konkrétních operací pouze ve 33 % případů (cit. dle Speece, Brent, 1984, s. 1681), kdy další tři studie sice souvislost mezi chápáním ireversibility a kognitivním vývojem potvrdily, u jiných dvou se však toto potvrzení neprokázalo.

4.2.3 PROBLEMATICKÁ MÍSTA PIAGETOVY TEORIE

Nyní se ještě vrátíme k výše uvedeným stadiím kognitivních operací. Vůči nim můžeme vznést několik teoretických námitek, které je možné dále rozčlenit na metodologické a obsahové. Co se týče metodologických námitek, tak patrně nejvážnější směřuje na Piagetův postoj vůči statistickým metodám. Své výzkumy prováděl povětšinou na vlastních dětech, takže je otázkou, nakolik jsou jeho výzkumy reliabilní.⁴²

Obsahovým problémem Piagetovy metody je rovněž problematika kruhového výkladu. Piaget se na základě výzkumů domnívá, že vývojová stadia (a jejich části) jsou výsledkem adaptačního procesu, že tedy vše je interpretovatelné z perspektivy adaptace. Jenže tento fakt z výzkumů neplyne, naopak se zdá, že je to perspektiva, kterou Piaget a priori na konkrétní adaptivní mechanismy nahlíží. Konkrétní operace jsou tedy interpretovány jako adaptace, tato interpretace je však již dopředu předpokládána (souhrnnou kritiku viz in Braine, 1962).

Dalším obsahovou námitkou je určitá ambivalence mezi prostředím a jedincem. Piaget sice předpokládá, že člověk je otevřený systém interagující s prostředím, jenže toto prostředí zůstává víceméně pasivním okolím aktivního organismu. Je tedy možné namítnout, jak to učinil Vygotskij, že Piaget podceňuje vliv prostředí na individuální adaptační mechanismy organismu (Finn, 2005, s. 92). Konkrétní studie dětských představ o smrti založených na Piagetových předpokladech tyto námitky zčásti potvrzují.

⁴² Zvláště v empirismem ovlivněných myšlenkových směrech se Piagetovy výzkumy setkávaly s neustálou kritikou. Bond, Trypshon (2009, s. 171) kriticky shrnují metodologický přístup takto: „nestabilní experimentální podmínky, malé a nereprezentativní vzorky a nedostatek kvantitativní analýzy.“

Problémem aplikovatelnosti Piagetovy teorie vývoje intelektu pro představy o smrti je tak předpoklad stadiálního vývoje bez přihlídnutí k individuálním podmínkám konkrétního dítěte: „Avšak piagetovská teorie není s to poskytnout ucelený obraz představ o smrti, neboť příliš zdůrazňuje vývoj na prostředí nezávislých kognitivních schopností“ (Speece, Brent, 1984, s. 1683). Naproti tomu se spíše zdá, že důležitější roli hraje konkrétní kontext určitého dítěte, kdy tyto vnější okolnosti podmiňují konceptualizaci smrti podstatně výrazněji, než by se z Piagetových výzkumů zdálo. Pro pochopení představ o smrti jsou tak patrně důležitější individuální zkušenosti a prožitky dítěte, nikoli skutečnost, v jaké přesně fázi kognitivního vývoje se právě nachází.⁴³

4.2.4 OD ABSTRAKTNÍHO KE KONKRÉTNÍMU

V souvislosti s Piagetem a jeho teorií kognitivního vývoje je samozřejmě možné si položit velmi obecnou otázku, zda totiž kognitivní vývoj skutečně probíhá směrem od konkrétního k abstraktnímu. Touto otázkou se zabývá i *Handbook of Child Psychology* (Lerner, Damon eds., 2006).

Otázka je zde demonstrována na příkladu osvojování si mateřského jazyka. Autoři uvádějí, že o tomto hledisku můžeme diskutovat, není však pochyb, že dominantní model osvojování (si) jazyka spočívá v tom, že v otázce gramatiky děti začínají s abstraktními strukturálními domněnkami, které se posléze naplňují konkrétními detaily – časováním, shodou podmětu s přísudkem, vloženými větami.⁴⁴

Citovaná stať končí konstatováním, že ve vývojové psychologii byl vždy pojem konkrétních a abstraktních forem myšlení a vývojové vztahy mezi nimi frustrujícím a často nejasně definovaným problémem. Do značné míry to bylo předmětem diskuzí v několika dalších oborech kognitivní vědy, které se propojují ve snaze najít jeho smysl.⁴⁵

⁴³ Narativní přístup se i z tohoto důvodu jeví vhodným nástrojem, jak tuto specifičnost a kontextuální závislost představy o smrti popsat.

⁴⁴ V originále „Again, this perspective can be debated (e.g. Seidenberg and Macdonald, 1999), but there is no doubt that a dominant model of language acquisition is that children start out with abstract skeletal expectations about a grammar of a language that they then fill in with more concrete language – specific details of tense marking, subject-verb agreement, and sentence embedding.” (s. 617)

⁴⁵ V originále „In short, the notion of concrete and abstract forms of thought and the developmental relations between the two has been a frustrating and often ill-defined problem in developmental psychology. It has

Vztahy mezi konkrétními a abstraktními operacemi se ve světle výše řečeného zdají být daleko složitější než prostá vývojově podmíněná následnost, o které bylo pojednáno v této kapitole. Překvapivě dobře však tato zjištění korespondují s pozorováním Příhody. Ten hovoří již o období mezi 3. a 6. rokem věku dítěte o tzv. metafyzickém období, „*Světový názor dětí od třetího do šestého roku se týká kosmologie a kosmogonie (vzniku světa), života a smrti, sexu, rodinných vztahů, mytických bytostí a magických pověr.*“ (Příhoda, s. 248). V tomto období se dítě rozhlíží po světě, setkává se se záhadami života a smrti a přemýšlí o nich. (Příhoda 1977, s. 262)

Z výše řečeného dovozují, že pokud tří až šestileté dítě přemýšlí o rodinných vztazích, stejně jako o vzniku života a sexu, musí myslet způsobem, který Piaget nazývá abstraktními operacemi. A to daleko dříve, než do něj dospějí podle teorie kognitivního vývoje.

5 VYUŽITÍ PROJEKTIVNÍCH TESTŮ MIMO JEJICH PŮVODNÍ URČENÍ

Projektivní testy (techniky⁴⁶, metody) představují souhrn psychodiagnostických metod založených na vyhodnocení reakce subjektu na vjemové podněty. Kromě psychologické diagnostiky (zejména v rovině klinické), jejímž hlavním úkolem je definice poruch osobnosti, je projektivních metod užíváno v úplných nebo modifikovaných verzích i v dalších odvětvích psychologie (nejčastěji aplikované) případně přidružených oborech zabývajících se odhalováním specifických vlastností osob, nejčastěji spojenými s posouzením určité způsobilosti (k výkonu povolání, výchově a pedagogickém působení, apod.). (Říčan a Ženatý 1988)

V rámci klinické diagnostiky jsou projektivní metody považovány za analytické nástroje nepřímé, jejich interpretace se opírá o empirické výzkumy a soubor hodnotících kritérií, jejichž uplatnění však nelze označit za jednoznačné (Carter 2013). Šípek (2000, s. 23–45) rozlišuje tři typy projektivních testů – verbální, expresivní a apercipčně-vizuální techniky.

Ve shodě s Devereux (1967, s. 257)⁴⁷ lze říci, že při debatě o testech jako metodách vyvolání reakce je především nutné zdůraznit, že součástí vyvolaných reakcí a každé situace vyvolávající takové reakce jsou rovněž stopy životních situací a životních reakcí. Většina subjektů absolvujících Rorschachův test je proto zvyklá dívat se na obrázky a/nebo psát a všichni již mají zkušenosti se situacemi, kdy si takové předměty představovali a své představy vyjadřovali slovy. Ve skutečnosti platí, že pokud chybí předchozí životní zkušenost, testování může být mimořádně obtížné.

Jak již bylo řečeno v úvodu, pro svůj výzkum jsem využila tabule Tematického apercipčního testu. Na základě těchto tabulí mi spolupracující děti vyprávěly příběhy, které se poté staly předmětem tematické analýzy. Je nutno přiznat, že tento způsob práce s TAT (zejm. výběr tabulí na základě vlastních kritérií, tematická analýza vyprávěných příběhů odlišná od kategorií popsanych v manuálu k testu) není považován za standardní administraci testu a může být posuzován jako problematický nejen z hlediska etiky testování.

V této kapitole bych se proto ráda zmínila o výsledcích odborných prací, které byly dosaženy pomocí projektivních testů, jenž původně nebyly určeny ke zkoumání těchto

⁴⁶ Název *projektivní technika* zavedl roku 1939 psycholog L. K. Frank, který ji definoval jako metodu výzkumu osobnosti konfrontující zkoumaného jedince s nějakou určitou situací, v níž bude odpovídat podle smyslu, který tato situace pro něj má, a podle toho, co cítí během této odpovědi. Základ projekční techniky spočívá v tom, že u zkoumané osoby vyvolává různé reakce, jimiž tato osoba vyjadřuje dojmy ze svého osobního světa a vlastní osobnosti (Svoboda a kol. 2013, str. 217).

⁴⁷ V originále „Any discussion of tests as eliciting techniques must stress, first of all, that every eliciting situation and elicited responses includes also traces of life situations and life responses. Thus, most subjects who take a Rorschach test are accustomed to looking at a picture and/or writing, and all of them have had the experience of fantasizing about such objects and of putting their fantasies into words. In fact, when a life precedent is lacking, testing can become extremely difficult.”

otázek. Výčtem těchto prací bych chtěla ukázat, že postup využitý v této práci není ani ojedinělý, ani principiálně nemožný.

5.1 ROZŠÍŘENÍ DIAGNOSTICKÉHO POTENCIÁLU PROJEKTIVNÍCH TESTŮ

Jednou z možností, jak jsou projektivní testy v psychodiagnostice využívány, je objevování a následné využití jejich objevení citlivosti na fenomény, které tyto testy původně neměly ambici diagnostikovat. Jak bude uvedeno níže, řada výzkumů prokázala, že pomocí určitých projektivních testů lze diagnostikovat i takové poruchy, obtíže, předpoklady a schopnosti, které autoři těchto testů původně neměli na zřeteli.

5.1.1 ASOCIAČNÍ EXPERIMENT

Jako první příklad nám může posloužit technika Asociačního experimentu⁴⁸ v literatuře známá též jako metoda slovní asociace. Vyjma standardního uplatnění v psychodiagnostice je technika slovní asociace využívána ve sledování řečových a kognitivních změn v souvislosti s neurologickými onemocněními nebo zraněními v lebeční oblasti. Např. Roll a jeho kolegové (2012) sledovali zvýšený výskyt atypických reakcí na abstraktní výrazy u pacientů se zraněním v Broccově oblasti.

Kromě klinických neurologických změn je technika slovní asociace hojně využívána jako nástroj aplikované psychologie, např. v oblasti personalistiky nebo marketingových studií.

Upravená technika Asociačního experimentu našla využití zejména jako test pro výběr adeptů vojenského letectva nebo dalších vojenských oblastí a hodností (např. Kent-Rosanofova modifikace se 100 zdánlivě náhodnými podnětovými slovy, Carter, 2013). Carter (2013) rovněž uvádí souhrn modifikací techniky pro standardní testování předpokladů uchazečů o zaměstnání mimo vojenské instituce dle Browera a Weidera, a Gougha.

Modifikace dle Browera a Weidra spočívala v záznamu dvou reakcí na jedno podnětové slovo (pozitivního a negativního), dle dalších výzkumů se ovšem ukázalo, že

⁴⁸ Ta vychází z původní myšlenky F. Galtona založené na předpokladu čistšího sdělení rychlé reakce na podnět „*odkrývajícího základy myšlenek člověka s pozoruhodnou zřetelností*“ (Řičan a Ženatý 1988, s. 33). Při ní je sledováno několik faktorů odpovídajících jak rychlosti a smyslu reakce na podnětový vjem, tak sémantická logika.

„potenciál této modifikace má větší využití ve zdravotnictví a psychiatrii“ (Carter 2013). Gough použil variaci Kent-Rosanofovy modifikace zahrnující silně stimulující slova ke stanovení míry kreativity jedince sledováním odchylek od většiny příbuzných asociací.

Techniku slovní asociace s vícenásobnou reakcí lze rovněž využít ke sledování mentálního vývoje dětí a studentů (Schmitt, 2006).

V roce 2002 použil techniku volné asociace tým amerického psychologa Paula Rozina (Rozin, 2002) k definování spojitosti obezity a poruch příjmu potravy s věkem, pohlavím a sociálním a kulturním zázemím více než 700 respondentů tří generací ze Spojených států, Francie a Indie.⁴⁹

Potenciálem této projektivní techniky se zabývaly i neurokognitivní vědy. Nelson a kol. (2000) ji použili k vytvoření efektivního modelu pro analýzu explicitní a implicitní paměti. V návaznosti na tyto a další výzkumy vědců Nelsona a kol., kteří vytvořili sérii slabých, středních a silných asociací (na základě mnoha faktorů zahrnujících emocionální podtext, množství synonym apod.), byla technika použita jako jedna z metod stanovení působení rozptylujících efektů na lokaci aktivity mozku při poruchách myšlení spojených se schizofrenií (Kircher a kol. 2008). Gollan a kol. (2006) využili kategorizaci silných a slabých asociací ke sledování sémantických změn v projevech pacientů s diagnózou Alzheimerovy choroby.

5.1.2 TEST DOPLŇOVÁNÍ VĚT

Variace techniky doplňování vět jsou využívány v klinické psychologii k analýze psychického stavu pacienta. K diagnostice míry deprese se využívá adaptace Rhodova Sentence Completion Test (SCT), a to testu Sentence Completion Test for Depression (SCD).⁵⁰

⁴⁹ Respondentům byly předkládány podnětové kategorie (například jídlo, tuk, tělo apod.), přičemž spojitost mezi faktory byla hodnocena statistickou analýzou četnosti příbuzných výrazů. Výzkum mimo jiné poukázal na snížené vnímání nutričních hodnot potravin u mladšího obyvatelstva (studentů).

⁵⁰ Jedná se o formulář obsahující 48 nedokončených vět s požadavkem popisu emocionálního stavu analyzovaného v průběhu posledních 2 týdnů (Pincus a kol. 2007 a později 2012).

Pincus a kol. (2007) použili tohoto testu k hodnocení psychického stavu pacientů trpících trvalými bolestmi v souvislosti s různými faktory (stáří pacientů, pohlaví, typ nemoci apod.).

V klinické praxi se dále používá modifikace SCT testu, kterou vytvořili Burgess a kol. (in Chan, 2013), tzv. Hayling Sentence Completion Test (HSCT), který se užívá zejména pro hodnocení exekutivní funkce lidského mozku (schopnost chronologického vnímání času).⁵¹ Chan (2013) úspěšně využil této techniky ke studiu funkčnosti pracovní paměti u pacientů diagnostikovaných na bipolární poruchu a schizofrenii.

Techniku doplňování vět lze rovněž použít pro potřeby aplikované psychologie. V oblasti lidských zdrojů je využíváno výhradně techniky SCT ve formě upravené pro specifické užití (Carter, 2013), v oblasti marketingu pro statistické vyhodnocení požadavků většinové cílové skupiny obyvatelstva (např. Magnini, 2010).

5.1.3 TEST KRESBY POSTAVY

Pravděpodobně nejstarší výtvarnou projektivní technikou je „Draw a Man“ (DAM) dle Goodenoughové nebo rozšířená verze „Draw a Person“ (DAP) dle Machoverové (Šípek 2000, str. 62; Říčan a Ženatý 1988, str. 51), přičemž obě jsou standardně užívány ke stanovení mentální úrovně dětí a dospívajících.

Goodenoughové DAM a Machoverové DAP test byly postupně rozšířeny k diagnostice subjektů všech věkových kategorií a na základě empiricky stanovených identifikátorů je lze použít i jako nástroj psychologické analýzy. Modifikace testů spočívala v požadavku na zobrazení mužské i ženské postavy (Figure-Drawing Test – FDT, nebo také Human-Figure-Drawing Test) nebo prostřednictvím „Draw-yourself“ techniky (Self-Figure-Drawing Test), u které je požadováno, aby diagnostikovaný subjekt nakreslil sebe sama.

⁵¹ Test je založen na doplnění specifického slova do věty a sestává ze dvou úloh – úlohy A, u které je vyžadováno doplnění správného slova, a úlohy B požadující doplnění nesprávného slova do stejné série vět. Hodnocení testu spočívá ve sledování správnosti odpovědi a doby řešení vzhledem k faktu, že snížená exekutivní funkce mozku způsobuje zpomalení flexibility kognitivních procesů, jako je schopnost řešit logické úlohy, multitasking, slovní zdůvodnění a další (Wang, 2013).

Kerenberg (1986, dle Lev-Weisel a Hershkovitz 2000) a Abraham (1989, dle Lev-Weisel a Hershkovitz 2000) rozvinuli techniku FDT pro použití jako nástroje detekce násilnického chování u jedinců.⁵²

U testu Self-Figure-Drawing (SFD) testu je vnímání vlastní osoby hodnoceno dvěma způsoby. Buď se jedná o porovnání kreseb po určitém časovém období zejména ve spojení se zásadními životními událostmi, nebo sledování specifických ukazatelů indikující určitou psychickou nebo emocionální poruchu.⁵³ První ze způsobů užití variace testu SFD testu byla například uplatněna v dalším výzkumu Lev-Weisel a kol. (2005), jež sledoval změny v sebevědomí a sebepřijetí u pacientů s rakovinou tlustého střeva před a po zavedení střevního vývodu.⁵⁴ Jacobs-Kayam a kol. (2013) sledoval v kresbách SFD projevy sebepoškozování u adolescentů, kteří se stali obětí sexuálních zneužívání. Patologické identifikátory tvořily kromě chybějících nebo zakrytých pohlavních orgánů také grafologické projevy (zdůrazněná nebo přerušovaná čára, zvýrazněné nebo chybějící jiné části těla).

Guez (2010) ve spolupráci s Lev-Weisel zkoumal použití testu SFD jako identifikačního nástroje poruch příjmu potravy pomocí analýzy kreseb dvou skupin testovaných subjektů – obézních a normálních žen a žen diagnostikovaných na anorexii nebo bulimii.⁵⁵

⁵² Kromě základních ukazatelů Machoverové byly sledovány další signifikantní ukazatele, jako například vyčenené zuby, široké obočí, zdůraznění uší a další (Lev-Weisel a Hershkovitz 2000).

⁵³ Identifikace specifických ukazatelů, která je vlastně určitým rozvojem původní aplikace testu (styl, propracovanost, reálnost postavy), je použití techniky analogické k detekci násilnického chování. Je-li variace testu DAP užívána tímto způsobem, kresby analyzovaných subjektů jsou většinou srovnávány s kresbami odpovídajícího referenčního vzorku osob, u nichž nebyla diagnostikována žádná psychická porucha.

⁵⁴ Na stejném principu byl založen Hárđyho (1992 dle Šípek, 2000, s. 65) Dynamický test kresby lidské postavy, který porovnával kresby jednoho subjektu po určité době a doprovázel ho zevrubný rozhovor o tom, co kresba vyjadřuje.

⁵⁵ Psychickou poruchu v kresbách doprovázely čtyři hlavní znaky – zvýrazněná ústa, rozšířená stehna, krk a nohy. Ženy diagnostikované anorexií se navíc zobrazovaly jako velmi malé postavy, ženy s bulimií se vnímají jako atraktivní, což bylo v kresbách rovněž možné zaznamenat.

Další modifikací testu DAP je DAPR (Draw-A-Person-in-the-Rain), která byla vyvinuta k „*identifikaci vhodného léčebného prostředku pro pacienty s přetrvávající duševní poruchou*“ (Willis, 2010). Test DAPR byl kromě tohoto uplatnění testován také k identifikaci schopnosti zvládat stres. Krom (2002, dle Willis, 2010) hodnotil kresby osob v dešti u nemocničních sester, a to ze dvou hledisek – jakým způsobem se osoba dešti brání (představuje postoj ke stresu) a intenzitu deště (představuje míru stresu). Kresby jsou interpretovány prostřednictvím bodového hodnocení, které je dále zdokonalováno dalšími výzkumy (Willis, 2010).

5.1.4 TEMATICKÝ APERCEPČNÍ TEST (TAT)

Tematický apercepční test byl primárně určen k diagnostice hlavních znaků osobnosti dospělých osob.⁵⁶ Jeho princip spočívá ve vyprávění příběhu dle předloženého podnětového materiálu – 20 obrazů zobrazujících různé výjevy každodenního života. Celkový počet tabulí je 31. Původní test vytvořili Murray a Morgan v roce 1943 včetně interpretačního klíče. Interpretace byly dále upravovány Tomkinsem, Steinem, Reversem nebo Danou. Příběh nemusí být vytvářen verbálně, častěji a zejména při diagnostice skupin využívá psané formy (Říčan a Ženatý, 1988, s. 19).

Jak zmiňuje Devereux (1967, s. 257)⁵⁷ přísně vzato, součástí reakcí v testech Rorschach a TAT jsou rovněž četné neprojektivní životní reakce, které obvykle nejsou brány v úvahu. Za data jsou tak považovány pouze ty části celkové reakce, které primárně představují *vyvolané* reakce. Na druhou stranu, nepřítomnost očekávané životní reakce – například ve formě tvrzení, že daná osoba nevidí v Rorschachově inkoustové skvrně vůbec nic – je považována za vyvolané chování značného diagnostického významu.

Chování vyvolané v situaci navozené při testování je často vysoce specifické, tj. nejedná se pouze o nový typ životní reakce, ale o reakci *sui genesis*, jejíž charakteristika je předem zajištěna samotným testem. Kromě toho takové chování vždy odráží *základní* vzorec, který podtrhuje skutečné životní reakce – jež jsou z vědeckého hlediska někdy méně použitelné –... často jasněji než skutečné životní reakce

⁵⁶ K dalšímu použití prošel několika modifikacemi, z nichž nejvýznamnějšími bylo vytvoření testu CAT (Children's Apperception test) a testu CATH pro děti, SAT pro seniory, Symondsův Picture Story Test pro adolescenty, Four Pictures a Blacky Pictures, Make a Picture story (MAPS) a Langeveldova a Rosenzweigova variace (Říčan a Ženatý, 1988, s. 26–28). Dětská variace testu byla původně vytvořená s obrázky zvířat na základě předpokladu, že se s nimi děti lépe ztotožní, dehumanizace obrázků byla následně provedena v testu CATH. (Říčan a Ženatý, 1988, s. 26–28).

⁵⁷ V originále „*Strictly speaking, Rorschach of TAT responses also contain numerous non-projective life responses which are usually ignored. Hence, only those components of the total response which are primarily elicited responses are treated as data. On the other hand, the non-occurrence of an expected life response – for example in the form of an assertion that one can see nothing whatsoever in a Rorschach inkblot – is treated as elicited behavior of considerable diagnostic importance.*

Behavior elicited in a test situation is often highly specific, i.e., it is not simply a new type of life response, but a response sui generis, whose distinctiveness is insured in advance by the test itself. Moreover, it always reflects the basic pattern which underlines the same subject's – scientifically sometimes less usable – actual life responses... often more clearly than do actual life responses.” (s. 257)

Kromě primárního účelu je TAT, stejně jako většina projektivních technik, užíván ke stanovení poruch chování na základě definice určitých indikátorů v popsaném příběhu. Ackerman (1999 dle Petot, 2000) použil metody k testování projevů patologického chování u hraničních forem poruch chování. Rosenzweigova variace frustračních obrazů byla aplikována k predikci sebevražedných sklonů.

Aplikovaná psychologie využívá TAT rovněž k analýze v oblasti lidských zdrojů, neboť je jejím prostřednictvím možné určit myšlenkové pochody řídící jednání subjektů. Původní užití bylo určeno pro armádní účely, Brigs (1954 dle Carter, 2013) upravil 10 tabulí pro testování uchazečů do námořnické školy. V současnosti se v této oblasti TAT uplatňuje jako nástroj ke stanovení implicitních motivů, posouzení výkonnosti a predikci pracovních úrazů (Carter, 2013).

5.2 VYUŽITÍ PROJEKTIVNÍCH TESTŮ V ZÁKLADNÍM VÝZKUMU

Je zřejmé, že základní výzkum má nejen v psychologii jiné ambice než diagnostikovat silné nebo slabé stránky jedince. Jeho cílem je především porozumět určitým jevům nebo jednotlivým aspektům osobnosti. Z tohoto pohledu se mi jeví logické, že při základním výzkumu není nutné ba ani vhodné využívat celý diagnostický test, ale použít jen jeho relevantní části.

Při hledání vhodného nástroje, jak co nejlépe porozumět představám dětí o smrti jsem se inspirovala prací Höhn, která si kladla podobný cíl, tj. porozumět vnímání určitého jevu u dětí.

5.2.1 TAT JAKO NÁSTROJ POROZUMĚNÍ ŠKOLNÍMU NEÚSPĚCHU

V roce 1967 publikovala německá psycholožka a pedagožka Elfriede Höhn publikaci zabývající se neúspěchem žáků. Problematiku pojímá v několika rovinách, zejména z pohledu okolí neúspěšného žáka, způsobu jakým je vnímán učiteli, rodiči a spolužáky a jak se tato zpětná vazba promítá do jeho psychiky. Höhn provedla několik testů, které měly podat komplexní pohled na zkoumanou problematiku s využitím projektivních technik.

První výzkum byl zaměřen na zjišťování, jakým způsobem posuzují neúspěšné (špatné) žáky jejich pedagogové.⁵⁸ Druhý výzkum byl zaměřen na posouzení vnímání

⁵⁸ Výzkumu se zúčastnilo 28 učitelů a 7 učitelek působících na různých stupních primárního a sekundárního vzdělávání (základní škola, střední škola, gymnázium, odborné učiliště). Výzkum byl prováděn

neúspěchu samotnými žáky. Pro tento výzkum byly použity dvě tabule TAT s požadavkem na vytvoření příběhu k předkládanému obrazu. Chlapcům byla předložena tabule č. 1, dívkám tabule č. 3 GF s instrukcí: „*Toto je špatný žák (resp. špatná žákyně). Vymyslete příběh, ve kterém bude jasně vyjádřeno, co se na obrázku stalo, co tomu předcházelo a co bude následovat*“ (Höhn, 1967, s. 108).

Výzkumu se účastnilo 1000 dětí (588 chlapců a 412 dívek) z jedenácti škol ve věku 10-17 let. Písemné práce žáků bylo rovněž možné strukturovat do několika kategorií a hodnotit četnost pravidelných výskytů analogických postojů. Názory účastnících se žáků byly rozděleny do sedmi tematických kategorií, které zahrnovaly:

- osobní vlastnosti žáka (s častým výskytem popisu ve formě hloupý, líný, špinavého vzhledu, drzý nebo zaměřený na jinou zájmovou oblast – sport, umění apod.),
- mimoškolní příčiny selhání (sociální poměry, rodinné zázemí, vztahy s kamarády),
- reakce žáka na neúspěch (deprese, rezignace, strach, izolace, výčitky, agrese apod.),
- reakce učitele (napomenutí, výtky, domluva, poznámka, pomoc, pochopení a další),
- reakce spolužáků (odtažitost, podpora),
- reakce rodičů (smutek, napomenutí, výčitky, bití, zákazy, pochopení apod.),
- navazující vývoj (zlepšení, sociální vyloučení, morální úpadek apod.). (Höhn, 1967, s. 121-188)

prostřednictvím techniky volných asociací, účastníci byli požádáni, aby slovně popsali tři nejhorší žáky, které vyučují.

Popis byl pojímán komplexně, způsob, jakým byly žáci posuzováni, však bylo následně možné hodnotit v rámci pěti kategorií – anatomické vlastnosti, vztah ke spolužákům, osobní vlastnosti, rodinné zázemí a přístup učitele. Výsledky výzkumu poukázaly na několik zajímavých skutečností, především na vysokou četnost výskytu názoru, že neúspěch žáků je důsledkem výchovy a domácího prostředí (většina neúspěšných žáků pocházela z narušené rodiny) a se soucitem ze strany učitele.

Rovněž byly zjištěny rozdíly ve vnímání žáků na základě jejich pohlaví. Zatímco u chlapců byl mnohem častěji neúspěch spojen s dobrým hodnocením anatomické stavby těla, u dívek se takový názor nevyskytl ani jednou. Výzkum byl doplněn dalším hodnocením žáků zvláštní školy a testem polaritního profilu (Höhn, 1967, s. 47-106).

Výskyt jednotlivých postojů v rámci kategorií byl dále posuzován s ohledem na pohlaví účastníků, věk, typ školy a vlastní úspěšnost. Zatímco rozdíly mezi názory chlapců a dívek jsou minimální (liší se například v míře významu rodiny, kterou dívky považují za vyšší a snižují tak zodpovědnost za neúspěch samotného žáka, nebo v prognóze dalšího vývoje příběhu), názory žáků různého věku jsou markantnější (s přibývajícím věkem se mění postoj z odmítavého – černobílého vnímání neúspěchu jako důsledku špatného chování na empatictější přístup zaměřený zejména na pocity žáka a představu, jakou se s neúspěchem vyrovnává).

Rozdíly mezi názory žáků z různých typů škol dle výzkumu odpovídaly školnímu prostředí (zejména ve spojení se způsobem, jakým žák reaguje na neúspěch – agresivita či smutek, nebo osobními vlastnostmi – hloupost, špinavý vzhled). Vlastní úspěch nebo neúspěch neměl významný vliv na posouzení neúspěšného žáka. (Höhn, 1967, s. 189-203)

Výzkum analogický ke druhému výzkumu Elfriede Höhn zopakovala v českém prostředí v roce 2001 ve své diplomové práci Málková se srovnatelnými výsledky kvantitativní analýzy.

6 VÝZKUM – CÍLE, METODY, VZOREK, ZPRACOVÁNÍ DAT, OMEZENÍ

6.1 CÍLE VÝZKUMU, VOLBA METODY, KRITÉRIA VÝBĚRU DĚTÍ

Jak již bylo řečeno v úvodu, cílem práce je zodpovězení otázky, jaká je představa dětí o smrti. Přesněji řečeno, cílem práce se stalo porozumění (nikoli vysvětlení ve smyslu odhalení příčiny a důsledku) představě dětí, tj. nalezení významů, které děti smrti přikládají.

Z kognitivní psychologie jsem přijala model, že pokud máme něčemu porozumět, musíme mít představu o daném jevu. Zjistím-li tedy, jaká je daná představa, mohu mluvit o tom, jak určitá osoba danému fenoménu rozumí. Z tohoto hlediska budu používat pojmy porozumění a představa za rovnocenné.

Mám za to, že představa smrti je jedním z témat, na které se nelze ptát přímo (resp. přímá otázka významně redukuje bohatost potenciální odpovědi), a chceme-li pochopit význam, který se k této představě váže, není dost dobře možné klást doplňující otázky typu „Může mrtvý něco cítit?“ Přičteme-li k tomu společenskou tabuizaci smrti, byla projektivní technika optimální volbou. Spolupracujícím dětem i dospělým jsem tedy účel výzkumu prezentovala jako zjišťování schopnosti dětí vyprávět příběh na dané motivy.

Využití TAT se po seznámení se s výzkumy E. Höhn, jevílo jako přirozené. Tento test je obecně známý, využíváný nejenom v klinické praxi. Existuje tedy značné portfolio vědomostí, ke kterému se lze vztahovat.

Pro výzkum jsem hledala děti, které by podle výše zmíněných teoretických škol ještě neměly disponovat tzv. dospělým konceptem smrti. Současně by tyto děti měly být schopny vyprávět dostatečně dobrý příběh, aby mohl být využit pro další zpracování. Vybrala jsem si proto děti devítileté a desetileté, které se podle Piagetovy teorie nacházejí ve stadiu konkrétních operací, podle Freudovy teorie psychosexuálního vývoje ve stadiu latence.

Spolupracující děti docházely do pražských základních škol, tj. bydlely buď v Praze, nebo jejím bezprostředním okolí. V době našich rozhovorů děti navštěvovaly, nebo právě ukončily docházku do 3. třídy ZŠ, byly tedy devítileté nebo desetileté.

Výzkum neměl ambice se zabývat sociokulturními rozdíly ani zkoumat odlišnosti představ u dětí, které se setkaly se smrtí ve svém nejbližším okolí nebo prošly zážitkem, kdy byly bezprostředně ohroženy smrtí. Spolupracující děti tedy splňovaly i následující kritéria – všechny děti pocházely z českého etnika a podle tvrzení jejich rodičů, pedagogů i dalších blízkých osob žádné z těchto dětí nebylo dosud vystaveno traumatizující situaci v podobě těžké nemoci (vlastní nebo blízkých příbuzných), úmrtí blízkých příbuzných nebo oblíbeného domácího zvířete, obětí nebo svědkem trestného činu apod. Žádné z dětí též nemělo závažné výchovné nebo prospěchové problémy, rodiny dětí byly přiměřeně sociálně integrované.

6.2 METODA SBĚRU DAT – VÝBĚR TABULÍ, KONTAKTOVÁNÍ DĚTÍ

Ačkoliv analýze byl podroben pouze příběh vyprávěný na základě zhlédnutí tabule č. 15 (Vychrtlý muž se sepnutýma rukama mezi náhrobky), dětem jsem předkládala celkem 4–5 tabulí. Vedl mě k tomu zvyk, uplatňovaný i v jiných psychologických testech, kdy existuje tzv. zácvičný úkol.⁵⁹ Celkově jsem tedy pracovala s následujícími pěti tabulemi (uvádím včetně popisku u tabule, který je uveden v manuálu testu):

- 9BM. Čtyři muži v montérkách leží v trávě a odpočívají.
- 12GB. Člun vytažený na břeh říčky. Na obraze nejsou lidské postavy.
- 14. Silueta muže nebo ženy v osvětleném okně. Zbytek obrazu je úplně tmavý.
- 15. Vychrtlý muž se sepnutýma rukama mezi náhrobky.
- 19. Pochmurné obrazy, formace mračen, které visí nad sněhem pokrytým domkem

Tabule byly předkládány v pořadí 9MB, 14, 15, 12GB, a v některých případech (pokud děti chtěly ještě další obrázek, protože je daný úkol bavil) i tabule č. 19.

Tabule 9BM byla vybrána zejména pro svůj potenciál rozvinout témata, která mohou být pro děti příjemná a budou o nich mluvit bez zábran. Podle Rapaporta, Gilla a Schaffera (1991) se totiž v příbězích k této kartě mohou objevit i témata spojená s (prací a) odpočinkem.

U tabule 14 se dle Bellaka (1959) mj. objevuje téma prostého rozjímání a přemýšlení, což jsem považovala za relativně výhodné a tato tabule může též poukazovat na sklon vyšetřované osoby k filozofickým racionalizacím. Bellak dále uvádí, že karta může vyvolat příběhy o uměleckých zájmech či nenaplněných přáních probandů.

⁵⁹ Ten prověřuje, zda testovaná osoba pochopila zadání a je schopna jej naplnit.

Samotná tabule č. 15 byla vybrána proto, že téma smrti zobrazuje. Použití této karty je dle Bellaka (1959) zvláště vhodné v případě, že proband zažil úmrtí v rodině a chceme zjistit jeho pocity a myšlenky týkající se této smrti. Užitečné je údajně rovněž u pacientů, kteří mají strach ze smrti, či jim smrt reálně hrozí.

Nicméně je třeba dodat, že toto zobrazení smrti tak snadno nenabízí vytvoření některých z představ, které se též mohou ve spojení se smrtí vyskytovat (např. neúcta k zemřelým (tu by lépe zobrazil např. mrtvý opilec v příkopu) nebo mašinerie smrti ve vyhlazovacích táborech) a naprosto se nedotýká chvil před smrtí, které častokrát vyvolávají pocity bolesti, osamění, nemohoucnosti atd.

Oproti tomu tabule č. 12GB a 19 byly dětem předkládány zejména z preventivních důvodů. Ačkoliv by to pro výzkum nebylo nutné, chtěla jsem s dětmi ještě chvíli zůstat. Potřebovala jsem mít jistotu, že zúčastněné děti nejsou z předchozí tabule s náhrobky v přílišném stresu, popř. jim dát možnost, aby se z tohoto stresu mohly vypovídat (a koneckonců i případně fyzicky odreagovat, kdyby bylo třeba). Je zřejmé, že na rozdíl od prvních dvou tabulí tyto závěrečné nemají pro takto pojatý výzkum valný význam.

Rozhovory proběhly celkem s jedenácti dětmi. Pět z nich bylo žáky stejné základní školy. Děti byly o rozhovorech dopředu informovány jak svými zákonnými zástupci, tak třídními učitelkami. V den testování jsem se jim na začátku dané vyučovací hodiny představila a doprovodila je do kabinetu, kde probíhaly naše rozhovory bez přítomnosti dalších osob. Každý rozhovor trval v průměru 35 minut. V průběhu jednoho dne jsem vedla rozhovor postupně se všemi pěti dětmi, což se mi vzhledem k cíli, aby se děti vzájemně neovlivňovaly, zdálo ideální. Pochopitelně jsem nemohla ovlivnit sdílení informací o přestávkách, nicméně pokud je mi známo, k tomuto sdílení nedocházelo.⁶⁰

Rozhovory s dalšími šesti dětmi probíhaly za poněkud jiných podmínek. S těmito dětmi jsem se setkávala v jejich takřka domácím prostředí (v bytech jejich prarodičů nebo v bytech sourozenců jejich rodičů). I tyto děti byly již dopředu informované o tom, že si s nimi budu povídat i o přibližné délce našeho hovoru. Tyto děti se však vzájemně neznaly, proto se těchto šest rozhovorů uskutečnilo v průběhu čtyř týdnů.

⁶⁰ Děti byly vybrány ze dvou paralelních tříd, nebyla mezi nimi žádná užší vazba a krom toho byly o přestávkách zaměstnány přípravou na vánoční akci školy.

Vlastní výzkum se uskutečnil ve dvou fázích. První z nich proběhl v prosinci 2012 na jedné z pražských základních škol.⁶¹ Zde jsem vedla rozhovory s prvními pěti dětmi. Druhá etapa rozhovorů probíhala v červnu a červenci 2014 (časový rozestup mezi oběma etapami byl dán mj. i novostí a náročností zpracování pořízených nahrávek rozhovorů), kdy jsem se setkala s dalšími šesti dětmi. K získání těchto šesti dětí pro rozhovory jsem využila svých neformálních kontaktů, nicméně žádné z těchto dětí jsem do doby našeho setkání neznala.

6.3 PRŮBĚH ROZHOVORU, STRUKTURA DOTAZOVANÝCH

Každému z dětí jsem v souladu s manuálem testu TAT řekla přibližně toto: "Teď bych chtěla vidět, jak umíš vyprávět příběhy. Mám tady několik obrázků, které ti postupně ukážu. Budu chtít, abys mi o každém obrázku vyprávěl/a příhodu. Pověz mi, prosím, co se stalo předtím, co se děje teď a jak to asi dopadne. Můžeš vyprávět jakýkoliv příběh, který se ti bude líbit. Je to srozumitelné? (zde byl prostor na otázky) Tak, můžeme začít, toto je první obrázek."

Některé z dětí se v rámci prostoru pro otázky ptaly, kolik bude obrázků, jak dlouho mohou o jednom obrázku mluvit, jak dlouhý to má být příběh a proč to vlastně potřebuji. Odpovídala jsem jim co nejobecněji v tom smyslu, že budou mít k dispozici čtyři až pět obrázků, délka příběhu (tj. i času na jeden příběh) není omezena. Jako důvod práce jsem uváděla, že mě zajímá, jak děti jejich věku umí vyprávět příběhy na dané téma.

Celý rozhovor s dítětem byl nahráván na diktafon (o čemž byli všichni zúčastnění dopředu písemně informováni a svůj souhlas stvrdili podpisem). Celkem jsem takto vedla rozhovory s šesti dívkami a pěti chlapci.

Po dokončení příběhů jsem si s dětmi ještě chvíli povídala (zda, resp. jak moc je to ne/bavilo, popř. si vyslechla cokoliv, co děti považovaly za nutné mi sdělit), rozloučila se s nimi a předala je zpět do péče jejich vyučujících, resp. rodinných příslušníků.

V následujících měsících jsem se opakovaně dotazovala blízkých dětí a jejich pedagogů, zda nepozorují v jednání a prožívání dětí jakoukoliv (avšak zejména znepokojující) změnu. Několik z těchto oslovených skutečně zaznamenalo změny

⁶¹ Do této školy jsem měla usnadněný přístup na základě předchozí spolupráce s jejími pedagogy v rámci jiné činnosti.

v chování dítěte, ty se však podle jejich slov daly koherentně vysvětlit jinými skutečnostmi, než bylo uskutečněné rozhovory. I díky těmto faktům považuji tyto rozhovory za relativně málo ohrožující harmonický vývoj dětí.

6.4 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ VÝPOVĚDÍ

I když mezi prvními šesti rozhovory a následující pětici rozhovorů uběhlo takřka 18 měsíců, rozhodla jsem se podrobit je stejné tematické analýze. Není důvodu se domnívat, že za 18 měsíců došlo v populaci desetiletých dětí v ČR k významnějšímu posunu v rámci jejich představ o smrti.

Výsledky tedy uvádím souhrnné, a to i přes jistou změnu ve způsobu vedení rozhovorů s dětmi – v červnu a červenci 2014 jsem dětem daleko méně vstupovala do jejich vyprávění, než tomu bylo s první pětici dětí. Tato má menší verbální angažovanost byla výsledkem jednak vyšší koherencí vyprávěných příběhů, ale také mým vědomým úmyslem poskytnout dětem více času a prostoru k samostatnému projevu.

Jak již bylo zmíněno výše, všechny rozhovory s dětmi byly nahrávány na diktafon. Vybrané části těchto rozhovorů (tj. část týkající se tabule č. 15) byly doslovně přepsány a tvoří přílohu této práce (Příloha č. 1).

Přepsané rozhovory jsem opakovaně důkladně pročítala a hledala způsob, podle čeho by se daly tyto výpovědi třídit a uspořádat tak, aby dohromady dávaly smysluplnou výpověď o představách dětí o smrti. Postupně se přede mnou začala vynořovat určitá témata, která se se vyskytovala ve většině příběhů. Začala jsem tedy na jednotlivé příběhy pohlížet skrze tyto kategorie, abych zjistila, zda jsem nepřehlédla témata, která dané kategorie přesahují.

Tuto tematickou analýzu a zpětnou syntézu jsem ukončila v okamžiku, kdy jsem si byla jista, že daný počet kategorií je pro mé potřeby dostatečný a pokrývá všechna témata.

6.5 ETIKA A RIZIKA

Jsem si vědoma možnosti, že neuvedení pravého účelu výzkumu může být posuzováno jako neetické a neprofesionální. Nicméně krom důvodu uvedeného na začátku této kapitoly se domnívám, že otevřené pojmenování účelu by mohlo zkomplikovat přístup k dotazovaným dětem, jak ukazuje např. zkušenost Koryntové (2005).

Jiným rizikem může být odlišné prostředí a způsob kontaktování dětí z první a druhé skupiny. Bylo by pravděpodobně méně diskutabilní, kdyby rozhovory s dětmi probíhaly za stejných podmínek. To ovšem vzhledem k organizaci školního roku a mé osobní i profesní situaci nebylo možné. Proto jsem dbala alespoň na podobné mezilidské nastavení situace – (1) aby všem dětem bylo zřejmé, že jejich výkon není a nebude hodnocen kritérii, která jsou zvyklé užívat například v hodinách českého jazyka a (2) měly možnost pocítit, že si jejich spolupráce vážím a je pro mne cenná. Všechny tyto rozhovory probíhaly v relativně bezpečné situaci, kdy děti věděly, že nebudeme rušeni nikým třetím. Rozhovory probíhaly v prostředí, které bylo dětem předem známé.

7 PŘÍBĚHY DĚTÍ

Dříve, než se pustíme do analýzy rozhovorů, považuji za důležité zde uvést tyto příběhy. Zatímco v příloze jsou uvedeny doslovné přepisy rozhovorů, zde jsem tyto příběhy mírně (stylisticky i gramaticky) upravila do formy ucelených příběhů.

Lída – 1. příběh

Byl pán, kterej měl ženu, a ta umřela. Jednou večer šel za ní na hřbitov, bylo to v zimě, pak takhle stál před tím hrobem a zmrznul tam. On byl sám jen s tou ženou, takže je asi nikdo nehledá. Určitě mu bylo smutno po ženě, tak chtěl jít za ní a on tam umrzl. Já myslím, že může být rád s tou ženou, jakože není od ní oddělenej. Ty jejich duše šli do nebe, protože byli na všechny hodný... no pak tam prostě spolu byli v tom nebi, měli se rádi a to je konec.

Věrka – 2. příběh

Tak, byl jednou jeden muž a žena a jednou se pohádali kvůli tomu, že žena chtěla dceru. Ten muž řekl ne, budeme takhle sami, protože by nám to přinášelo jen smůlu. Tak jednoho dne žena řekla „,Tak já od Tebe odejdu. Nemám co tady dělat, když u sebe nebudu mít svoji dcerku nebo chlapečka.“ Tak odešla a ten muž byl strašně smutný. A nevěděl, co už bude dělat na světě. Tak se pohřbil a zemřel.

Pak jednoho dne se ta matka vrátila do toho domu, kde bydlela s tím mužem. A ten muž najednou vyšel jako duch z toho hrobu a furt tu matku mučil a mučil jí za to, že od něj odešla. Různě jí strašil, a nechtěl jí pustit ke svojí dceři. A pak jednou ta žena řekla „,Dost. Odejdu odsud a nikdy se už nevrátím.“ Ale nemohla, protože ten muž zavřel dveře. A takhle jí trápil několik let. A pak ta žena řekla „,Vrať se zpátky do hrobu ty zlý duchu. Už tě nikdy nechceme vidět.“ A tak byl smutný každý každou noc ten den, kdy od něj ta manželka odešla. Tak takhle stál u těch kamenů u toho hřbitova a přemýšlel nad tím, proč to udělala.

Petr – 3. příběh

Jednomu starému pánovi umřela jeho žena. A stejskalo se mu po ní tak, že chodil v noci na hřbitov si s ní popovídat. A když tam přišel jednou po sto dvacátý tak, přišel a zjistil, že hrob je pryč. Že je tam jenom taková hromádka uhlí. A když se otočil, zjistil, že je za ním jen ta hromádka uhlí a šišky zmizely a nevěděl, co se děje. Najednou začal zvonek v kapli hrozně cinkat a začala dunět zem a pán se bál, a tak pomalu šel pryč.

A pak viděl, jak se zavírají dveře od hřbitova, tak tam přiběhnul a jenom se takhle držel a nemohl se dostat ven. Potom viděl, jak se v oknech v tý kapličce začalo blikat světlo a začal se hrozně bát a začal přelézat plot. Nešlo mu to, protože mu to klouzalo. Tak běhal po hřbitově a bál se, že se mu něco stane, a pak viděl, jak se pomalu z kapličky otevírají dveře a něco z ní vychází.

A tak běžel a přišel tam takový člověk s kosou, celý v černém a řekl „,Teď vypršel tvůj čas“ a ukázal přesýpací hodiny, který už byly prázdný. A ten člověk se lekl a začal prosit, co se děje, že chce pryč a ta smrt se na něm – to byla smrtka – ukázala na něj. A on

najednou kolem sebe viděl kytky a letěl do vzduchu a viděl tam bránu do nebe. Otevřeli se mu dveře a řekli „Vítej v nebi.“ A najednou přišel anděl a řekl „Jak se má?“ Ono ho to samozřejmě vyděsilo a běžel pryč. A najednou se probudil v posteli a zjistil, že to byl sen.

Nany – 4. příběh

Jeden pán šel na hřbitov, asi z domova, a potom si říkal, že by mohl něco udělat nebo to je tak duchaplný, tedy tak duchaplný. To vypadá jak v Harry Potterovi. Šel na hřbitov z lesa, ten hřbitov byl u lesa a vedle byl palouček s tím hřbitovem. Pán hledal asi svůj hrob, nebo svý manželky nebo někoho hrob, a potom zjistil, že někdo mu ten hrob asi zničil. Tak rychle řešil, co s tím má dělat. Chvilu na to koukal, dal si ruce k sobě, držel se a přemýšlel. A říkal si „Co mám asi tak dělat, koho mám zavolat? No, tak zatím nikoho a v noci to nevyřeším.“ Tak počkal, až bude den, ukázal to policajtovi a policajt říká „Tak my toho lupiče najdeme.“ A tak opravdu ho šli hledat, a potom se našel, že to byl vlastně sám ten pán.

On ho rozkopala a zničil ten památník. Bylo tam vlastně vidět to kamení, jak z toho památníku vysypal a on prostě ho totálně zničil, protože byl vztekej asi na tu manželku. Nicméně přišel nějaký rozzlobenej asi z toho domova nebo už...Na konci mu bylo hrozně špatně. Protože on vlastně zjistil, že udělal blbý to, že to řekl sám na sebe policii, a že to vlastně neměl říct. Že vlastně lhal policii. A on řekl taky na jeden plán, potom oni to ti policajti hledali podle otisků. A oni potom zjistili, že to byl ten pán, takže on ten pán potom seděl v base. Takže potom se cítil vlastně blbě.

Slávek – 5. příběh

Otec byl na svýho syna naštvanej, protože vyvedl nějakou lumpárnu, velkou. A ten mu řekl, že půjde do války. A tak šel do války a jakoby prohráli a zemřel. A on ten otec litoval, že ho tam poslal a zajímal se, kde má hrob. No a potom ho tam hledal, našel ho a byl smutnej, že ho do té války poslal. (Víme ještě něco o tom synovi, třeba jak mu v tom bylo, jak ho to bavilo, nebavilo...) Řekl bych, že asi nikoho nebaví válka, nebavilo ho to, moc mu tam dobře nebylo, ale snažil se.

Magda – 6. příběh

Byl jeden pán, a ten byl vdovec. Žena mu zemřela při porodu, a ono mu to bylo fakt líto. A tak chodil na její hrob a moc brečel. Bylo mu smutno, po ženě, byla to dobrá žena a měli se rádi. Jenže ona byla slabá a nevydržela, takže než se k ní dostal doktor, tak umřela. A on za ní chodí na její narozeniny a nosí jí kytky. Měli syna, ten je velkej, má taky děti. Pán na hrobě své ženy na ni vzpomíná, říká jí, jak se má a tak.

Majka – 7. příběh

No, byl jeden muž a ten měl dva syny. A ti synové oba chtěli do města, ale otec jim to nechtěl povolit. A tak se jednoho dne rozhodli a utekli. A otec je hledal, a sliboval, že už na ně bude hodný, jen aby se vrátili. Ale oni ne, a nakonec žena od něj taky utekla a ten otec se utrápil a umřel. Když se synové dověděli, že otec umřel, tak se vrátili a postavili mu hrob. Žena taky zemřela někde v lese, a je tam teď s ním v tom hrobu. Ona mu odpustila.

Honza – 8. příběh

No, byl jeden muž a ten byl úplně sám, byl to jedináček, neměl žádný příbuzný. A ten muž byl strašně zlej, a všichni se ho báli. A jemu se to líbilo. A strašil je i po smrti, vždycky k někomu přišel a strašil ho. Děsil ho, a vyhrožoval mu, až se ten člověk polekal a utekl, a von byl zase sám. Rád chodil na hřbitov a do lesa, aby se necítil tak opuštěnej.

Kuba – 9. příběh

Je to pán, a je hrozně smutnej a je mu zima. Bydlí u hřbitova a v noci viděl, jak tam bliká červené světlo. Tak tam šel, ale nemohl to najít, a když se chtěl vrátit, tak zabloudil a nemohl najít cestu ven. Slyšel nějaké zvuky a v kapliče pořád blikalo to světlo a tak se bál, že se mu něco stane. Běhal tam a nevěděl, kudy ven, až najednou našel tu cestu a mohl se vrátit domů. A tam usnul, a byl z toho pak nemocný. Pak se uzdravil a šel se znovu podívat na hřbitov, ale tam už nic nenašel. Tak mu to bylo líto, že se mu to všechno asi jen zdálo.

Michal – 10. příběh

No, je tam pán, kterej chodí na hrob svý ženě. Ona umřela už dřív, ale měli se rádi. A jeho žena byla hodná, ale stejně jí tam žerou hnusní tlustí červi. A vyžrali jí mozek a je celá černá. Ale von s ní byl rád. Nosí jí tam kytky, aby to tam bylo hezký.

Jindřiška – 11. příběh

To je chlap, kterej vykrádá hroby. A von si vyhlíží nějaký bohatý hrobky a krade z nich zlato, a pak to prodává. Kupuje si za to chleba, aby neumřel hlady, a aby si mohl zapálit oheň, aby nezmrzl. Hroby vykrádá v noci, aby ho nikdo neviděl. On se tam jde nejdřív ve dne podívat, aby viděl, který jsou dost velký. Bojí se, aby mu ti mrtví něco neudělali, ale stejně to dělá, i když ví, že je to špatný.

8 ANALÝZA PŘÍBĚHŮ

Pro objasnění vnímání skutečnosti smrti dětmi a jejich představ smrti jsem si nashromážděný materiál rozčlenila podle určitých významných kategorií. Prvním kritériem byly emoce a všechny druhy pocitů, které děti ve svém vyprávění se smrtí spojují.⁶²

8.1 POCITY SPOJENÉ SE SMRTÍ

8.1.1 OSAMĚLOST

Jedním z často zmiňovaných pocitů je osamělost / opuštěnost hlavních protagonistů příběhu. Lídin příběh začíná takto: Pán *“měl ženu a ta umřela...jednou večer šel za ní na hřbitov... bylo to v zimě...a pak furt stál před tím hrobem a zmrznul tam a teďka tam je”* (Příloha 1, rozhovor 1).⁶³ Lídin příběh obsahuje ještě jednu významnou vnější okolnost – děj je zasazen do zimního období. Zima a chlad mají v příběhu aktivní význam. Zdá se, že si uvědomuje skutečnost, že muž, kterému zemřela žena, zůstává sám, a proto nad jejím hrobem na hřbitově dokáže vytrvat tak dlouho, dokud také on nezemře. Lída se též přinejmenším blíží pochopení vztahu mezi samotou a hledáním východiska z ní pomocí vlastní smrti.

V Honzově příběhu vystupuje muž, který žije celý život sám. Také po své smrti pociťuje neustále samotou jako duch. V této podobě chodí strašit lidi a straší všechny tak, že od něj utíkají, díky čemuž tento duch opět zůstává sám. Ve svém vyprávění chlapec několikrát opakuje motiv samoty různých variantách: *„byl jeden muž a ten byl úplně sám“*; *„byl to jedináček, neměl žádný příbuzný“*; *„vyhrožoval mu, až se ten člověk polekal a utekl, a von byl zase sám“*; *„chodil na hřbitov a do lesa, aby se necítil tak vopuštěnej“* (vše Příloha 1, rozhovor 8).

Prakticky zde vidíme čtyři různé formy samoty, které je chlapec schopen postihnout. První z nich vyjadřuje úplnou samotou v obecném smyslu. Druhá formy je upřesněním té první a poukazuje na to, že muž nemá ani žádné blízké příbuzné, rodinu či

⁶² Je velmi pravděpodobné, že, ne všechny skutečnosti si musí vypravěč vždy uvědomovat, což platí také o jeho pocitech. Zde tedy beru v potaz také vedlejší okolnosti příběhů, které mohou některé formulace dětí ovlivňovat.

⁶³ Všechny úryvky z rozhovorů jsou mírně stylisticky upravené. K tomuto kroku mě vedla především snaha o plynulost textu.

někoho, kdo by mu tuto roli alespoň nahrazoval. Honza je zde schopen celkem dobře vnímat, jak důležitá je funkce společnosti, tj. přátel, rodiny a známých pro život člověka. Třetí forma samoty už odkazuje na posmrtný život onoho muže v podobě ducha. Má-li nedostatek lidské společnosti na život člověka neblahé následky, což můžeme z Honzových slov nepřímo vyvozovat, tak po smrti se na tom přinejmenším nic k dobrému nemění. Smrt tak může být pro chlapce buď sama od sebe stavem osamocení, kde nejsou žádní kamarádi nebo příbuzní, kteří by mohli nějak tento „stav“ pomáhat zpříjemňovat, nebo samota po smrti může být následkem špatného či nerozumného života zesnulého.

Lékem na samotu je podle Honzy pro onoho ducha návštěva hřbitova nebo lesa. Jak je možné, že les je pro chlapce místem, které ruší pocit osamocení? Odpověď najdeme tehdy, když objevíme nějaký rys, který by mohl být společný z pohledu dítěte pro les i hřbitov.

Tímto rysem je možná to, co zde nazveme slovem „dobrodružnost“. Les je prostorem, kde se nachází spousta zákoutí, úkrytů, stínů, pološera, nepozorovaných pohybů lesních obyvatel (i když nepopírám, že existují i jiné charakteristiky, které jsou méně dobrodružné, jako např. zeleň, stromy, ticho apod.). Totéž nejspíš představuje pro chlapce také hřbitov. Když tedy mluví o tom, že les a hřbitov jsou jediná místa, kde se onen duch necítí sám, pravděpodobně myslí právě na tyto charakteristiky obou míst.

Honza tak může mít se smrtí spojený pocit samoty. Se samotou může mít spojený také strach, který hrozba samoty vyvolává. Totéž nebezpečí osamění může být ale přítomno na konci představ o dobrodružství, které je vlastně určitou formou hry s rizikem, a to může mít právě na jednom ze svých konců smrt či osamění.

8.1.2 SMUTEK, LÍTOST, STESK

Dále se ve vyprávěních objevují pocity smutku, lítosti a stesku.⁶⁴ Například centrem Věrcina příběhu je rozkol partnerů, tj. manželů, kteří se nepohodli v otázce toho, zda budou mít děti. Věrka v tomto případě vysvětluje, že muž umírá právě v důsledku ztráty milované osoby a popisuje to slovy: *“Tak odešla a ten muž byl strašně smutný. A nevěděl, co už bude dělat na světě. Tak se pohřbil a zemřel...”* (Příloha 1, rozhovor 2). V

⁶⁴ V rozboru řeči dětí nebudu rozlišovat mezi těmito slovy, protože předpokládám, jejich používáním mluvčí ve svém věku určitě nezamýšlejí poukazovat na nějaké významné, ale skryté významové nuance.

Petrově vyprávění se stesk objevuje hned na začátku: „*Jednomu starému pánovi umřela jeho žena. A stejskalo se mu po ní...*“ (Příloha 1, rozhovor 3).

Magda vypráví příběh o muži, jemuž zemřela žena při porodu. Tento muž navštěvuje hrob své ženy a přitom pláče, což je v tomto případě patrně vyjádřením smutku. A ještě jeden pocit Magda spojuje s touto situací, je to lítost.

U pocitu lítosti nám Magda nenabízí žádný vývoj, tedy historii proměn této emoce v závislosti na čase, který uplynul od smrti ženy. Není tak zcela jisté, zda pod termínem lítost dívka skutečně rozumí to, co běžný dospělý člověk.⁶⁵ Pokud ano, pak onen muž mohl cítit svou spoluvinu na tom, že žena zemřela – například kdyby ji pozdě dovezl do nemocnice⁶⁶ apod. Takové okolnosti příběhu se nedozvídáme. Spíše tak můžeme z jejího popisu vyvodit, že onou lítostí rozumí smutek, žal, hořkost, skleslost, pocit významné životní ztráty, bolest v nitru apod.

Tuto hypotézu dokládá také další Magdino vyjádření, která je vybídnuťa k upřesnění svého popisu: „*bylo mu smutno, po ženě*“ (Příloha 1, rozhovor 6). Tak dívka odpovídá, když má vysvětlit, proč muž brečel. Je tedy zřejmé, že zde docházíme jinou cestou ke stejnému pocitu, který stojí na počátku oné situace, která v muži pláč vyvolala. Jednou je to označené dívkou jako lítost, podruhé jako smutek.

Od Slávka se dovídáme příběh člověka, který poslal svého syna do války. Syn ve válce zemřel a otec podle vyprávění Slávka prožíval pocity lítosti i smutku „*...otec litoval, že ho tam poslal (...) byl smutnej, že ho do války poslal.*“ (Příloha 1, rozhovor 5).

V Kubově příběhu určité nejasnosti se objevují u slov, která volí pro popis událostí, jevů a pocitů, které se vyskytují v jeho příběhu. Už při přečtení prvních řádků, kdy se dozvíme bližší okolnosti, do kterých je zasazena hlavní postava – nějaký pán, vychází najevo nekonzistence mezi tím, jaké pocity obecně může vyvolávat prostředí, v němž se pán nachází, a tím, co podle Kuby onen pán pociťuje. V první větě chlapec říká: „*Je to pán, a je hrozně smutnej a je mu zima...*“ (Příloha 1, rozhovor 9). Máme zde dva

⁶⁵ Lítost obvykle bývá spojována se stavem, který prožívá subjekt v okamžiku, kdy si uvědomí nějakou svou chybu, prohřešek či provinění, kterého se dopustil na někom jiném.

⁶⁶ Nebo dokonce tím, že byl patrně „spoluvinen“ jejím těhotenstvím a porodem, přeneseně tedy i její smrtí.

přívlastky, které spolu na první pohled nijak nesouvisí: „být smutný“ a „být někomu zima“.⁶⁷ Budeme tedy předpokládat, že jejich současný výskyt je prostým faktem a že nemají společnou (stejnou) příčinu.

Poněkud více problematický je přívlastek postihující smutek onoho pána. Projdeme-li si celý příběh, zjistíme, že slovo „smutný“ není příliš výstižné pro vyjádření pocitů, které by mohl mít člověk, který bydlí u hřbitova, pozoruje jakési červené blikající světlo, které chce najít, ale při tom zabloudí, slyší různé zvuky atd. Tomuto by mohlo spíše odpovídat, že pán má strach, jak to chlapec sám vyjádřil v další části svého projevu: „*tak se bál, že se mu něco stane...*“ (Příloha 1, rozhovor 9).

Má tedy popis smutku pána vztah k něčemu, co chlapec ve svém vyprávění vynechal a co se už nemůžeme dozvědět, nebo je to pouze nesprávně zvolené slovo? Pokud by chlapec špatně nebo nepřesně zvolil slovo, kterým chtěl popsat stav pána ve svém vyprávění, potom bychom mohli jen těžko odhadovat, jaký pocit by se za ním měl konkrétně skrývat. Je zde ale malá pravděpodobnost, že by měl přímý původ ve smrti, protože se o tom chlapec nezmiňuje, nevede k tomu žádná dějová indicie. Nanejvýš by se tedy mohlo jednat o nepřímou souvislost, kdy slovo smutek chlapec volí například proto, že spadá do kategorie pojmů opisujících smrt nebo týkajících se smrti.

Z výše uvedených ukázek se zdá, že osamělost a smutek se vyskytují v příbězích převážně ve spojitosti s živými, kteří ztratili například někoho blízkého. Dokonce to vypadá, že se pocit osamění vztahuje i na představu o „posmrtném stavu zemřelých“, což by mohl dokládat i rozhovor s Michalem (opuštěný je i duch muže, který byl už za svého života úplně sám).

8.1.3 LÁSKA A ÚLEVA

Smutek nad ztrátou je obvykle důsledkem našeho kladného citu k tomu, kdo zemřel. I v příbězích dětí můžeme objevit i pocit lásky k zemřelému nebo mezi zemřelými. Zdá se, že v Lídině vyprávění stojí muž je nad hrobem své ženy právě proto, že ji má rád. Ze stejného důvodu pravděpodobně v Magdině vyprávění muž brečí, protože je mu smutno po

⁶⁷ Snad můžeme vyloučit, že by pánovi mohlo být smutno kvůli tomu, že je mu zima. Nic nenasvědčuje tomu, že by mezi oběma přívlastky byl nějaký vztah, byť skrytý. Jediným pojitkem by mohla být skutečnost, že pocit zimy (a možnost umrznutí) může být spojen se smrtí jako je tomu v Jindřiščině příběhu.

jeho ženě. Michal o lásce ve svém vyprávění o vdovci a jeho zemřelé ženě říká přímo „*měli se rádi*“ (Příloha 1, rozhovor 10).

Pravděpodobně pocit úlevy nastává v Petrově příběhu, kdy se hlavní postava náhle probudí, čímž se ukáže, že to všechno byl jen sen: „*A najednou se probudil v posteli a zjistil, že to byl sen.*“ (Příloha 1, rozhovor 3). Z toho můžeme odvodit, že Petr přinejmenším vnímá v kontextu daného příběhu onen prožívaný okamžik smrti jako něco spíše negativně zabarveného (krátce před tím používá slovo vyděsit se) – a když se zjistí, že to není skutečné, dostavuje se pocit úlevy.

8.2 FYZICKÉ I PSYCHICKÉ PŘÍČINY SMRTI

Velmi jasně se o příčinách smrti zmiňuje např. Magda. Doslova říká „*ona byla slabá a nevydržela, takže než se k ní dostal doktor, tak umřela*“ (Příloha 1, rozhovor 6). Smrt tedy v její představitivosti souvisí s tělesnou slabostí, pravděpodobně také můžeme říci s nemocí nebo jiným nepříznivým zdravotním stavem ženy.

Za podstatné zde též považuji spojení smrti s představou lékaře, který je na jedné straně symbolem léčby nemoci nebo zranění, ale na straně druhé také nositelem hrozby smrti. Magda si tedy nejspíš dokáže už dobře uvědomovat, že ne vše se dá vyléčit a že ne každý se může uzdravit, pak dokonce i v případě veškerého úsilí lékařů může člověk zemřít, jako se to stalo v jí popisované příhodě.

Jiné veskrze fyzické příčiny smrti se dají vysledovat v příběhu Lídy, kdy pozůstalý manžel pravděpodobně dobrovolně umrzl „*a pak takhle stál před tím hrobem a zmrzl tam*“ (Příloha 1, rozhovor 1).

Naopak v Jindřiščině příběhu vykradač hrobů dělá všechno proto, aby nezemřel z důvodů nedostatku potravy a tepla „*kupuje si za to chleba, aby neumřel hlady... a aby si mohl zapálit oheň, aby nezmrzl.*“ (Příloha 1, rozhovor 11). Mluví-li Jindřiška o smrti hladem nebo v důsledku umrznutí, patrně si dokáže nějak představit, jak taková smrt vypadá. Pravděpodobně to nebude nějak zvlášť živá a přesná představa, ale pocity hladu a chladu jsou dostupné každému člověku, takže smrt způsobená nadbytkem těchto stavů není obtížné si vybavit.

Jinak vyjádřenou příčinou smrti je válka, jejíž podstata spočívá v zabíjení nepřátel, tedy také ve smrti. Slávek ve svém příběhu říká „*A tak šel do války a jakoby prohráli a*

zemřel.“ Na rozdíl od předešlých případů si zde musíme sami dovodit, že prohra patrně znamenala i zabití nebo smrtelné zranění protagonisty příběhu.

Naopak pocity spíše než fyzické příčiny, v příbězích pravděpodobně smutek a lítost, jsou pravděpodobnou příčinou smrti protagonistů ve Věřčině příběhu *„ten muž byl strašně smutný. A nevěděl, co už bude dělat na světě. Tak se pohřbil a zemřel.“* (Příloha 1, rozhovor 2), stejně tak jako v příběhu Majky *„a ten otec se utrápil a umřel“* (Příloha 1, rozhovor 7).

Mimoto se zdá, že minimálně tři hlavní hrdinové, a to Lídina, Věřčina a Majčina příběhu, zemřeli dobrovolně, tedy na základě pocitů smutku a osamělosti zvolili umrznutí, resp. pohřbení se.

8.2.1 FYZICKÉ A PSYCHICKÉ NÁSLEDKY SETKÁNÍ SE SMRTÍ

Jak vypadá fyzický i psychický stav člověka, který se setkal se smrtí a prozatím vyvázl živý, ukazuje příběh Kuby. Hrdina jeho příběhu nemohl najít východ ze hřbitova, nejspíš se nějak unavil, onemocněl a usnul *„najednou našel tu cestu a mohl se vrátit domů... a tam usnul, a byl z toho pak nemocný...“* (Příloha 1, rozhovor 9).

Jestliže se pán ztratil a hledal cestu ven, pak mu nebylo příjemné, že se vyskytuje blízko smrti nebo poblíž toho, co smrt symbolizuje. Musí tedy vynaložit veškeré úsilí, aby se z takového místa dostal pryč. Snad bychom to tedy mohli pokládat za jakýsi doklad nějakého prvotního existenciálního citění dětí. Nemůžeme si být sice zcela jistí, že pán nebyl unaven a neonemocněl z nějakého jiného důvodu, o kterém ve vyprávění není řeč, ale stále to pokládám za nejpříjemnější variantu

8.3 VZTAH MEZI ŽIVÝMI A MRTVÝMI

V Lídině příběhu je osamocený partner takřka pohlcován oblastí posmrtné existence, kam odešla jeho žena: *„bylo to v zimě... a pak furt takhle stál před tím hrobem a zmrznul tam a teďka tam je“* (Příloha 1, rozhovor 1). Jakoby Lída vnímala, že bez lásky se dá jen těžko žít a dokonce v tomto případě má život partnera připraveného o blízkost milované osoby jen malý smysl, i když tuto myšlenku přímo nevyslovuje.

Ve Věřčině příběhu duch muže straší svou bývalou ženu. Zde ovšem na rozdíl od prvního příběhu není mezi partnery žádné kladné pouto, alespoň žijící žena to tak vnímá

“*vrať se zpátky do hrobu ty zlý duchu. Už tě nikdy nechceme vidět.*” (Příloha 1, rozhovor 2). Její zesnulý partner ji vlastně neustále trápí a v příběhu je charakterizován jako zlý.

To může vycházet z toho, že jeho chování během života nebylo k ženě pěkné, ale stejně tak může souviset s tím, že svět mrtvých už do světa živých nepatří. Pokud by platila druhá možnost, můžeme soudit, že Věrka dokáže chápat specifičnost posmrtného „života“ i to, že mrtví by neměli správně zasahovat do světa živých.⁶⁸

Ve vyprávění Nany hlavní postava příběhu zničila hrob, který patřil patrně jeho ženě. Když zazní otázka, proč to udělal, Nany odpovídá, že to bylo ze vzteku: „*přišel nějak nejrozzlobenej asi z toho domova...*“ (Příloha 1, rozhovor 4). Bylo by samozřejmě zajímavé zjistit, zda měl podle dítěte vztek na svou (mrtvou) manželku proto, (event. z jakého důvodu) nebo zda to bylo z jiného důvodu, který se neuvádí.

Další rozměry vztahu mezi živými a mrtvými zmiňuje Magda. Ta na konci svého vyprávění obrací pozornost k manželovi zesnulé ženy, který ji navštěvuje na hřbitově. Dívka popisuje průběh těchto návštěv: „*on tam na ni vzpomíná, říká jí, jak se má a tak*“ (Příloha 1, rozhovor 6). Vzpomínky odkazují k minulému životu, tedy k tomu, co už pominulo. Zřejmě představují také to, co ještě muži zbývá příjemného a dobrého po jeho ženě. Zesnulá žena se tak vlastně stává pro dítě tím, co udělala za svého života ještě před tím, než zemřela. To může znamenat, že si Magda uvědomuje ohraničenost života i to, že zesnulého člověka definuje jeho předchozí život, tedy to, co udělal, dokázal, jaký byl pro ostatní apod.

Pozůstalý muž však nejen vzpomíná na svou ženu, ale také se jí svěřuje s tím, co dělá nyní a jak se mu daří v současnosti. To může znamenat, že zemřelý člověk je pro ostatní své blízké, kteří po něm zbyli na světě, jakousi vzdálenou autoritou, určitou konstantou, se kterou lze nějak porovnávat to, co se nyní v životě jiného člověka děje. Také je dost pravděpodobné, že zesnulá má na základě toho poněkud nadřazené postavení vůči svému dosud žijícímu muži. Může být dítětem vnímána jako dokonalejší nebo lepší než ti, kteří dosud žijí.

⁶⁸ Jinou interpretací by byla možnost, že žena z Věrčina příběhu potřebuje pomoc někoho dalšího, aby mohla dále žít. Možná si totiž sama od ducha svého manžela pomoci nemůže. Je to tedy dost silný apel na to, aby živí lidé měli možnost žít svůj život svobodně bez toho, aby je svazovalo to, co je po smrti.

Ve vyprávění Nany i Jindřišky se vyskytuje i zjevná neúcta k zemřelým, jejichž hroby jsou ničeny (ať už pozůstalým manželem z neznámých důvodů nebo vykradačem hrobů, který si tak obstarává obživu).

Jindřiška též zdůrazňuje strach (živého) zloděje z mrtvých: „*bojí se, aby mu ti mrtví něco neudělali...*“ (Příloha 1, rozhovor 11). Tato zlodějova obava může být totožná s pocitem dívky, která si dokáže představit svůj kontakt se zemřelými na hřbitově někdy uprostřed noci. Mrtví zde najednou přijímají aktivní roli – mohou podle dívky nějak ublížit tomu, kdo se k nim odvažuje v noci za účelem loupení. Dívka zde ale také propojuje špatnou povahu lupičova jednání s možnou odplatou zemřelých za tento zločin vykonaný na nich.

Velmi podobně je na tom i hlavní postava Petrova příběhu, která se ocitá na hřbitově, kde se dějí nezvyklé věci: „*Najednou začal zvonek v kapli hrozně cinkat a začala dunět zem a pán se bál...*“ (Příloha 1, rozhovor 3). I zde vystupuje pocit strachu z věcí, které souvisí se záhrobím, tedy se zemřelými.

Zdá se, že při zkoumání vztahu mezi živými a mrtvými je možno vnímat několika rovin. První z nich může být emoční zabarvení tohoto vztahu (od pozitivního k negativnímu), druhou aktivita vztahu (tj. zda se jedná o pasivní vzpomínání nebo se živí a mrtví dostávají do přímé interakce) a za třetí lze považovat směr této interakce (zda působí živí na mrtvé a/nebo obráceně).

8.4 CO SE DĚJE PO SMRTI

Děti přejímají do svého chápání posmrtného života představy, které jejich okolí se smrtí často spojuje. To se ukazuje na případě například rozhovoru s Lídou, kde můžeme poměrně dobře rozpoznávat vliv náboženského výkladu světa. Lidé zde byli hodní, takže smrt je pro ně nespravedlivá, protože je odlučuje a přerušuje jejich lásku. Ta by měla dále zůstat, proto i druhý z obou partnerů směřuje ke smrti, aby mohlo dojít ke šťastnému posmrtnému vyvrcholení jejich života: „*a pak tam prostě spolu byli v tom nebi... měli se rádi a to je konec*“ (Příloha 1, rozhovor 1).

Nejen pro dítě je pravděpodobně tato představa smrti přijatelná a toto vysvětlení smyslu smrti rozhodně příjemnější než ateistické koncepce posmrtného nebytí a nicoty.

Snad je možné to chápat také ve vztahu k životu zpětně tak, že dítě si do smrti obou lidí projektuje to, jak by měl ideálně vypadat lidský život.

I v dalších případech se nějakým způsobem vyskytují ve vyprávěních dětí odkazy na nadpřirozené představy o posmrtných věcech. Spíše se však zdá, že kromě prvního příběhu jsou ovlivněné více četbou kniha sledováním televize, než náboženským výkladem světa.

Představa ducha jako toho, co zbude z člověka po jeho smrti, může být celkem logická, a to za předpokladu, že dítě vnímá lidskou existenci i po okamžiku smrti kontinuálně a duch představuje pro dítě to, co může navazovat na život člověka po smrti. Tuto domněnku potvrzuje v podstatě i Petrův příběh, v němž se hlavní postava ocitne tváří v tvář smrtce, tj. postavě s kosou, která mu sděluje, že jeho čas vypršel.

Tato Petrova představa je navíc doplněna přesýpacími hodinami, které symbolizují trvání lidského života. A nemohou to být jiné hodiny, než přesýpací, protože jen na nich může být vidět konečnost trvání nějakého časového úseku): „*ted' vypršel tvůj čas a ukázal ty přesýpací hodiny, který už byly prázdný*“ (Příloha 1, rozhovor 3). Nicméně ani zde se vlastně nic nekončí a duše po dramatickém okamžiku fyzického úmrtí letí do nebe atd.

Ani u Jindřišky nenajdeme náznaky myšlení ovlivněného náboženskými představami – v tom případě by mohla například poukázat na to, že by zloděj sám mohl zatratit svou duši apod. Nic takového však neobjevujeme. Jediné, co můžeme bezpečně určit, je to, že vykrádání hrobů je nějaký druh špatného činu, který ale není nijak odlišitelný od jiných druhů krádeží, a to, že tento zločin je omluvitelný záchranou vlastního zlodějova života.

Jindřiška mluví o mrtvých, ale nikoli o jejich duších, bohu nebo podobných typických náboženských osobách a oprávněnost odplaty mrtvých v jejím podání spíše vychází z obecných, rozumem odvoditelných morálních hodnot než z nějakého přejímání cizích myšlenek, které by mohly mít váhu nějaké posvátné nebo jinak vznešené pravdy

Může se zdát, že pro některé děti je představa absolutního konce života nepředstavitelná.⁶⁹ Lidský život se tak podobá v jejich fantazii jakési přímce, nebo možná polopřímce, na níž

⁶⁹ Otázkou zůstává, zda pouze pro děti, to ovšem není předmětem této práce.

sice je okamžik smrti jako významný přelomový bod, který však není definitivním koncem. Na druhou stranu, když je Magda dotázána na okolnosti smrti oné ženy (která zemřela při porodu) uvádí: „*měli syna, ten je velkej, má taky děti... a dál už nevím*“ (Příloha 1, rozhovor 6). To by mohlo poukazovat na to, že si Magda již v náznacích dokáže uvědomit koloběh života (jeden život končí a druhý začíná).

8.5 SMRT JAKO

Nyní se podíváme na několik způsobů, jak je smrt v příbězích dětí chápána, resp. jaký jí děti přiřkládají význam.

8.5.1 ODMĚNA

Odměna v posmrtném životě se vyskytuje v příběhu Lídy. Muž dobrovolně umrzne na hrobu své ženy, aby mohl být s ní „*tak chtěl jít za ní a on tam umrznul*“, což se mu povedlo „*může být rád s tou ženou... není od ní oddělenej*.“ Krom odměny ve formě shledání manželů vnímá Lída zesnulé jako hodné lidi. Z toho důvodu je také přeřazuje do nebe, které je obecně spojováno s odměnou „*ty jejich duše šli do nebe, protože byli na všechny hodný... no a pak a pak tam prostě spolu byli v tom nebi*“ (vše Příloha 1, rozhovor 1).

Možná se v Lídině příběhu objevuje to, co můžeme nazvat náboženskou představou nebo se to alespoň náboženské představě blíží. Jde o jakousi analogii pozemské spravedlnosti, kterou uplatňují živí lidé na žijící.

8.5.2 PARADOX

Michalův příběh nám ukazuje paradox typu hodný člověk – ošklivá smrt. Máme zde muže, který navštěvuje hrob své ženy, která již před nějakou dobou (asi delší, tedy ne nedávno) zemřela.

Žena byla hodná, přičemž slovo „hodný“ zde můžeme chápat jako označení pro takového člověka, který má dobré vlastnosti i povahu a zaslouží si také dobré jednání, odměnu a ne trest, něco krásného a nikoli ošklivého.

Muže i ženu spojuje láska, kterou také nejspíš můžeme přiřadit v dětském chápání k tomu, co patří pod pojem „hodný“. Z hlediska zmiňovaného paradoxu je podstatná věta

v tomto vyprávění plna velmi expresivních výrazů: „*A jeho žena byla hodná... ale stejně jí tam žerou hnusní tlustí červi a... a... a vyžrali jí mozek a je celá černá.*“ (Příloha 1, rozhovor 9). Michal nám tu vykresluje poměrně jasně obraz rozkládajícího se těla nebožtíka. Jeho tělo je požíráno červy, které pravděpodobně považuje za nevhledné tvory, jak to ostatně dokládá přívlastek „hnusní“.

Další přívlastek „tlustí“ má pravděpodobně ještě umocnit sílu předchozího hodnotícího výrazu („hnusní“), protože jejich tloušťka je pravděpodobně způsobena tím, že se mohou dobře živit na těle zesnulé ženy. Když Michal mluví o vyžírání mozku, chce tím asi jen dokreslit celou situaci a její odpudivost.

Žena je podle chlapce celá černá. Černá je v naší kultuře obvykle barva smrti, ošklivosti a nevábnosti. Jak se to ale slučuje s tím, že žena měla dobrou povahu, přesněji že byla hodná? Vysvětlení se sice nedočkáme, ale dítě ví, že se tyto věci neslučují, a proto používá přípustku: byla sice hodná, ale stejně jí ti červi žerou. Je tedy jedno, jaký žil člověk život, protože ve smrti bude tak jako tak sežrán hnusnými tlustými červy. Tomu se nedá vyhnout. Z výpovědi dítěte také vyplývá, že si samo uvědomuje, jak je to pro tu ženu nespravedlivé, nebo přesněji, že si něco takového asi nezasloužila. To vše poukazuje na paradox smrti viděný očima dítěte: hodný člověk – ošklivá smrt.

Tomuto paradoxu se Michal určitým způsobem brání. Aby vše nebylo ošklivé a nevzbuzovalo to jen nepříjemné asociace, chlapec používá manžela zesnulé chodícího na její hrob k tomu, aby vnesl alespoň něco pěkného do tohoto jinak syrového vyprávění: „*nosí jí tam kytky, aby to tam bylo hezký*“ (Příloha 1, rozhovor 10). Možná tak podvědomě dává nakonec přece jen přednost tomu, co je krásné, i když si uvědomuje stinné stránky skutečnosti, života i smrti.

8.5.3 ŽIVOTNÍ SKUTEČNOST

Tento přístup reprezentuje Majčín příběh, který je ze samotné její výpovědi poněkud obtížně srozumitelný.⁷⁰ Problém, o kterém mluvíme, se týká samotné podstaty příběhu a v podstatě nejdůležitější postavy – otce rodiny, který zakazuje svým dvěma synům odejít

⁷⁰ U dětí obvykle předškolního věku se občas stává, že při svých výkladech vypouštějí některé důležité věci, protože si myslí, že jsou všeobecně známé všem příjemcům. To někdy způsobuje, že jsou tyto výklady nesrozumitelné. Jenže Majka je devítiletá, což znamená, že by se u ní tento jev neměl vyskytovat, alespoň ne ve velkém rozsahu.

do města. Majka zde neuvádí už nic bližšího, a tak to vypadá, jako by šlo o běžný, ničím neobvyklý konflikt mezi rodičem a dětmi.

Majčin výklad této situace má téměř ryze faktografickou povahu. Jedinou emočně zabarvenou charakteristiku najdeme v případě smrti otce, kde dívka uvádí, že „*otec se utrápil a umřel*“ (Příloha 1, rozhovor 7). Z toho můžeme vyvodit, že Majka vnímá souvislost mezi tím, jak se otec choval špatně k ostatním členům své rodiny a že následkem toho byl od nich opuštěn, což pro něj bylo určitou formou trestu, protože to vyvolalo jeho trápení. Také je zde naznačena souvislost smrti s trápením – toto trápení může být ale jednak pouhou okolností smrti, jednak samotnou její příčinou – ani to se od Majky nedovídáme.

Vypadá to, že Majka smrt chápe jako skutečnost, která patří k životu, ale žádné další spojitosti se zde neobjevují. I takový poznatek je však pro potřeby této práce důležitý, protože poukazuje na představivost těch dětí, jejichž myšlení nebylo dosud motivem smrti nijak zvlášť podněcováno, nebo jen zjednodušeně.

8.6 PRVKY Z FILMŮ A LITERATURY

Některé děti se ve svých příbězích zjevně inspirovaly určitým typem literatury a filmů. Petrův příběh získává až hororový náboj. Objevuje se postava nejspíše smrtky: „*člověk s kosou, celý v černém a řekl – teď vypršel tvůj čas...*“ (Příloha 1, rozhovor 3).

Nany uvádí, že se to podobá situaci jako z příběhů o Harry Potterovi: „*To vypadá jak v Harry Potterovi*“ (Příloha 1, rozhovor 4). Zdá se, tato situace vyvolává v Nany pocity podobné těm, které lze zažít při četbě různých tajuplných a čarodějných příběhů. V těchto příbězích můžeme jako hlavní motiv stanovit obecně nějaký konflikt mezi principem zla a dobra. Je to něco, z čeho má člověk zároveň strach a zároveň touží po poznání této věci.

V Kubově příběhu se smrtí a představami s ní spojenými nějak souvisí červené blikající světlo. Nicméně, alespoň co se týče zvuků, o nichž Jakub říká, že je pán zaslechl při svém bloudění, musí jít o zcela vlastní chlapcovu představu, protože z obrazových vjemů tuto informaci mohl získat jen velmi obtížně. Jde tedy o něco původního a autentického, co pochází jen z Kubova vlastního fondu zážitků.

8.7 SHRUTÍ – OBSAH A FORMA

Na tomto místě bych se ráda shrnula *obsahové i formální* stránky výzkumu. Po *obsahové stránce* lze shrnout, že dětské příběhy obsahují zcela přiléhavé pocity smutku, osamocení, samoty, lítosti, které se objevují jako reakce na ztrátu milované osoby.

V příbězích se objevují fyzické, psychické a možná i psychosomatické příčiny smrti. Ovdovělí lidé se utrápí k smrti, vyhladoví, nebo se rozhodnou umrznout. Smrt tedy nejenže má své psychické příčiny nebo fyzické důvody, ona je někdy i důsledkem rozhodnutí dané osoby. A v uvedených příbězích se zdá, že toto rozhodnutí je pro děti logické (a možná i přijatelné, každopádně nestojí za další vysvětlování). Dokonce i pouhé přiblížení se smrti může osobu vyčerpat natolik, že se unaví a onemocní a potřebuje určitý čas k uzdravě a načerpání nové energie.

Také se zdá, že děti jsou ve svých představách posmrtné existence ovlivněny literaturou a filmem, kdy se v jejich příbězích objevují duchové, popř. rekvizity z tzv. hororových filmů. Je to pravděpodobně dáno tím, že všechno skryté a tajemné obvykle obsahuje nějaké nebezpečí, častokrát představuje hranici lidského života, a tedy obsahuje jistý kontakt se smrtí. Tu sice (nejenom) děti chápou jako něco negativního, ale v podobě tajemna a napětí naopak láká.⁷¹ Pravděpodobně toto je jádrem ambivalence, která fascinuje a přitahuje mnoho lidí. Nemusíme provádět žádnou rozsáhlou analýzu všech strategií, akčních titulů, dungeonů atd., abychom si neodvodili, že podstatou většiny her je právě válka nebo alespoň zabíjení nepřátel či zabití nějakého konkrétního protivníka. Ve spoustě dalších her pak motiv smrti tvoří často hlavní linii příběhu, i když třeba úkolem hrdiny není samotné zabíjení.

A mezitím se v dětských vyprávěních vyskytují fenomény, které mohou působit nečekaně, kupř. naznačený koloběh života, kdy někdo umírá a někdo se rodí, mrtvá žena jako vzdálená autorita, na kterou můžeme vzpomínat a vyprávět jí o svém životě nebo třeba úleva, že setkání se smrtí nebylo skutečné, ale jen snové.

Co se *formální stránky* týká, považuji za důležité zdůraznit, že děti byly ochotny vyprávět příběhy, v drtivé většině případů je tato aktivita bavila (resp. přišla jim zajímavá

⁷¹ Pravděpodobně každé fyzicky a psychicky zdravé dítě, které by na otázku, zda by si raději vybralo smrt nebo život, odpovědělo ve prospěch života. Zároveň však každý člověk touží po napětí, které vzniká v příbězích právě díky výskytu hrozby smrti.

do té míry, že se jí byly ochotny účastnit a nepozorovala jsem na nich žádné známky znejistění, znepokojení, strachu ani jiných negativních pocitů v okamžiku, kdy jim byla předložena tabule č. 15). A jak již bylo řečeno na jiném místě, ani v odstupě několika týdnů nebylo zjevné, že by děti byly tímto testováním poškozeny.

9 ZÁVĚR

Již výběrem tématu jsem se otevřeně přidala k těm, kteří se ve svých závěrečných pracích věnují kratinkým zmínkám o nekonečnu⁷², resp. se pokoušejí mluvit o věcech, pro které nemají slov.⁷³ Teď tedy nezbývá, než tuto krátkou zmínku vřadit do soudobého psychologického poznání.

Jak je snad patrné z předchozích kapitol, výsledky zde popsaného výzkumu nelze srovnávat s těmi, které byly provedeny jak v oblasti narativní psychologie, tak v piagetovské linii. U následovníků Piageta je to zřejmé na první pohled. Tyto výzkumy obvykle testovaly pochopení jednotlivých charakteristik pojmu smrt, velikost souborů dětí byly statisticky významné a procházely kvantitativní analýzou dat. Výsledkem jejich zkoumání bylo zjištění, jaké procento dětí daného věku již má osvojenou určitou charakteristiku smrti.

Dosavadní výzkumy narativního typu jsou nevhodné pro účely srovnání z jiného důvodu. Obvykle pracují s dětmi, které již smrt nějakým způsobem zasáhla a stala se uvědomělou a jasnou součástí jejich života. To je situace naprosto nesrovnatelná od zde prezentované a znemožňuje využití jejich výsledků pro srovnání.

Z tohoto vyplývá, že jediným relevantním modelem, nikoliv výzkumem, ke kterému se lze vracet, jsou poznámky Příhodovy. Jeho myšlenka, že totiž děti se pohybují během svého vývoje nikoliv jednosměrně od konkrétního k abstraktnímu, nýbrž záblesky abstraktního myšlení se objevují již v období mezi 3. a 6. rokem není v rozporu s dosaženými výsledky. To ovšem za předpokladu, že tyto záblesky zanechávají v myšlení dětí znatelné stopy.

V přibězích dětí, které by ještě neměly dosahovat abstraktního stadia myšlenkových operací, se totiž objevují jevy jako je paradox (hodný člověk – ošklivá smrt), koloběh života, schopnost zemřít tzv. z psychických příčin, nebo názor, že vzpomínání na

⁷² viz Gramsci in U. Eco – Jak napsat diplomovou práci, Olomouc 1997, s. 34

⁷³ „Skutečný svět živých nelze abstraktně uchopit. Není modelu, který by jej uměl pojmout neočištěný a neokleštěný. Bohužel, jak trefně podotkl Rudolf Carnap, právě tyto (neuchopitelné) věci jsou těmi, o kterých *mluvit chceme*. Řadu oblastí života (snad ty nejdůležitější) *musí* věda (je-li poctivá) přejít mlčením, ačkoli se jedná právě o ty zajímavé oblasti, kvůli nimž byla stvořena.“ (Carnap in T. Sedláček – Ekonomie dobra a zla, Praha 2009, s. 206)

zemřelého člověka znamená jakési „bytí s ním“ a může být úlevné. To jsou všechno myšlenkové operace obsahující určitou míru abstrakce. Možná tedy není daleko doba, kdy teorii od konkrétního k abstraktnímu vyměníme za nějakou jinou, která bude lépe odrážet skutečnost.

Ačkoliv nelze na základě analýzy vyprávění říct, zda se děti smrti samy intenzivně zabývají nebo nikoliv, je možno říci, že o smrti mají představu, a to včetně pocitů, které ji provázejí, jejich příčin i možností posmrtné existence. Pravděpodobně tedy o ní přemýšlejí.

Psaní této práce mě přivedlo i k přemýšlení nad tradičním rozdělením psychologie na jednotlivé obory, a obzvláště nad obsahem disciplíny zvaná vývojová psychologie. Domnívám se, že vývojová psychologie je dnes poměrně uzavřenou disciplínou, přičemž její hranice hlídá velmi přísný dveřník. Jinak si nedovedu vysvětlit, proč se drtivá většina výzkumů zabývajících se představami smrti u dětí odvolává na Piageta, který o vývoji dětských představ smrti nikdy nepsal, případně na Freuda, ačkoliv ten s dětmi téměř nepracoval. Zdá se, jakoby Piaget (a v menší míře i Freud a Erikson) definoval a ovládl prostor vývojové psychologie. Tedy jakmile chce jedinec pracovat na tomto poli, nemůže se k výše zmíněným psychologům nevztahovat.

A tak pozdější a odlišné pohledy na vývoj dítěte (např. Montessori) již patří do jiné vědy (pedagogiky), zatímco pro otázku vývoje dospělých vznikla psychologie stárnutí. Nakonec to tedy musejí být jiné vědní disciplíny, v tomto případě lingvistika a neurokognitivní vědy, které přinášejí nové poznatky o vývoji myšlení. Tedy o tématu, které by z vývojové psychologie podle mého soudu nemělo zmizet.

10 PŘÍLOHA Č. 1 – PŘEPIS ROZHovorŮ

Lída – 1. rozhovor

no že byl nějaký pán, kterej měl ženu a ta umřela...jednou večer šel za ní na hřbitov... bylo to v zimě... a pak furt takhle stál před tím hrobem a zmrznul tam a teďka tam je

zmrznul tam

a teďka tam je

jak se cejtí, jestli se nějak cejtí? hledá ho někdo?

mhm on byl jakoby sám jen s tou ženou, takže je asi nikdo nehledá ... a to, a určitě mu bylo jako smutno po tý ženě, tak chtěl jít za ní a on tam umrznul

cejtí se nějak, když tam umrznul?

no, já myslim, že může být jakoby rád s tou ženou... jakože není od ní oddělenej

hmh, jo, jinak jak to vyprávíš, to vypadá, že teda žádný děti, nic takovýho

ne, neměli

jo... takže je vlastně rád, že je s ní

no...jo

dá se ještě říct, kde s ní je?

někde třeba v nebi, že jako.... ty jejich duše šli do nebe, protože byli na všechny hodný... no a pak a pak tam prostě spolu byli v tom nebi... měli se rádi a to je konec

Věrka – 2. rozhovor

Tak, byl jednou jeden muž a žena a jednou se pohádali kvůli tomu, že žena chtěla dívku. A pak

Žena chtěla dívku?

Ano, jako miminko...

Jako dceru

Jo, jako dceru... a ten muž řekl – ne, budeme takhle sami, protože by nám to přinášelo jen smůlu. Tak jednoho dne žena řekla – tak já od Tebe odejdu. Nemám, nemám co tady dělat, když u sebe nebudu mít svojí dcerku nebo chlapečka.... a dál nevím ...

jde ti to skvěle, klidně si dej čas, představuj si to, jakože ta žena odchází... ta žena chce odejít

jo, něco... teda něco mě napadlo...

tak povídej

Tak odešla a ten muž byl strašně smutný. A nevěděl, co už bude dělat na světě. Tak se pohřbil a zemřel...

jo, tak zemřel, a stalo se tam ještě... jako pokračuje to nějak ještě dál?

Pak jednoho dne se ta matka vrátila do toho domu, kde bydlela s tím mužem. A ten muž najednou vyšel jako duch z toho hrobu a furt tu matku mučil a mučil jí za to, že od něj odešla.

Jak jí mučil?

Různě, že jí strašil, a že jí třeba něco dělal, tělo, že jí nechtěl pustit ke svojí dceři a pak jednou ta žena řekla dost. Odejdu odsud a nikdy se už nevrátím. Ale nemohla, protože ten muž zavřel dveře. A furt jí takhle trápil několik let. A pak ta žena řekla – vrat' se zpátky do hrobu ty zlý duchu. Už tě nikdy nechceme vidět. A tak byl smutný každý každou noc ten den, kdy od něj ta manželka odešla. Tak takhle stál u těch kamenů u toho hřbitova a přemýšlel nad tím, proč to udělala.

Jo, a to je on, jak tam stojí,

Jo, to je on.

je tam ještě něco... pokračuje to nějak dál?

ne, tohle je konec

Petr – 3. rozhovor

Co to je?

To je na Tobě.

Já myslel, co to je. Já nevím, jak začít....

Tak jestli už víš, tak klidně začni.

Ještě ne.

Tak máš spoustu času.

Akorát nevím, jestli je to pán nebo paní.

To je na Tobě.

Mhm, je to pán.

Když je to pro tebe pán, tak je to pán.

I když, ten by asi sukni neměl. ... bude to pán.... Bude to pán. ... Asi už vím.

Tak povídej.

Jednomu starému pánovi umřela jeho žena. A a a stejskalo se mu po ní tak, že chodil v noci na hřbitov. (mhm) Si s ní, to, popovídat. A když tam přišel jednou po sto dvacátý tak, přišel a zjistil, že hrob je pryč. Že je tam jenom taková hromádka uhlí. A když se otočil, zjistil, že je za ním jen ta hromádka uhlí ... a dál nevím

skvělý, děkuju, máš spoustu času.... klidně si ho vem... zkus si představit, jak by to mohlo jít dál...

A když se otočil, zjistil, že je všude jenom hromádka uhlí a že že ty šišky zmizely a nevěděl, co se děje. Najednou začal zvonek v kapli hrozně cinkat a a začala dunět zem a pán se bál, a tak pomalu šel pryč. A pak viděl, jak se zavírají dveře od hřbitova, tak tam přiběhnul a a a jenom se takhle držel a a nemohl se dostat ven. Potom viděl, jak se ve voknech v tý kapličce začlo blikat světlo a začal se hrozně bát a začal přelízat plot, ale

nešlo mu to, protože mu to klouzalo. Tak běhal po hřbitově a bál se, že se mu něco stane, a pak viděl, jak se pomalu z tý kapličky vtevírají dveře a něco z ní vychází. A tak to, a tak běžel a přišel tam takový člověk s kosou, celý v černém a řekl – teď vypršel tvůj čas a ukázal ty přesýpací hodiny, který už byly prázdný a ten člověk to... se lekl a začal prosit, co se děje, že chce pryč a ta smrt se na něm – to byla smrtka – ukázala na něj a on najednou kolem sebe viděl kytky a letěl do vzduchu a a a viděl, že to, a viděl tam bránu do nebe a otevřeli se mu dveře a řekli vítěj v nebi. A von potom, a najednou přišel anděl a řekl – jak se má? Ono ho to samozřejmě vyděsilo a běžel pryč. A najednou se probudil v posteli a zjistil, že to byl sen.

Nany – 4. rozhovor

On je na hřibově.... Jeden pán šel na hřbitov, asi z domova, a potom si říkal, že by mohl něco udělat nebo to je tak duchaplný, tedy tak duchaplný, to bude

To bude duchaplná i duchuplná historka

To vypadá jak v Harry Potterovi, ty jo

hmh

tak šel vlastně na ten hřbitov, teďkon nějak z nějakýho lesa, ten hřbitov byl u lesa a vedle byl palouček s těma, s tím hřbitovem. Teďkon ten pán hledal asi svůj hrob, nebo svý manželky nebo někoho hrob tak ho hledal a potom vlastně zjistil, že někdo mu ten hrob asi zničil. Tak teďkon rychle řešil, co s tím má dělat, chvíli na to koukal, dal si ruce k sobě, držel se chvíli, je, a přemýšlel. A říkal si – co mám asi tak dělat teďkon, koho mám zavolat? No, tak zatím teď nikoho a v noci to teďka nevyřeším. Tak počkal, až bude den, někoho policajty si vzal k sobě, ukázal to policajtovi a policajt říká – tak mi toho lupiče najdeme. A tak opravdu ho šli hledat a potom se našel, že to byl vlastně sám ten pán.

Ten sám pán ten hrob nejdřív zničil, a pak zavolal policajty.

jo

super, dokážeš vlastně říct, co s tím hrobem vlastně udělal? To je tak jako tajemný, co se s ním stalo, co s ním udělal

No, vlastně, on ho rozkopál a zničil takovej ten památník. Že tam vlastně bylo vidět jenom to kamení, jak úplně z toho památníku vysypal a on prostě ho totálně zničil.

Proč to udělal?

Protože byl vzteklej

Na koho?

Asi na tu manželku. Nicméně přišel nějakěj rozzlobenej asi z toho domova nebo už

Hmh, tohle je kterej okamžik z toho úžasnýho děsuplnýho hororu? Kterej je to okamžik?

No, asi ten začátek nebo prostředek.

Tak si vyber, co je to z toho.

Asi ten začátek.

Začátek. Tak dá se říct, na začátku byl naštvanej, jak tomu člověku bylo na konci?

Hmh, hrozně špatně.

Hrozně špatně.

Protože on vlastně potom zjistil, že akorát bude, že bude, že udělal blbý to, že to řekl sám na sebe policii, a že to vlastně neměl říct. Že vlastně lhal policii.

Jo.

A on řekl taky na jeden plán, potom oni to ti policajti hledali podle otisků. A oni potom zjistili, že to byl ten pán, takže on ten pán potom seděl v base.

jo

takže potom se cítil vlastně blbě.

Slávek – 5. rozhovor

Jak se na něj koukám, tak to je asi pán...

Možná je to pán, pravděpodobně jo

Může být i krátkej, ten příběh?

Tak může bejt i krátkej, ale pořád by tam mělo bejt, kde to začalo, co se tam dělo a jak to skončilo. Samozřejmě může být kratší než byl teď.

Tak jo, tak já to zkusím, ale ...

Tak jo, zkus to.

Otec na svýho syna byl naštvanej, protože vyvedl nějakou hmh lumpárnu, velkou. A ten mu řekl, že půjde (přerušeni) A tak řekl, že půjde do války. A tak šel do války a jakoby prohráli a zemřel. A on ten otec litoval, že ho tam poslal a zajímal se, kde má hrob. No a potom ho tam hledal, našel ho a byl smutnej, že ho do tý války poslal.

hmh, takže to je ten smutnej otec nad tím hrobem

mhm

jo, asi nad tímhle... nebo nad tamtím, na nějakým

mhm jo... víme ještě něco o tom synovi, třeba jak mu v tom bylo, jak ho to bavilo, nebavilo...

no, řekl bych, že asi nikoho nebaví válka a nebavilo ho to, moc mu tam dobře nebylo, ale snažil se

Magda – 6. rozhovor

Byl jeden pán, a ten byl vdovec. Žena mu zemřela při porodu ... a ono mu to bylo fakt líto. A tak chodil na její hrob a moc brečel

a brečel... a dá se říct, kvůli čemu brečel?

bylo mu smutno, po tý ženě, byla to dobrá žena a měli se rádi ... jenže ona byla slabá a nevydržela, takže než se k ní dostal doktor, tak umřela... a on za ní chodí na její narozeniny a nosí jí kytky

říkalas, že zemřela při porodu, mhm, co se stalo s dítětem?

měli syna, ten je velkej, má taky děti... a dál už nevím

říkalas, že si s tou ženou povídá, to by mě zajímalo
no, von tam na ni vzpomíná, říká jí, jak se má a tak ...
díky, chceš to ještě nějak doplnit?
ne, to je konec

Majka – 7. rozhovor

No, byl jeden muž a ten měl dva syny. A ti synové oba chtěli do města, ale otec jim to nechtěl povolit. A tak... a tak se jednoho dne rozhodli a utekli. A otec je hledal, a sliboval, že už na ně bude hodný, jen aby se vrátili... ale oni ne, a nakonec žena od něj taky utekla... a...

a co dělal ten otec?

a ten otec se utrápil a umřel

a na tomhle obrázku? jaká je to část příběhu?

to je syn, když se dověděli, že otec umřel, tak se vrátili a postavili mu hrob...

a víš ještě něco o tý jeho ženě, která ho taky opustila?

ta taky zemřela někde v lese... a je tam teď s ním... v tom hrobu

teda že je pohřbená se svým manželem?

jo, vona mu vodpustila... a to je konec

Honza – 8. rozhovor

No, byl jeden muž a ten byl úplně sám... byl to jedináček, neměl žádný příbuzný. A ten muž byl strašně zlej, a všichni se ho báli. A jemu se to líbilo. A strašil je i po smrti, vždycky k někomu přišel a strašil ho.

a jak ho strašil?

děsil ho, a vyhrožoval mu, až se ten člověk polekal a utekl, a von byl zase sám...

a na tomhle obrázku? jaká je to část příběhu?

to je on, rád chodil na hřbitov a do lesa, aby se necítil tak vopuštěnej...

aby se necítil tak vopuštěnej... napadá tě k tomu ještě něco?

ne, vlastně ne

Kuba – 9. rozhovor

Je to pán, a je hrozně smutnej a je mu zima...

a umíš si představit, co se mu stalo?

bydlí u hřbitova a v noci viděl, jak tam bliká červené světlo... a tak tam šel, ale nemohl to najít, a když se chtěl vrátit, tak zabloudil a nemohl najít cestu ven... a slyšel nějaké zvuky a v kapličce pořád blikalo to světlo... a tak, mhm... tak se bál, že se mu něco stane...

a tak se bál...

a tak tam běhal a nevěděl, kudy ven, až až najednou našel tu cestu a mohl se vrátit domů... a tam usnul, a byl z toho pak nemocný...

a co se s ním stalo potom?

no, a pak se uzdravil a šel se znovu podívat na hřbitov, ale tam už nic nenašel, tak mu to bylo líto

bylo mu líto, že už tam nejsou ty zvuky a to světlo?

jo, že se mu to všechno asi jen zdálo... a to je konec

Michal – 10. rozhovor

No, je tam pán, kterej chodí na hrob své ženě. Vona umřela už dřív, ale měli se rádi. A jeho žena byla hodná... ale stejně jí tam žerou hnusní tlustí červi a... a... a vyžrali jí mozek a je celá černá. Ale von s ní byl rád.

a tohle je okamžik, kdy ten pán přišel na hrob své ženy?

jo, nosí jí tam kytky, aby to tam bylo hezký, a to je konec

Jindřiška – 11. rozhovor

To je nějakej chlap, kterej vykrádá hroby. A von si vyhlíží nějaký bohatý hrobky a krade z nich zlato, a pak to prodává.

a komu to prodává?

kupuje si za to chleba, aby neumřel hladý... a aby si mohl zapálit oheň, aby nezmrzl...

a kdy ty hrobky vykrádá?

v noci, aby ho nikdo neviděl, ale von se tam jde nejdřív ve dne podívat, aby viděl, který jsou dost velký...

a co myslíš, baví ho to? nebo se bojí?

bojí se, aby mu ti mrtví něco neudělali, ale stejně to dělá, i když ví, že je to špatný...

a tohle je ten okamžik, kdy si vybírá ty hrobky?

jo, aby věděl, kam má v noci jít...

ještě něco tě k tomu napadá?

ne, to je konec

11 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

A short biography of Margaret Lowenfeld and the Margaret Lowenfeld Trust: Dr Margaret Lowenfeld, 1890–1973. *Excellence in Scholarship and learning: Psychology & Psychotherapy* [online]. 2007 [cit. 2014-09-23]. Dostupné z: <http://www.sussex-academic.com/sa/titles/psychology/LowenfeldBiography.htm>

BARTHES, R. 2002. Úvod do strukturální analýzy vyprávění. KYLOUŠEK, Petr, ed. *Znak, struktura, vyprávění: výběr z prací francouzského strukturalismu*. Brno: Host, s. 9-43. Strukturalistická knihovna. ISBN 80-7294-016-3.

BELLAK, L. 1959. The Thematic Apperception Test in Clinical Use. In ABT, L. R., BELLAK, L., eds. *Projective Psychology: Clinical Approaches to the Total Personality*. New York: Grove Press, s. 185-229.

BING, E. 1970. The Conjoint Family Drawing. *Family Process*, 9(2), 173-194. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1545-5300.1970.00173.x>

BOND, T., TRYPHON, A. 2009. Piaget and Method. In MÜLLER, U., CARPENDALE, J. I. M., SMITH, L., eds. *The Cambridge Companion to Piaget*. New York: Cambridge University Press, s. 110-131.

BRAINE, M. D. S. 1962. Piaget on Reasoning: A Methodological Critique and Alternative Proposals. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 27, no. 2, s. 41-63.

BRUNER, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

CAMPBELL, J. 1988. *The power of myth*. New York: Doubleday.

CAO, H., SHAN, XU, Y., XU, R. 2013. Eastern sandplay as a safe container for a combined intervention for a child with Asperger syndrome: A case study. *The Arts in Psychotherapy*, 40(1), 134-142. DOI: 10.1016/j.aip.2012.12.008. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0197455612001657>

CARTER, M., DANIELS, A., ZICKAR, J. 2013. Projective testing: Historical foundations and uses for human resources management. *Human Resource Management Review*, 23(3), 205-218. DOI: 10.1016/j.hrmr.2012.12.002. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1053482212001003>

CARVERHILL, P. A. 2002. Qualitative research in thanatology. *Death Studies*, 26(3), 195-207.

CICIRELLI, V. G. 1998. Personal meanings of death in relation to fear of death. *Death Studies*, 22(8), 713-733.

CZARNIAWSKA, B. 2004. *Narratives in Social Science Research*. London: SAGE

Publications. ISBN 978-0-7619-4195-8.

ČERMÁK, I. 2002. Myslet narativně: kvalitativní výzkum „on the road“. In: I. Čermák, M. Miovský, ed. *Sborník z konference Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, Nakladatelství Albert, 11-25. Dostupné z: http://old.rorschach.cz/clanky/narativ.htm#_ftn1

ČERMÁK, I. 2003. Psychologie v narativní tónině se vynořila v souvislostech. *Československá psychologie*, 47(6), 513-532.

ČERMÁK, I. 2004a. Narativní myšlení a skutečnost. *Československá psychologie*, 47(1), 17-26.

ČERMÁK, I. 2004b. Narativní terapie: mnohohlasý chór. In MIOVSKÝ, M., ČERMÁK, I., ŘEHAN, V., eds. *Sborník z konference Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku III*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 33-47.

ČERMÁK, I. 2007. Narativně orientovaná analýza. In BLATNÝ, M., ed. *Metodologie psychologického výzkumu: Konsilience v rozmanitosti*. Praha: Academia, s. 85-109.

ČERMÁK, I., CHRZ, V. 2011. Interpretace v narativním přístupu. *Teorie vědy/Theory of Science*, 33(3), 415-443.

DEVEREUX, G. 1967. From anxiety to method in the behavioral sciences. The Hague: Mouton.

De MIJOLLA, A., ed. 2005. *International Dictionary of Psychoanalysis: Three Volume Set*. Detroit: Macmillan Reference. ISBN 0-02-865924-4.

DOAN, R. E. 2000. Some reflections for 'The Virtual Symposium'. *The Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 21(3), 130-132.

ELLIS, J., DOWRICK, C., LLOYD-WILLIAMS, M. 2013. The long-term impact of early parental death: lessons from a narrative study. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 106(2), 57-67.

EPSTON, D., WHITE, M. 1990. *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: W. W. Norton & Company. ISBN 978-0393700985.

ETCHISON, M., KLEIST, D. M. 2010. Review of Narrative Therapy: Research and Utility. In RASHEED, J. M., RASHEED, M. N., MARLEY, J. A., eds. *Readings in Family Therapy: From Theory to Practice*. London: Sage Publications. ISBN 9781412905848.

EVERSON, M. D, BOAT B., W. 1990. Sexualized doll play among young children: implications for the use of anatomical dolls in sexual abuse evaluations. *Journal of the American Academy of Child*, 29(5), 736-742. DOI: 10.1097/00004583-199009000-00010. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0890856709646797>

- EYSENCK, H.-J. 1993. Grawe and the effectiveness of psychotherapy: Some comments. *Psychologische Rundschau*, 44(3), 177-180.
- FEIFEL, H. 1990. Psychology and death. *American Psychologist*, 40(4), 537-543.
- FELDMANN, K. 2010. *Tod und Gesellschaft: Sozialwissenschaftliche Thanatologie im Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag – Springer. ISBN 978-3-531-17350-4.
- FERREIRA, R., ELOFF, I., KUKARD, C., KRIEGLER, S. 2014. Using sandplay therapy to bridge a language barrier in emotionally supporting a young vulnerable child. *The Arts in Psychotherapy*. 41(1), 107-114. DOI: 10.1016/j.aip.2013.11.009. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0197455613001883>
- FINN, G. P. T. 2005. Piaget, Vygotsky and the social dimension. In: SMITH, L. DOCKRELL, J., TOMLINSON, P., eds. *Piaget, Vygotsky and beyond*. London: Routledge, s. 92-98.
- FISHER, W. R. 1985. The narrative paradigm: In the beginning. *Journal of Communication*, 35(4), 74–89. DOI: 10.1111/j.1460-2466.1985.tb02974.x
- FREEDMAN, J., COMBS, G. 2009. *Narativní psychoterapie*. Praha: Portál. Spektrum. ISBN 978-80-7367-549-3.
- FREUD, S. 1990. O člověku a kultuře. Praha: Odeon. Eseje; Sv. 1.
- FREUD, S. 1996. Spisy z let 1892-1938: Sedmnáctá kniha. Praha: Jiří Kocourek.
- FREUD, S. 1998. Spisy z let 1932-1939: Šestnáctá kniha. Praha: Jiří Kocourek.
- FREUD, S. 1999. Spisy z let 1906-1909: Sedmá kniha. Praha: Jiří Kocourek.
- FREUD, S. 2000a. Spisy z let 1892-1899: První kniha. Praha: Jiří Kocourek.
- FREUD, S. 2000b. Spisy z let 1904-1905: Pátá kniha. Praha: Jiří Kocourek.
- FREUD, S. 2002. Spisy z let 1913-1917: Desátá kniha. Praha: Jiří Kocourek.
- FREUD, S. 2007. Spisy z let 1925-1931: Čtrnáctá kniha. Praha: Jiří Kocourek.
- GILBERT, K. R. 2002. Taking a narrative approach to grief research: finding meaning in stories. *Death Studies*, 26(3), 223-239.
- GOLDNER, L. Revisiting the Bird's Nest Drawing assessment: Toward a global approach. *The Arts in Psychotherapy*. 2014, vol. 41, issue 4, s. 391-399. DOI: 10.1016/j.aip.2014.06.003. <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0197455614000689>
- GOLLAN, T., H, SALMON, D. P., PAXTON, J., L. 2006. Word association in early Alzheimer's disease. *Brain and Language*, 99(3), 289-303. DOI: 10.1016/j.bandl.2005.07.001. Dostupné z:

<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0093934X05001422>

GOODMAN, N. 1980. Twisted tales; Or, Story, Study, and Symphony. *Critical Inquiry*, 7(1), 103-119.

GRÜNBAUM, A. 2000. Ein Jahrhundert Psychoanalyse: Eine kritische Rückblick – ein kritischer Ausblick. *Forum Psychoanalyse*, 16(4), 285-286.

GRÜNBAUM, A. 2004. The Hermeneutic Versus the Scientific Conception of Psychoanalysis. In MILLS, J., ed. *Psychoanalysis at the Limit*. New York: State University of New York, s. 139-160.

GUEZ, J., LEV-WIESEL, R., VALETSKY, S., SZTUL, D. K., PENER, B. 2010. Self-figure drawings in women with anorexia; bulimia; overweight; and normal weight: A possible tool for assessment. *The Arts in Psychotherapy*, 37(5), 400-406. DOI: 10.1016/j.aip.2010.09.001. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0197455610001097>

HARRIS, P. L., GIMÉNEZ, M. 2005. Children's acceptance of conflicting testimony: The case of death. *Journal of Cognition and Culture*, 5(1), 143-164.

HEVERN, V. W. 2004. *Introduction and general overview. Narrative psychology: Internet and resource guide* [online]. Last updated: March 3, 2004 [cit. 19-12-2013] Dostupné z: <http://web.lemoyne.edu/~hevern/narpsych/nrintro.html>.

HORNEY, K. 1939. *New Ways in Psychoanalysis*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner.

HÖHN, E. 1967. *Der schlechte Schüler: sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers*. München: Piper,

CHRIST, G. H. 2000. *Healing Children's Grief: Surviving a Parent's Death from Cancer*. New York: Oxford University Press. ISBN 0-19-510590-7.

JACOBSEN, B. 2007. *Invitation to Existential Psychology: A Psychology for the Unique Human Being and its Applications in Therapy*. Chichester: John Wiley & Sons. ISBN 9780470028988.

JACOBS-KAYAM, A., LEV-WIESEL, R., ZOHAR, G. 2013. Self-mutilation as expressed in self-figure drawings in adolescent sexual abuse survivors. *The Arts in Psychotherapy*, 40(1), 120-129. DOI: 10.1016/j.aip.2012.11.003. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0197455612001530>

KASTENBAUM, R. 2000. *The Psychology of Death*. New York: Springer Publishing. ISBN 9780826117014.

KAUTH, M. R. 2000. *True Nature: A Theory of Sexual Attraction*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. ISBN 0-306-46390-3.

KIRCHER, T., WHITNEY, C., KRINGS, T., HUBER, W., WEIS, S. 2008.

Hippocampal dysfunction during free word association in male patients with schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 101(1-3), 242-255. DOI: 10.1016/j.schres.2008.02.003. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0920996408000947>

KITCHENER, R. F. 2009. On the Concept(s) of the Social in Piaget. In MÜLLER, U., CARPENDALE, J. I. M., SMITH, L., eds. *The Cambridge Companion to Piaget*. New York: Cambridge University Press, s. 110-131.

KLATT, H. J. 1991. In search of a mature concept of death. *Death Studies*, 15(2), s. 177-187.

KLIMEŠ, J. 2006. Freudovo dílo je dodnes aktuální. In: LOUŽEK, M. (ed.). 150 let od narození Sigmunda Freuda. Praha: Centrum pro ekonomiku a politiku, s. 67-71.

KORYTOVÁ, G. 2005. Koncept smrti v 1. třídě. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, diplomová práce.

KUMAR, D., NIZAMIE, S. H., ABHISHEK, P., PRASANNA, L. T. 2014. Identification of suicidal ideations with the help of projective tests: A review. *Asian Journal of Psychiatry*, 12, 36-42. DOI: 10.1016/j.ajp.2014.07.004. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1876201814001865>

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. Vývojová psychologie. Praha: Grada.

LAPLANCHE, J. 1970. *Life and Death in Psychoanalysis*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

LARNER, G. 2000. Deconstructing narrative therapy. *The Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 21(3), 126-128.

LERNER, R. M., DAMON, W., ed. 2006. *Handbook of child psychology: Vol 1, Theoretical models of human development*. John Wiley & Sons Inc. ISBN 978-0-471-27288-5.

LEV-WIESEL, R., HERSHKOVITZ, D. 2000. Detecting violent aggressive behavior among male prisoners through the MACHOVER DRAW-A-PERSON test. *The Arts in Psychotherapy*, 27(3), 171-177. DOI: 10.1016/S0197-4556(99)00048-9. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0197455699000489>

LEV-WIESEL, R., ZIPERSTEIN, R., RABAU, M. 2005. Using figure drawings to assess psychological well-being among colorectal cancer patients before and after creation of intestinal stomas: A Brief report. *Journal of Loss and Trauma*, 10(4), 359-367. DOI: 10.1080/15325020590956792. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15325020590956792>

LI, Ch., CHEN, T., HELFRICH, Ch., PAN, A. 2011. The development of a scoring system for the kinetic House-Tree-Person Drawing Test. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 21(2), 72-79. DOI: 10.1016/j.hkjot.2011.10.004. Dostupné z:

<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1569186111000313>

LICKNIT, K. G. 1996. *Die Analyse der Psychoanalyse: Struktur, Herkunft und Zukunft des Psychoanalysierens*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

LU, L., PETERSEN, F., LACROIX, L., ROUSSEAU, C. 2010. Stimulating creative play in children with autism through sandplay. *The Arts in Psychotherapy*. 37(1), s. 56-64. DOI: 10.1016/j.aip.2009.09.003. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0197455609001002>

LÜCK, H. E. 2009. *Geschichte der Psychologie: Strömungen, Schulen, Entwicklungen*. Stuttgart: W. Kohlhamer. ISBN 978-3170209237.

MAGNINI, V. P. 2010. The influence of collectivism in restaurant selection: A sentence completion experiment. *International Journal of Hospitality Management*, 29(1), 191-193. DOI: 10.1016/j.ijhm.2009.04.006. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0278431909000644>

MARKARD, M. 2009. *Einführung in die Kritische Psychologie: Grundlagen, Methoden und Problemfelder marxistischer Subjektwissenschaft*. Hamburg: Argument Verlag. ISBN 3-88619-335-7.

MARSAL, E, DOBASHI, T. 2011. Children's drawings as expressions of "Narrative Philosophizing" concepts of death: A comparison of German and Japanese elementary school children. *Childhood & Philosophy*, 7(14), 251-269.

McLEOD, J. 1997. *Narrative and Psychotherapy*. London: Sage Publications

MINUCHIN, S. 1998. Where is the family in narrative family therapy? *Journal of Marital and Family Therapy*, 24(4), 397-403.

MISHLER, E. G. 1995. Models of narrative analysis: A typology. *Journal of Narrative & Life History*, vol. 5, no. 2, s. 87-123.

MITCHELL, P. 1992. *The Psychology of Childhood*. London: The Falmer Press.

MURPHY, S. A., JOHNSON, L. C., LOHAN, J. 2003. Finding meaning in a child's violent death: a five-year prospective analysis of parents' personal narratives and empirical data. *Death Studies*, vol. 27, no. 5, s. 381-404.

MURRAY, H, A. 1971. *Thematic Apperception Test. Manual*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.

MURRAY, K. 1995. Narrative Partitioning: The ins and outs of identity construction. [online]. Last modification [27-04-2003]. [cit. 19-12-2013]. WWW: <<http://home.mira.net/~kmurray/psych/in%26out.html>>.

NAGY, M. 1948. The Child's Theories concerning Death. *Journal of Genetic Psychology*. vol. 73, no. 1, s. 3-27.

NAKONEČNÝ, M. 1995. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář.

- NEENAN, B. 2000, Thomas Verner Moore: psychiatrist, educator, and monk. New York: Paulist Press,
- NELSON, D. L., MCEVOY, C. L., DENNIS, S.. What is free association and what does it measure?. *Memory* [online]. 2000, vol. 28, issue 6, s. 887-899 [cit. 2014-09-08]. DOI: <http://dx.doi.org/10.3758/bf03209337>.
- NITZSCHKE, B. (Hrsg.). 2011. *Die Psychoanalyse Sigmund Freuds: Konzepte und Begriffe*. Wiesbaden: VS Verlag – Springer Fachmedien.
- PAYNE, M. 2006. *Narrative therapy; an introduction for counsellors*. London: Sage Publications
- PETOT, J. Interest and limitations of projective techniques in the assessment of personality disorders. *European Psychiatry* [online]. 2000, vol. 15, s. 11-14 [cit. 2014-09-01]. DOI: 10.1016/S0924-9338(00)00500-9. <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0924933800005009>
- PIAGET, J. 1929. *The Child's Conception of the World*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- PIAGET, J. 1930. *The Child's Conception of Physical Causality*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner.
- PIAGET, J. 1999. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- PIAGET, J., INHELDER, B. 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- PINCUS, T., SANTOS, R., MORLEY, S. 2007. Depressed cognitions in chronic pain patients are focused on health: Evidence from a sentence completion task. *Pain* [online]. 130(1-2), 84-92 [cit. 2014-09-09]. DOI: 10.1016/j.pain.2006.10.031. <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0304395906006002>
- POLKINGHORNE, D., E., 1988. *Narrative Knowing and the Human Sciences*. State University of New York Press.
- POKORNÁ, V. 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.
- PŘÍHODA, V. 1977. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN.
- RAPAPORT, D., GILL, M., SCHAFFER, R. 1991. *Diagnostic Psychological Testing*. Sixteenth Printing. New York: International Universities Press.
- RICOEUR. P. 2000. *Myslet a věřit*. Praha: Kalich.
- RIESSMAN, K. K. 2005. Narrative Analysis. In KELLY, N., ed. *Narrative, Memory & Everyday Life*. Huddersfield: University of Huddersfield, s. 1-7.
- ROBINSON, J. A., HAWPE, L. 1986. Narrative thinking as a heuristic process. In SARBIN T. R. (ed.). *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*.

New York: Praeger Special Studies, s. 111-125.

ROIIVAINEN, E. 2009. A Brief History of the Wartegg Drawing Test. *Gestalt theory*, 31(1), s. 55-71. ISSN 0170-057X Dostupné z:

<http://gth.krammerbuch.at/sites/default/files/articles/Create%20Article/05Roivanen-KORR2.pdf>

ROLL, M., MÅRTENSSON, F., SIKSTRÖM, S., APT, P., ARNLING-BÅÅTH, R., HORNE, M. 2012. Atypical associations to abstract words in Broca's aphasia. *Cortex*, 2012, 48(8), s. 1068-1072. DOI: 10.1016/j.cortex.2011.11.009. Dostupné z:

<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0010945211002930>

ROZIN, P., KURZER, N., COHEN, A. B. 2002. Free associations to "food:" the effects of gender, generation, and culture. *Journal of Research in Personality*, 36(5) 419-441. DOI: 10.1016/S0092-6566(02)00002-8.

<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0092656602000028>

RUSSO, M. F., VERNAM, J., WOLBERT, A. 2006. Sandplay and storytelling: Social constructivism and cognitive development in child counseling. *The Arts in Psychotherapy*, 33(3), 229-237. DOI: 10.1016/j.aip.2006.02.005. Dostupné z:

<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0197455606000220>

RUSU, A. C., PINCUS, T., MORLEY, S. 2012. Depressed pain patients differ from other depressed groups: Examination of cognitive content in a sentence completion task. *PAIN*, 153(9), 1898-1904. DOI: 10.1016/j.pain.2012.05.034. Dostupné z:

<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0304395912003545>

ŘÍČAN, P., ŽENATÝ, J. 1988. *K teorii a praxi projektivních technik*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy

SALMON, W. C. 1990. Psychoanalytic Theory and Evidence. In HOOK, S. (ed.). *Psychoanalysis, Scientific Method, and Philosophy*. New Jersey: Transaction Publishers, s. 252-267.

SARBIN, T. R. 1986. *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*. Westport: Praeger.

SELG, H. 2002. *Sigmund Freud – Genie oder Scharlatan? Eine kritische Einführung in Leben und Werk*. Stuttgart: Kohlhammer.

SCHAFER, R. 1980. Narration in the Psychoanalytic Dialogue. *Critical Inquiry*, 7(1), s. 29-53.

SCHMITT, N. 1998. Quantifying word association responses: what is native-like? *System*, 26(3), 10.1016/S0346-251X(98)00019-0. Dostupné z:

<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0346251X98000190>

SCHNEIDER, K. J., LEITNER, L. M. 2002. Humanistic Psychotherapy. In HERSEN, M., SLEDGE, W. (eds.). *Encyclopaedia of Psychotherapy*, Vol. I. London: Academic Press.

SLAUGHTER, V. 2005. Young children's understanding of death. *Australian Psychologist*, 40(3), s. 179-186.

SLAUGHTER, V., LYONS, M. 2003. Learning about life and death in early childhood. *Cognitive Psychology*? 54, 1, 1-30.

SPEECE, M. W. 1995. Children's Concepts of Death. Michigan Family Review. [online]. Vol. 1, no. 1. [cit. 22-12-2013]. Dostupné z: <http://quod.lib.umich.edu/m/mfr/4919087.0001.107?rgn=main;view=fulltext>

SPEECE, M. W., BRENT, B. 1984. Children's understanding of death: A 3 Review of Three Components of a Death Concept. *Child Development*, 55(5), s. 1671-1686.

SPENCE, D. P. 1982. Narrative Truth and Historical Truth: Meaning and Interpretation in Psychoanalysis. New York: W. W. Norton & Company.

ŠÍPEK, J. 2000, Projektivní metody. Praha: ISV.

TALWAR, V., HARRIS, P. L., SCHLEIFER, M., eds. 2011. Children's Understanding of Death: From Biological to Religious Conceptions. New York: Cambridge University Press.

TAMM, M. E., GRANQVIST, A. 1995. The meaning of death for children and adolescents: A phenomenographic study of drawings. *Death Studies*, 19(30), s. 203-222.

TANTAM, D. 2002. *Psychotherapy and Counselling in Practice: A Narrative Framework*. Cambridge: Cambridge University Press.

THOMAS, B., JOHNSON, P. 2007. *Empowering Children through Art and Expression: Culturally Sensitive Ways of Healing Trauma and Grief*. London: Jessica Kingsley Publishers.

VIDAL, L., ARES, G., GIMÉNEZ, A. 2013. Projective techniques to uncover consumer perception: Application of three methodologies to ready-to-eat salads. *Food Quality and Preference*, 28(1), 1-7. DOI: 10.1016/j.foodqual.2012.08.005. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0950329312001437>

VLADISLAV, E., MARC, O., AGAVRILOAEI, E. M., ŞTEFAN, L. 2012. Research on the use of the Hand Test in clinical assessment of children and adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2012, 33, s. 959-963. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.01.264. vol. 35, no. 4, s. 74-89.

WANG, K., SONG, L., CHEUNG, E. F. C., LUI, S. S. Y, SHUM, D. H. K., CHAN, R. C. K. 2013. Bipolar disorder and schizophrenia share a similar deficit in semantic inhibition: A meta-analysis based on Hayling Sentence Completion Test performance. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 46, 153-160. DOI: 10.1016/j.pnpbp.2013.07.012. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S027858461300153X>

WHITE, E. A., ELSOM, B., PRAVAT R. 1978. Children's conception of death. *Child Development*, 49 (2, 307-310).

WILLIS, L. R., JOY, S. P., KAISER, D. H. 2010. Draw-a-Person-in-the-Rain as an assessment of stress and coping resources. *The Arts in Psychotherapy*. 37(3), s. 233-239. DOI: 10.1016/j.aip.2010.04.009.

YALOM, I. D. 2006. *Existenciální psychoterapie*. Praha: Portál.
