

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2022

Michal Voldřich

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Zkušenost rodičů dětí s problémovým a poruchovým chováním  
The experience of parents of children with problem and disordered behavior

Školitelka: PhDr. Ida Viktorová, PhD.  
Studijní program: Pedagogická a školní psychologie  
Studijní obor: Pedagogická psychologie

2022

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Zkušenost rodičů dětí s problémovým a poruchovým chováním vypracoval pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 13.2. 2022

.....

podpis

Na tomto místě bych chtěl poděkovat vedoucí práce, PhDr. Idě Viktorové, PhD., za laskavé a trpělivé vedení, cenné rady a inspiraci. Dále bych chtěl mé ženě za neustálou podporu, bez které bych tuto práci nikdy nenapsal.

## **ABSTRAKT**

Předkládaná disertační práce se zaměřuje na zkušenost rodičů dětí s problémovým a poruchovým chováním. Navazujeme tím na výzkumy zaměřené na rodičovství dětí s ADHD s tím, že nás pohled chceme rozšířit zejména o sociálně konfliktní rozměr v chování dětí. V teoretické části zkoumáme, jak jsou kategorie problémového a poruchového chování uchopené ve zdravotnických a speciálně pedagogických klasifikacích. Dále zpracováváme výzkumy zaměřené na rodičovskou zkušenost. Vlastní výzkum vychází z kvalitativní metodologie, z opakovaných rozhovorů s rodiči dětí a jejich analýzy prostřednictvím metod zakotvené teorie. Zajímá nás především jak do zkušenosti vstupuje sociálně konfliktní a medikalizovaný rozměr problémového chování.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

rodičovská zkušenost, problémové a poruchové chování, ADHD, kvalitativní metodologie

**ABSTRACT**

The presented dissertation focuses on the experience of parents of children with problem and disordered behavior. We build on research focused on parenting children with ADHD, with the intention of broadening our view to include the social conflict dimension in children's behavior. In the theoretical part, we examine how the categories of problem and disordered behavior are captured in medical and special pedagogical classifications. Furthermore, we elaborate on research focusing on parental experience. The research itself is based on qualitative methodology, on repeated interviews with the parents of children and their analysis through the methods of grounded theory. We are particularly interested in how the socially conflictual and medicalized dimension of problem behavior enters into experience.

**KEYWORDS**

parental experience, problem and disordered behavior, ADHD, qualitative methodology

## Obsah

Úvod.....	8
1. Poruchy chování .....	10
1.1. Zdravotnické klasifikační systémy .....	11
1.2. Problémové a poruchové chování v MKN 10 .....	13
1.3. Poruchy chování (F91.) v MKN 10 .....	14
1.4. Poruchy chování v MKN 11.....	25
1.5. Poruchy chování v DSM-5.....	31
1.6. Hyperkinetická porucha/ADHD: MKN 10, 11 a DSM-5 .....	39
1.7. Poruchy chování, hyperkinetické poruchy/ADHD, transgrese .....	45
1.8. Etopedie a poruchy chování .....	49
1.9. Problém socializace dětí s problémovým chováním.....	56
2. Rodiče a problémové/poruchové chování dětí .....	58
2.1. Korelace? Kauzalita? Norma pro rodiče.....	58
2.2. Rodičovská zkušenost a problémové chování dětí v kontextu ADHD.....	61
2.2.1. Viktorová, Štech – Kdo je na vině .....	62
2.2.2. Buránová, Vindišová – Přijmout dítě a být přijatá.....	66
2.2.3. Malacrida – Vzдорovat diskurzu a sociální kontrola .....	70
2.2.4. Kolčárková a Lacinová.....	80
2.2.5. Bílková – Rodinná a školní socializace dítěte s ADHD.....	85
3. Empirická část .....	92
3.1. Výzkumné cíle a otázky .....	92
3.2. Metody sběru dat a informátoři .....	93
3.3. Metody analýzy dat.....	97
3.4. Prezentace dat.....	98
3.4.1. Rodina Lukáše – „Nedovedou si představit, jaký to je, mít takové dítě“ – okolí, my a naše dítě.....	100
3.4.2. „Jak to vzniklo“ – matka Patrika.....	126
3.4.3. „Nejsem taková ta matka...“: matka Viléma.....	145
3.5. Shrnutí kazuistik a zodpovězení výzkumných otázek .....	181

4. Diskuse.....	190
5. Závěr .....	195
Literatura .....	196



## Úvod

Název práce předznamenává mnohé otázky. První by mohla znít, jaký je rozdíl mezi poruchovým a problémovým chováním. Snad každý z nás někdy slyšel v různých obměnách větu, *no jo dneska mají všichni ADHD, to my jsme prostě zlobili*. Ačkoli v nás takový výrok může vyvolat nevoli a pocit, že lidový mluvčí neporozuměl, v čem spočívá základní charakteristika poruchy pozornosti s hyperaktivitou, můžeme přeci jen zvážit, zda nám tím neříká něco pravdivého. Mohlo by nás zaujmout vřazení ADHD, do rejstříku zlobení. Podstatou výroku je pochybnost nad způsobem kategorizace problémového chování *dnešní doby*, jako kdyby se věci už nenazývaly pravými jmény, jako to bylo dříve. Proč by ale ADHD podle “laika“ nevystihovalo realitu? Jaké je měřítko, které by určovalo správný pojem? Naším cílem není hledání správného termínu. Nás zajímá zkušenost rodičů, jejichž děti se dostávají do problémů, které jsou zároveň chápány jako projev poruchy.

Lidový výrok vystihuje linii, kterou chceme podrobněji prozkoumat. Vidíme, že do oblasti problémového se zavádí porucha. Problém, kterým je porušování norem a řádu nelze jednoznačně vykládat pouze jako zlobení, ve hře může být i něco zevnitř dítěte, porucha. Tato diskurzivní figura nastavuje základní mantinely prostoru, mezi kterými se rodiče a jejich děti s problémovým chováním pohybují. To, co děti dělají dostává je i rodiče do konfliktu se společností, ale zároveň je povaha těchto obtíží vysvětlovaná v medicínsko-psychologických termínech. My se v naší práci chceme zaměřit na oba aspekty, problém i poruchu a porozumět tomu, jak obě dimenze vstupují do prožívání rodičů.

Cílem prvního bloku teoretické části bude prozkoumat diskurzivní rámeček. Spor, vyjádřený v laickém výroku, se vписuje nejen do zkušenosti rodičů, s nimiž jsme vedli rozhovory, ale můžeme ho do určité míry pozorovat už na definiční úrovni. Kategorie spojované s problémovým chováním dětí jsou definované v různých textech. Těmi základními, které se stávají i součástí běžné promluvy, jsou zdravotnické klasifikace, k nim koneckonců odkazuje i termín porucha. Proto začneme vymezením pojmů, které jsou předmětem našeho výzkumu. Cílem není pouze seznámit čtenáře s tím, jak je problémové/poruchové chování vymezované, ale porozumět tomu, jak je chápáno

v odborném diskurzu, jakou má vnitřní strukturu a význam. Na to navážeme speciálně pedagogickým, uchopením, které nabízí vlastní taxonomii.

Ve druhém bloku teoretické části se již budeme zabývat výzkumy rodičovství v kontextu problémového a poruchového chování. Nebudeme probírat celé spektrum problémového chování, zajímá nás především, jak je téma uchopené ve chvíli, kdy má rodič k dispozici diagnózu, která se historicky i aktuálně pohybuje mezi poruchovým chováním a neurovývojovými obtížemi. Máme tím na mysli ADHD. Proč se ale zabývat poruchami chování? Uvidíme, že obě kategorie mají něco společného a je možné nalézt kritérium, které obě diagnózy postaví na určité kontinuum.

Následovat bude empirická část, kde prezentujeme vlastní výzkum rodičovské zkušenosti. I zde zkoumáme obě roviny, problémové a poruchové, a zajímá nás, jak rodiče zpracovávají situaci, kdy se specifickým způsobem stávají součástí transgrese, která ale není vždy svévolí jejich dítěte, je i poruchou

## 1. Poruchy chování

V názvu textu zní problémové a poruchové chování. Co je tím vlastně myšleno? Jak to vypadá, když se někdo chová poruchově? Je zřejmé, že pro další práci je nezbytné se tímto pojmem zabývat. Půjdeme na to několika cestami. Ačkoliv jsou naše výzkumné snahy zaměřené především na pojetí našich informátorů, je nutné prozkoumat vymezení užívané profesionály, či odborníky. Kromě požadavku, analyzovat příslušný koncept, kladený na tento typ textu, je zde další důvod, proč se zabývat analýzou odborného pojmu. Rodiče, jejichž zkušenost zkoumáme v empirické části, jsou s odborníky, kteří v různé míře explicitnosti s danými pojmy pracují. Rodiče jsou pak s odborníky, či s odborným diskurzem v intenzivním kontaktu a jsou s těmito kategoriemi konfrontováni. Je zřejmé, že analýzou pojmu, kdy zdrojem bude literatura, se nemůžeme dostat k zachycení toho, jak je zasazen do živé reality aktérů a ani bychom k takové extrapolaci neměli bezhlavě přistoupit. Nicméně přesto se tato práce ukáže jako užitečná. Při čtení klasifikačních kritérií máme možnost seznámit se s tím, co vymezuje pojmový rámec odborníků a diskurz zapsaný v oficiálních textech. Samozřejmě se nám nemůže podařit zachytit celou šíři významů a praktik, těmi se budeme zabývat při analýze rozhovorů. **Cílem** následující části je **porozumět kategorii**, pomocí které odborník pojmenovává předmět svého zájmu, klienta či pacienta, jehož rodič je i naším zájmem. Chceme vymezit pole, ve kterém se budeme pohybovat a nastínit dimenze problémového a poruchového chování. Zjistíme, že se jedná o širokou škálu projevů. I když se výzkumně nezabýváme všemi typy poruchového a problémového chování, chceme si vymezit konkrétní skupinu, která nás zajímá a ukázat její pozici v kontextu dalších kategorií. Poskytne nám to výchozí bod pro naše vlastní zkoumání. Zajímáme se především o to, jak se kategorie, ale i její institucionální užití ve zdravotnictví, škole, pedagogicko-psychologické poradně, preventivně-výchovném zařízení, zapisuje do zkušenosti rodičů, jak on sám ji rozumí a zachází s ní.

Problémové a poruchové chování je fenoménem, se kterým se setkáváme napříč obory: léčebnými, výchovnými a vzdělávacími, sociálními/sociologickými, trestně právními atd. My začneme v oblasti medicíny. Proč se zabývat zdravotnictvím, když je našeho zájmu především výchova a vzdělávání? První vodítko nám poskytne samotný

termín porucha, který jednoznačně implikuje oblast zdravotnictví. Jeho použití ale nezůstává v nemocnici, nebo ambulanci lékaře, či jiného zdravotnického pracovníka ale vstupuje i do prostoru socializačních institucí i do běžného života. To všehovšudy naznačuje i druhá část názvu, chování. Budeme se zabývat především tím, co přináší **kategorie poruchy pro chápání projevů problémového chování.**

Máme ale ještě jeden podstatný důvod, proč začínat v oblasti zdravotnictví. Jedině v jeho rámci vzniká jednotný pojmový aparát sdílený v širším kulturním a geografickém okruhu. Diagnózy užívané pro účely diagnostiky a léčby jsou zapsané v univerzálně používaných textech přeložených do národních jazyků, v klasifikaci nemocí a poruch. Všichni odborníci mají mít jistotu, že mluví o tom stejném, mají jednotný pojmový aparát nastavující mantinely jejich jazyku a promluvě.

Jaké pojmy jsou v souvislosti s chováním používané. Slyšíme, že dítěti byla diagnostikována porucha chování, porucha opozičního vzdoru, jindy slyšíme o ADHD, hyperkinetické poruše, hyperkinetické poruše chování. Někdy dokonce zazní jako historické reziduum lehká mozková dysfunkce nebo dokonce lehká dětská encefalopatie. Vzdělaný odborník nás rychle upozorní na to, že se přeci jedná o různé kategorie popisující trochu jiné fenomény. A bude mít pravdu. Nicméně ve folkovém, někdy i expertním, použití se můžeme setkat s jejich arbitrárním zaměňováním. Ano ADHD je skutečně něco jiného než porucha chování, jak si ukážeme níže. Proč ale dochází k jejich zaměňování? Na analýze klasifikací, si ukážeme, že podstatou tohoto rozporu může být něco, co je zachycené už na definiční úrovni.

## **1.1.Zdravotnické klasifikační systémy**

Vymezení poruch chování, hyperkinetických poruch, ADHD, tedy pojmů vztahujících se k našemu problému nacházíme v tzv. klasifikačních systémech. Pro potřeby tohoto textu se budeme soustředit především na Mezinárodní klasifikaci nemocí/International Classification of Diseases (dále jen MKN), vydávanou Světovou zdravotnickou organizací/World health organization. Dále se podíváme do Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch/Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), vydávaného Americkou psychiatrickou asociací.

Proč se zabývat zrovna těmito texty? U MKN je to vcelku jasné. Jedná se o knihu, která definuje kategorie diagnóz určených pro zdravotnické pracovníky pracující v evropských zemích. I když je DSM text užívaný především v USA má pro naše bádání bezpochyby význam. Důvodem je blízkost obou systémů. Autoři posledních verzí, DSM-5 (APA, 2015) a MKN 11 (WHO, 2021, on-line cit.2022-01-10), se snažili o „sjednocení“ obou systémů i když jisté neshody přetrvávají (APA, 2015, s. 11)<sup>1</sup>. Význam DSM pro naše prostředí se ukazuje i na četnosti užívání pojmu ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) v běžném hovoru ale i odborné praxi. Pojem ADHD je pak zakotven v americké klasifikaci a v některých ohledech se odlišuje od hyperkinetické poruchy definované v MKN 10 (WHO, 2006), která byla platná v době realizace tohoto výzkumu.<sup>2</sup> V připravované revizi MKN 11 už je ADHD také přítomné (WHO, 2021, on-line cit.2022-01-10).

S ohledem na to, že klasifikace prochází v průběhu času revizemi, je nutné si vyjasnit situaci, v jaké se aktuálně nacházíme. DSM v roce 2013 vydalo již pátou revizi<sup>3</sup> a MKN nyní čeká na to, až vejde v platnost její jedenáctá. Její kategorie jsou po delší dobu přístupné na webových stránkách Světové zdravotnické organizace. Její implementace do českého prostředí je předběžně plánovaná na konec roku 2022 (UZIS ČR, on-line, cit. 2022-01-05). V době realizace našeho výzkumu tudíž byla platná MKN 10, což stále platí i v době dokončování tohoto textu. Máme tu dvě tradice systémů, kdy jedna prošla transformací v nedávné době a ta druhá je na stejné cestě ale zatím v přechodovém období. Vzhledem k užívání kategorií z obou klasifikací se podíváme podrobněji na obě varianty textů. Důraz přitom budeme klást na ty aktuálně platné. Zároveň se nevyhneme ani nastínění toho, co nového přinese připravovaná revize MKN, a s čím již DSM-5 pracuje. Oba texty znovu ožívají něco, od čeho se odborný diskurz historicky vymezoval, co ale v praxi zůstávalo stále přítomné. Jedná se o otázku legitimity termínu implikujícího vztah mezi chováním a tělesným orgánem, mozkiem. Máme tím na mysli pojmy jako lehká

---

1 Autoři DSM-5 tyto odlišnosti připisují historicky oddělené práci jednotlivých pracovních týmů (APA, 2015). V tomto tvrzení je obsažený předpoklad, že pro posouzení objektu zkoumání je nějak důležitý posuzovatel ovlivňující výsledek svého zkoumání, což se následně projeví i na úrovni klasifikace. Tuto reflexi však autoři klasifikačního systému hlouběji nerozvíjí.

2 Je zajímavé, že s ADHD se setkáváme i ve zprávách klinických psychologů a psychiatrů, ačkoliv ti jsou při diagnostikování a vykazování pro pojišťovny vázáni na MKN 10.

3 Česky vyšla v roce 2015.

dětská encefalopatie (Kučera, 1961), lehká mozková dysfunkce, či minimální mozkové poškození (minimal brain damage) nebo minimální mozková dysfunkce (minimal brain dysfunction). (Sharkey, Fitzgerald, 2007, Šturma, 2006) Ukážeme si, že jistým způsobem se tento způsob chápání vztahu mezi mozkiem a psychickými funkcemi/chováním znovu navrací.

## 1.2. Problémové a poruchové chování v MKN 10

Začneme tedy u MKN 10. Jedná se o klasifikaci užívanou v rámci celé šíře lékařských oborů. Pro nás je podstatná kapitola F, jež nese označení **Duševní poruchy a poruchy chování**, protože nabízí soubor diagnostických kategorií daných k užívání zejména psychiatrickým a klinicko-psychologickým pracovníkům. Kapitola, o níž mluvíme, je dále vnitřně členěná. O našem tématu se píše v kapitole **Poruchy chování a nemoci se začátkem obvykle v dětství**. Zde nalezneme dvě kategorie relevantní pro náš text, **poruchy chování a hyperkinetické poruchy**. Nutno podotknout, že termín poruchy chování se objevuje i v kapitole **poruchy osobnosti a chování u dospělých**. (WHO, 2006) Vzhledem k tomu, že ve výzkumu se zabýváme rodiči dětí s poruchovým a problémovým chováním, jsou pro naše zájmy důležité především diagnózy dětské. Nicméně uvidíme, že lékařská taxonomie naznačuje možné propojení mezi některými kategoriemi určenými pro děti a těmi pro dospělé.

Než půjdeme přímo k poruchám chování, začneme u substantiva, u **poruchy**: „*Porucha není přesný termín, ale užíváme ho zde pro označení existence klinicky rozpoznatelného souboru příznaků nebo chování, který je ve většině případů spojen s pocitem tísně a narušením funkcí. Sociální deviace nebo samotný konflikt bez narušení osobního fungování zde nejsou zahrnuty, protože neodpovídají definici duševní poruchy.*“ (WHO, 2006, s.16). Takže co je porucha dle evropské klasifikace? Jedná se o něco vymežitelného klinicky, tzn. jedná se o určitou kategorii, kterou lze vyčlenit od jiných kategorií, skrze *příznaky* a *chování*. Co z těchto znaků je charakteristické zrovna pro poruchu je dále zpřesňováno v rovině **emočního doprovodu**, dysforickým pocitem *tísně* a **kvalitou funkcí**, která je narušená. Nutno říct, že tyto dvě kategorie jsou jediné, které v obecné rovině ukazují, co má být porucha, nicméně s ní nejsou nutně spjaté, protože odpovídají *většině*, a ne všem situacím. Co se týče emoční roviny, je jasně uvedené, o jaké

pocity se jedná, ale u funkcí se nedozvídáme nic konkrétního. Nevíme, zda se jedná o funkce vyplývající z osobnostní struktury nebo obecněji o fungování člověka ve společnosti.

Druhá část definice vymezuje poruchu negativně a pracuje se dvěma kategoriemi ve vztahu k *jedincovu fungování*. **Vychýlení od standardů společnosti**, *sociální deviace*, kdy člověk nejedná sociálně požadovaným způsobem není samo o sobě poruchou. U **konfliktu** není příliš jasné, zda se tím myslí svár jedince s okolím nebo se jedná o vnitřní pnutí vycházející z protikladných motivů, postojů, či pocitů, se kterými se jedinec ve své psychice potýká. Každopádně obě tyto kategorie samy o sobě nejsou poruchou. Tou budou až ve chvíli, kdy naruší **kvalitu fungování jedince**. Takové pojetí nás nutně vede k otázce: Může vůbec nastat situace, kdy se jedinec ocitá v konfliktu se společností, či sám se sebou, ale jeho osobní fungování není alterované ve smyslu narušení? Nebo je to myšleno etiologicky? Tedy že určitá psychická funkce stojí v pozadí jedincových problémů? Termín poruchy v MKN 10 plný nejasností. To všehovšudy autoři sami přiznávají, když upozorňují na *nepřesnost* pojmu. Nebudeme na tomto místě ulpívat a celou věc prozkoumáme na konkrétních příkladech diagnóz, které nám snad trochu osvětlí **proč u chování hovoříme o poruchách**.

### 1.3. Poruchy chování (F91.) v MKN 10

Autoři klasifikace je definují následovně: „*Poruchy chování jsou charakterizovány opakujícím se a trvalým obrazem<sup>4</sup> disociálního, agresivního a vzdorovitého chování. Je-li takové chování u daného jedince extrémní, mělo by porušovat sociální očekávání přiměřené věku, a proto být závažnější než obyčejná dětská nezbednost nebo rebelantství v adolescenci. Ojedinelé disociální nebo kriminální činy nejsou samy o sobě důvodem pro tuto diagnózu, která vyžaduje, aby charakter takového chování byl trvalý*“ (WHO, 2006, s.232).

Pojďme si definici trochu rozebrat a ujasnit si tím, kdy je dle MKN 10 možné projevy dítěte pojmenovat jako poruchu chování. Vidíme, že kategorie má svou vnitřní strukturu seskládanou z několika kritérií. Ze všeho nejdříve jsou založena na

---

4 Je zajímavé, že v anglickém originále se používá termín „pattern“, který je možné přeložit i jako vzorec, schéma.

**pozorovatelných behaviorálních projevech**, které by mělo být možné vřadit pod atributy *disociální, agresivní a vzdorovitý*. Co to ale znamená konkrétně? Jakou podobu má mít projev odpovídající těmto charakteristikám? Pro jasnější představu přináší text diagnostická vodítka, která obsahují tyto příklady: „*nadměrné rvačky nebo tyranizování slabších, krutost k jiným lidem nebo zvířatům, závažné ničení majetku, zakládání ohně, krádeže, opakované lhaní, chození za školu a útěky z domova, mimořádně časté a intenzivní výbuchy zlosti, vzdorovité provokativní chování a trvalou silnou neposlušnost.*“ (s.232)<sup>5</sup> Po přiblížení se konkrétním projevům je potřeba položit si otázku, co mají společného, že jsou vřazeny pod jednu zastřešující kategorii? Autoři to vidí ve zmíněné triádě, které je společná **opozičnost, či konfliktnost vůči společenským ustanovením**. Jedinec se svým chováním dostává za hranu toho, co je tolerovatelné.

Jak je patrné z definice a výčtu možných příkladů, nemají všechny protizákonný charakter. Nicméně z povahy definice musí nějakým způsobem narušovat společenská ustanovení, jejichž dodržování bychom u dítěte, či dospívajícího, s ohledem na jeho věk očekávali. Kromě splnění této podmínky se přidává faktor **věkové**, nebo přesněji **vývojové normativnosti**. Znamená to, že MKN počítá s některými projevy chování, které sice nejsou sociálně konformní, nicméně pro své sepětí s určitým obdobím se vylučují z oblasti poruchového. Tento moment, řekněme sociálně vývojový, nám ukazuje, že existuje určitá zóna, ve které není chování pro svou typickou svázanost s obdobím života chápané jako záležitost patologie. Kritéria zapsaná v klasifikaci uvádí jako příklad „*výbuchy zlosti u tříletých*“ (s.232), které jak víme, bývají zahrnovány pod jinou kategorii, zpracovanou v rámci oboru vývojové psychologie, tzv. období vzdoru (Langmeier, Krejčířová, 2007, s.80-87). Dospívající vyjadřující vzdor proti zaběhnutému, či *nezbedné* tříleté dítě, sice konfrontují běžné pořádky, nicméně je nepovažujeme za narušené ale k věku pochopitelné.

Jednání nabývající deliktního charakteru, které bychom už netolerovali, neboť porušuje i věkovou normu, však samo o sobě ještě není důvodem pro přiřazení lékařské diagnózy. Je zapotřebí dvou faktorů spjatých s časem. Chování vyzývající, či porušující sociálně akceptovatelné má mít ještě určitou **dobu trvání (trvalý obraz)** a **periodicitu (opakuje se)**. Na základě jednorázového aktu, např. krádeže sladkosti v obchodě, bychom

---

<sup>5</sup> Co spadá, pod jakého jmenovatele by byla zřejmě neřešitelné otázka. Například fyzické napadení můžeme zařadit pod okruh disociálního i agresivního.



tak o poruše chování hovořit nemohli, neboť to není opakované, dlouhodobější, či trvalé chování.

Je zřejmé, že poruchy chování, tak jak jsou uvedeny v MKN 10, jsou založeny na **behaviorálních charakteristikách**, na vnějších projevech a nenabízejí pohled do psychologické dynamiky poruchově jednajícího a ani se nezabývají kauzalitou. Co je za tím, že se jedinec chová, tak jak se chová, je pouze naznačeno pro některé diagnózy. Autoři nabízejí, že chování, může „*být symptomatické také pro jiné psychiatrické stavy*“ (s.232) a v takové situaci by měl klinik diagnostikovat právě tuto „*základní diagnózu*“ (s.232). Znamená to, že posuzovaný pacient někdy projevuje něco z disociálního, vzdorovitého, či agresivního po dostatečně dlouhou dobu a mimo vývojovou psychologii chráněné období, ale měla by mu být přiřčena jiná kategorie. Ta, která stojí za projevy problémového chování, a nebude mu přidělena porucha chování. Ačkoliv se ani zde explicitně neuvádí etiologický faktor, je nám nabídnuto, že za daným projevem něco stojí, byť je to jiná psychická porucha.

Autoři dále uvádí faktor, který se obvykle vyskytuje vedle problémových projevů, ale není nutně spojen s poruchou: „*Porucha chování se často sdružuje s nepříznivým psychosociálním prostředím, včetně neuspokojivých vztahů v rodině a selháváním ve škole*“ (s.232). V citaci jsme upozorňováni na **sociální kontext**, ve kterém se obtíže objevují a který je situován do dvou oblastí, rodiny a školy. Rodina nenabízí dostatečnou saturaci vzájemných pozitivních vztahů a pohyb v druhé socializační instituci je spojen s neúspěchem<sup>6 7</sup>. Povaha vztahu mezi prostředím a jedincem není dále rozpracovaná, jsme pouze informováni o koincidenci obou jevů.

Autoři MKN 10 ještě nabízejí vztah k dalším kategoriím, když říkají, že porucha chování může někdy předcházet diagnóze antisociální porucha osobnosti, kategorii určené pro dospělé pacienty. Poruchy osobnosti představují kategoriím, jež je charakterizovaná zvnitřněnými a v trvale se vyskytujícími odchylkami od osobnostní struktury „běžného“

---

6 MKN 10 blíže nespecifikuje, jakou podobu má školní selhávání, zda se jedná o neúspěch při zvládnutí učiva, či celkové selhání v adaptaci na nároky školy včetně těch kladených na chování.

7 O krok dále jde na například Krejčířová (2006). Podle ní lze poruchy chování dělit na psychologicky podmíněné a rodinně podmíněné (Krejčířová, 2006, s.240–245). Zejména klinicky je text nesmírně cenný. Mohli bychom na něm shledat pouze mírné nepřenosnosti z hlediska taxonomie, kdy poruchy psychologicky podmíněné mohou vyvěrat i z rodinných obtíží a naopak, ty rodinně podmíněné jsou doprovázeny rozličnými psychologickými mechanismy. Například poruchy chování vznikající na základě náhradního uspokojení mohou mít v některých případech podloží v komplikovaných rodinných vztazích.

člověka, a to v chování, myšlení, cítění, způsoby vztahování se vůči druhým (WHO 2006, s.177). Konkrétně pro disociální poruchu osobnosti je charakteristický „*nezájmem o city druhých; nezodpovědnost a bezohlednost vůči společenským normám, pravidlům a závazkům; neschopností utvářet trvalé vztahy, při zachované schopnosti vztahy utvářet; nízká tolerance frustrace a nízký práh pro uvolnění agrese, včetně násilí; výrazně tendence ke svádění viny na ostatní nebo poskytování plauzibilních racionalizací, které jedince přivádí do konfliktů se společností*“ (WHO, 2006, s.180). Porucha chování v sobě má určitý potenciál, může předcházet disociální poruše osobnosti. U dítěte, či dospívajícího s projevy poruch chování se v dospělosti mohou vyskytnout stabilní charakteristiky osobnosti, jejímž společným jmenovatelem je disocialita. Klasifikace předznamenává, kam až věci mohou zajít, co z dítěte může vyrůst. **Jako by transgrese dětského věku v sobě obsahovala předzvěst budoucí osobnostního rysu.**

Zajímavá je poznámka týkající se odlišení tzv. emoční poruchy a hyperkinetické poruchy od poruch chování. Podle autorů je rozdíl oproti emočním poruchám zřejmý, nicméně **diferenciace od hyperaktivity už tak jasná není**, dokonce není neobvyklé současné diagnostikování s poruchou chování. (s. 232) Dostáváme se tím k souboru hyperkinetických poruch a jejich spojení s poruchami chování. **V čem se tedy tyto dvě kategorie liší? Proč je jejich diference nejasná? Kde je mezi nimi hranice?** Než se dostaneme přímo k těmto otázkám, bude potřeba podívat se podrobněji na poruchy chování, konkrétně na jejich subkategorie.

### **Porucha chování ve vztahu k rodině**

V pořadí první je porucha chování ve vztahu k rodině, která je definována jako: „*dissociální, či agresivní chování (nikoliv pouze opoziční, vzdorovitě, rušivé), u nichž je abnormální chování úplně nebo téměř úplně omezeno na domov a(nebo) na interakce se členy nukleární rodiny nebo bezprostřední domácnosti*“ (s.233). Vymezení se skládá ze dvou kategorií, které mají vzájemný vztah: **projev dítěte** a jeho poměr k sociálnímu **prostředí**. Definice **projevů** poprvé přináší diferenci mezi dvěma třídami problémových projevů, přičemž na jedné straně stojí dissocialita s agresivitou, na té druhé opozičnost, vzdorovitost a rušivé chování. Skupina opoziční/vzdorovitě/rušivé, do které bychom mohli zařadit například neposlušné, či odmlouvající dítě, se může objevit, ale nepostačuje pro udělení diagnózy poruchy chování ve vztahu k rodině. Pro její signování je zapotřebí

jednání, jež je zařazováno do první ze jmenovaných kategorií, disociální/agresivní. Příkladem jsou „krádeže“, různé formy „destrukčního chování“ namířené vůči majetku jednotlivých členů rodiny, domácnosti nebo násilí vůči nim. (s. 233) Tím se dostáváme ke druhé ze jmenovaných kategorií, ke vztahu k prostředí. To není tvořeno jen prostorovým vymezením, ale zahrnuje **celou socializační instituci** i s jejími členy, vůči které jsou poruchové projevy namířeny, k rodině a absenci takového chování mimo její okruh. Konflikt jedince/dítěte ve vztahu ke společnosti, který je obsažen v obecném vymezení poruchy je zde dále specifikován jednak svým zaměřením vůči rodině, jednak přináší zajímavé oddělení oblasti disociálního/agresivního od opozičního/vzdorovitého/rušivého. Nabízí se otázka, proč jsou tyto dvě třídy projevů od sebe odděleny a proč jsou zrovna takto poskládané. Jistá vodítka pro porozumění takovému způsobu strukturace nalezneme při rozboru dalších typů kategorií. Než tak učiníme, podíváme se na to, co nám ještě MKN 10 nabízí o poruše chování ve vztahu k rodině.

Autoři znovu uvádějí i kontext, ve kterém se porucha objevuje. Podle nich vzniká tato porucha „asi v souvislosti s nějakou formou zřetelného narušení vztahu dítěte k jednomu nebo několika členům nukleární rodiny“<sup>8</sup> (s. 232). Nyní jdou ve svých vyjádřeních o něco dále, než při pouhém konstatování současného výskytu dvou proměnných a naznačují možnou souvislost mezi narušením vztahu se vznikem poruchy. Vztah mezi oběma proměnnými, tedy **kvalitou vztahu** dítěte s jeho blízkými a **genezí obtíže**, naznačuje s určitou dávkou nejistoty jakousi kauzalitu, ačkoliv není blíže specifikována<sup>9</sup>. Na závěr ještě uvedme, že si autoři vyjadřují jistou míru nejistoty ohledně „nosologické validity diagnózy“ (s.233), otázkou je, zda si zaslouží být vyčleněna jako samostatná kategorie<sup>10</sup>. Na závěr se uvádí, že prognóza není „špatná“ oproti „pervazivním“ (s.232) poruchám. Není blíže uvedeno, co znamená, že odhad dalšího vývoje není špatný, nicméně s ohledem na povahu textu, tedy medicínská klasifikace, můžeme předpokládat, že určitá míra pozitivního výhledu souvisí s mizením symptomů, tedy disociálního a

---

8 Jako příklad pak uvádí situaci, kdy má jedinec konfliktní vztah s nevlastním rodičem (WHO, 2006, s.233).

9 Není jasně vymezeno, jak by měla kauzalita fungovat, je pouze řečeno, že „vzniká asi v souvislosti“. Od tohoto vyjádření pak odvozují, že autoři přemýšlí o možné kauzalitě mezi poruchou chování a specifiky vztahu jednotlivých členů rodiny s dotčeným dítětem.

10 V MKN 11 už porucha chování ve vztahu k rodině už není (WHO, 2021, on-line cit.2022-01-10).

agresivního chování vůči rodině<sup>11</sup>. Naproti tomu tam, kde se poruchové chování projevuje ve více sférách, je všeprostopující, neočekáváme, že by se chování změnilo ve směru prosociálním, nebo přesněji není pravděpodobná absence disociálního. Asi by si šlo představit, že dítě, které rodičům rozbíjí jejich oblíbené nádoby, krade jim peníze, fyzicky útočí na sourozence s tím pravděpodobněji jednou přestane, oproti tomu, které se takto chová i mimo rodinný okruh.

### **Nesocializovaná porucha chování**

V pořadí druhá diagnóza je tzv. nesocializovaná porucha chování. I zde si můžeme všimnout podobností základní struktury pojmu jako u předchozí kategorie: „*kombinace trvalého disociálního nebo agresivního chování (splňujícího kritéria pro obecná kritéria pro F91 a nezahrnující pouze opoziční, vzdorovitě a rušivé chování) s výrazným rozsáhlým narušením vztahů jedinice k ostatním dětem.*“ (WHO, 2006, s. 234)

Znovu tu máme dítě/dospívajícího se **svými projevy vztaženými k sociálnímu prostředí**. Jedincův **vztah k prostředí** má nyní už na úrovni definování **ve dvě polohy**. Znovu vidíme odlišení mezi disociálním/agresivním a vzdorovitým/opozičním/rušivým a nutnou přítomnost prvního ze souboru projevů. Zadruhé se jako definující podmínka přidává **narušení kvality vztahů dítěte nebo dospívajícího k vrstevníkům**. Pro konkrétní představu se uvádí, že ruptura ve vztazích dítěte má podobu jeho „*izolace od ostatních a(nebo) odmítáním nebo neoblíbeností u ostatních dětí a nedostatkem blízkých přátel nebo trvalých empatických, vzájemných vztahů k jiným dětem stejné věkové skupiny*“ (s.234). Vztahy dítěte k jeho vrstevníkům absentují nebo nemají běžnou prosociální podobu.

Autoři přidávají, že i kvalita vztahů k dospělým bývá negativně laděná, ačkoliv to není podmínkou pro udělení diagnózy, zřejmě proto, že lze pozorovat i pozitivní vztah k dospělému, nicméně stále při absenci „*důvěrnosti*“ (s.234). Co je nutné zmínit, je častá komorbidity s emočními poruchami. Znovu se při vymezování setkáváme s vyjádřením souběhu, tentokrát s jinou poruchou, zde dále neinterpretovaného. Zároveň se dovídáme, že v případě výraznějších symptomů z okruhu emočních poruch by měl pacient získat diagnózu smíšené poruchy chování a emocí. Tím se poprvé dostáváme k tzv. smíšeným

---

11 Může to být způsobeno například tím, že dospívající postupně vystupuje ze své nukleární rodiny?

poruchám, které mají vlastní kód a nejsou rozepsány jako dvě současně vyskytující. Ke smíšeným poruchám chování se dále dostaneme.

### **Socializovaná porucha chování**

Socializovaná porucha chování je v jistém smyslu negativem poruchy nesocializované a je strukturována podle stejného schématu: „zahrnuje trvalé disociální či agresivní chování (odpovídající obecným kritériím pro F91 a nezahrnující pouze opoziční, vzdorovité a rušivé chování), u jedinců dobře zapojených do skupin vrstevníků.“ (s.234) Odkaz k socializaci v názvu zde znamená, že kvalita vztahů k vrstevníkům by měla být zachována jako přátelství s dětmi, či dospívajícími podobného věku. Oproti předchozí diagnóze dítě/dospívající nežije v izolaci, není odmítán věkově blízkými. Jeho přáteli však mohou být i podobně ladění jedinci s nimiž může páchat přestupky. V návaznosti na takovou variantu, která není podmínkou, protože jedinec může být součástí i prosociálně orientované skupiny, se autoři vyjadřují k **mechanismu problémového**: „*v tomto případě může být chování dítěte, které neschvaluje společnost, schváleno skupinou vrstevníků a regulováno prostředím, do kterého patří*“ (s.234) Parta páchající delikty utváří skupinu odlišnou od „společnosti“, a je pro dotyčné dítě dospívajícího referenčním rámcem. Je zde skupina **uznávají problémové činy**, navzdory společnosti, která je hodnotí jako řád překračující. Dochází k oddělení dvou světů, přičemž oba zastávají určitou pozici ve vztahu k poruchovému jednání. Ten, do kterého je dítě zařazeno jej schvaluje, oproti odmítajícímu vnějšímu světu. Označení „**socializovaná**“, které by v případě poruch chování mohlo znít jako protimluv, vyjadřuje poměr pouze k určité složce společenského života, vztahu/vazbě na sociální aktéry podobného věku<sup>12</sup>. Dítě, byť problémové, zde má někoho, ke komu má vazby<sup>13</sup>, a tím je socializované, i když společně mohou jednat anti/di/sociálně.

### **Porucha opozičního vzdoru**

A nyní přistupme k v pořadí k čtvrté diagnóze zařazené do třídy poruch chování. Opoziční porucha chování je „*definována přítomností výrazného vzdorovitého,*

---

12 To je zajímavé, neboť už vůbec způsob, jakým jsou poruchy chování vymezeny a dále děleny jasně odkazuje k obtížím v procesu socializace dítěte.

13 Podobně je tomu i u poruch chování ve vztahu k rodině, kdy podmínkou je, že dítě jedná problémově pouze v rodině. Ve vnějším světě by tak měly být vztahy zachovány.

*neposlušného, provokativního chování a nepřítomností vážnějších disociálních nebo agresivních činů, které by narušovaly zákon nebo práva druhých“ (WHO, 2006, s. 235).* Stejně jako výše je i zde dodrženo dělení na dvě skupiny problémového chování. Oproti předchozím třem poruchám jsou vylučujícím kritériem projevy z okruhu disociální/agresivní a naopak vzdorovité/neposlušné/provokativní jsou podmínkou. Nedá se říci, že porucha opozičního vzdoru je opakem předchozích, neboť u nich bylo vzdorovité chování ponecháno jako možnost, jen samo o sobě nestačilo k jejich kódování. U poruchy opozičního vzdoru není disociální/agresivní možné vůbec a vylučuje přidělení diagnózy. Stejně jako u výše zmíněných je nutné dodržet obecná kritéria. Hranice je vedena i v jiném směru, protože: „*výraznější zlomyslné nebo nezbedné chování není samo o sobě dostatečné pro stanovení diagnózy“ (s.235).* Zdá se, že porucha opozičního vzdoru je limitována ze dvou stran. Z jedné strany je hranice, kterou je nutné překročit, z té druhé, kterou nelze překročit. *Zlomyslnost, či nezbednost, byť výraznější, je moc málo, disociální/agresivní je příliš. Zavedením výraznějšího zlomyslného/nezbedného se vyčleňuje chování, které je problémové, ale ještě není poruchové, k tomu musejí být splněné další podmínky poruchovosti. Znamená to, že existuje chování motivované zlým úmyslem, nebo je zkrátka nezbedné, ale které není poruchou.*

U dělení projevů chování ještě zůstaneme: „*Četné autority mají za to, že opozičně vzdorovitá úroveň chování představuje méně závažný typ poruchy chování spíše než typ kvalitativně odlišný. Výzkum nedokázal rozhodnout, jestli je rozdíl kvalitativní nebo kvantitativní.“ (s.235) Je položena otázka po právu na svébytnost poruchy opozičního vzdoru jako samostatné kategorie. Jsou nastoleny dvě možnosti. Buď se jedná o variantu poruchy chování, nicméně ne tak *závažnou*, nebo je skutečně odlišná od třech předchozích a je kategorií *sui generis*. Nerozhodnutá otázka zní, zda je rozdíl *kvantitativní* či *kvalitativní*, přičemž z citované pasáže vyplývá, že **kvantita se rovná míře závažnosti**. Porucha opozičního vzdoru je méně závažným projevem, což znamená nižší kvantitu. Její nárůst by znamenal přesun k závažnější *úrovni: disociálnímu/agresivnímu* chování. Jaké ale je kritérium závažnosti zodpovězené není.*

Autoři 10. revize MKN nakonec své stanovisko k této otázce nakonec formulují: „*Zjištění však napovídají, že jestli rozdíl existuje, je tomu tak hlavně nebo pouze u*

*mladších dětí“ (s.235). Kvalitativně odlišnou je porucha opozičního vzdoru pouze u dětí nižšího věku, jen u nich je možné, že se nebude jednat o předstupeň poruchy chování.*

Pro doplnění již řečeného autoři upozorňují, že při diagnostikování poruchy opozičního vzdoru je třeba opatrnosti. Jednak proto, že s poruchou se obvykle setkáváme u dětí maximálně do věku devíti až deseti let. Zároveň při poruchových projevech u dětí starších se spíše objevují činy disociální/agresivní, které jak už bylo řečeno přesahují míru vzdorovitosti/opozičnosti/neposlušnosti, nicméně v některých případech jim **předcházejí** (s. 235).

Na chvíli se zastavme a podívejme se na to, jak doplňuje poslední ze studovaných kategorií naše poznání o poruchách chování v MKN 10. Vyčlenily se **čtyři soubory projevů problémového chování, z nichž jen dva jsou poruchové**. Prvním okruhem jsou znaky, které jsou normální, protože spadají do vývojového období. Druhou skupinou jsou projevy na jednu stranu problematické, nicméně ještě ne poruchové, ty se zlým úmyslem a nezbedné. Po splnění dalších podmínek jsou zde opozičně-vzdorovité a disociální/agresivní.

Mezi oběma soubory poruchového chování jsou nastíněny dva možné typy vztahů, kvalitativní a kvantitativní. Kvantitativní pojetí od sebe odlišuje oba soubory projevů **mírou závažnosti**, kdy **vzdorovité/opoziční** má potenciál narůst v **disociální/agresivní**. Vzniká jakési **kontinuum o dvou stupních**. Z první úrovně se může postoupit na druhou. Projevy jedince by se pohybovaly na vyznačené škále s jednotlivými kvantitativně určenými stupni, které se od sebe odlišují mírou závažnosti.

**Co je myšleno kvalitou?** Pokud lze vůbec tuto kategorii zavést, tak pro mladší věk, tam by se mohlo jednat o něco svébytného, říkají autoři. Přechod z opozičního/vzdorovitého na agresivní/disociální, možný sice je, ale nejedná se o navýšení kvantity v rámci jedné škály. Kdyby platilo kvalitativní pojetí, byl by vzdor a opozice něčím svébytným, jehož akcelerace nemusí znamenat přechod ke kvantitativně závažnějšímu typu, k disociálnímu/agresivnímu. Z toho by vyplývalo, že porucha opozičního vzdoru by nemusela být předzvěstí, potencialitou “horší“ poruchy chování. I když dítě poruchově odmlouvá, neposlouchá, vzteká se, neznamená to, že se ocitá na šikmé ploše, která ho zavede ke krádežím, ničení, trápení druhých. Může se to stát, ale musel by skočit na jinou plochu, tahle by k tomu nevedla.

Vraťme se ještě ke **kvantitativnímu pojetí**, ke kterému se přeci jen autoři přiklánějí více. Zde se skutečně předpokládá průchodnost mezi oběma typy poruch a platí zde ona metafora *ocitnout se na šikmé ploše*. Nezodpovězenou otázkou však zůstává, co je **kritériem závažnosti určující hranici mezi poruchou opozičního vzdoru a třemi typy poruch chování**. Jde o to, v jaké míře je narušeno fungování dítěte? Nebo kdo má větší pocit tísně? Podle obecného vymezení poruchy, by tomu tak mělo být. Ale jak to aplikovat na náš problém? Proč je vzdorovitě/agresivní závažnější než opoziční/poruchové? Trpí jedni větším pocitem tísně, když kradou? Zřejmě mohou, ale nemusejí. Jsou hůře adaptovaní? Tato varianta se zdá pravděpodobnější, i když si nejsme jistí, zda tento pojem odpovídá pojmu *funkce* z obecné definice. Když řekneme, že prvostupňová opozičnost/vzdorovitost vykazuje menší míru adaptace než druhostupňová disociálnost/agresivita, zní to logicky. Ale co určuje míru adaptace? Je na tom za každé situace hůře dítě, které krade, pere se a je v tom velmi úspěšné než to, které neposlouchá, vzteká se a je s dospělým stále v konfliktu? Pro koho je to vlastně horší? Vypadá to, že míra poruchovosti je spojená ještě s něčím dalším, s něčím, co v sobě skrývá pojem adaptace: společnost, její normy a hodnoty. **Ačkoliv to není v klasifikaci explicitně artikulované míra sociální sociálního ohrožení je základním kritériem závažnosti**. Dokonce bychom mohli i říci, pro společnost je horší, když se problémové chování opakuje, trvá déle než 6 měsíců. MKN 10 tuto linku však nepřiznává, a přidržuje se svého rámce, léčení a terapie. A tak se **společenské normy, respektive podoby a úroveň jejich porušování, díky jejich vřazení do medicínského kontextu, stávají jedincovou poruchou, nemocí**, ke které lze přistupovat léčebnými prostředky.

### **Smíšené poruchy chování a emocí**

Na závěr se krátce dotkneme již zmíněné smíšené diagnózy, poruch chování a emocí, pro jejíž použití je zapotřebí přítomnosti symptomů z okruhu disociálního/agresivního/vzdorovitého společně s projevy „*deprese, úzkosti a jiných emočních výkyvů*“ (WHO, 2006, s.236). Co se týče poruch chování, může dítě vykazovat projevy z obou skupin, závažnější i té méně závažné. U emočních poruch je dále specifikována nutná přítomnost symptomů „*emočních poruch v dětství*“ (s.236), skupiny, zahrnující diagnózy: „*separační úzkostná porucha v dětství*“ (s.238), „*fobická úzkostná porucha v dětství*“ (239), „*sociální úzkostná porucha v dětství*“ (s.239), „*porucha*



*sourozenecké rivalry*“ (s.240). Kromě toho, mohou být přítomné symptomy typické pro skupinu „*neurotických poruch dospělých*“ (s.121-153), nebo „*poruch nálad*“ (s. 103–120).

Není jasné, zda by měla být kategorie postavená odděleně od poruch chování jako takových, neboť zatím, k tomu nebyl realizován dostatečný výzkum. (s.236) Proč je tedy uvedena v seznamu? Odůvodnění zní následovně: „*Je sem zahrnuta vzhledem ke své potenciální etiologické a terapeutické důležitosti a vzhledem k tomu, že přispívá k reliabilitě klasifikace*“ (s.236). Tak co si o tom myslet? Hovoří se o významu *etiologickém a terapeutickém*. Současný výskyt symptomů z řad poruch chování, či emočních poruch, dává naději na porozumění příčinám rozvoje obtíží. Není více rozvedeno, jak přítomnost smíšené diagnózy v tomto ohledu může pomoci, a tak nezbyvá, než spekulovat? Může to znamenat, že jedna porucha stála u zrodu druhé? Tedy, že dítě emočními potížemi vykazuje poruchy chování z důvodu emočních obtíží? Nebo naopak, že se emoční poruchy objeví v důsledku již rozvinutých potíží v chování? A jaká by byla etiopatogeneze, jakým procesem by se z těchto příčin smíšené obtíže rozvíjely? V případě terapeutického potenciálu bychom mohli uvažovat zřejmě podobně, neboť porozumění příčinám nám umožňuje adekvátní nastavení léčby a/nebo psychoterapie. Tak je naznačen ještě jiný vztah než pouhá koincidence.

### **Shrnutí poruch chování v MKN 10**

Jádrovou charakteristikou poruchového chování je dostatečně dlouho trvající a opakující se konflikt se společností, přičemž na základě dalších specifikací vztahů k sociálním institucím a složkám společenského života jsou určeny podtypy, dokonce míra závažnosti.

Nezodpovězená otázka zní, proč že je porucha chování vlastně poruchou? Naše analýza nás nasměrovala k problému adaptace, který je ale určený něčím jiným než duševními charakteristikami. Pojdme si shrnout, jak koresponduje obecná definice poruchy s konkrétní definicí poruch chování.

Určitě lze dobře vymežit soubor projevů, který se skutečně vyskytuje pospolu. Jak je to ale s emoční rovinou charakterizovanou pocitem tísně, už není tak jasné. Možná bychom mohli najít některé partikulární momenty. Jednak je to propojení s emočními poruchami jakožto samostatnou diagnózou, nebo jejich časté spojení s nesocializovanou poruchou chování. Dále můžeme uvažovat, jestli tím nemůže být myšleno ono

nedostatečné naplnění emočních potřeb u poruchy chování ve vztahu k rodině. Nebo se výskyt nepříjemných pocitů implicitně předpokládá jako důsledek selhávání při vstupu do společenského života a činí to dítěti jistou tenzi? Nejasnost se týká i narušené funkce. Z řečeného vyplývá, že dítě s poruchami chování má především problémy při splňování norem, jinými slovy se sociálním přizpůsobením. V takovém případě odvozujeme adaptaci, jakožto možnou funkci odvozenou z charakteristiky behaviorální projevů. Je však nejisté, zda můžeme schopnost přizpůsobení se normám vyčlenit jako funkci *spojenou* se souborem symptomů, protože autoři nepřibližují, jak funkci pojímají. Nakonec, i kdybychom uznali právo na uznání adaptace jakožto funkce, není jasné, z jakých psychologických/biologických procesů se skládá. Byť to neodpovídá obecné definici, nabízí se ještě odůvodnění poruchy skrze chronicitu problémového jednání. Když dítě/dospívající opakovaně a trvale porušuje normy, je to součástí jeho běžného fungování a trvalý vzorec. Nemůže být v tom určitá zdravotní kvalita? Těžko říci.

Nezbývá než konstatovat, že i když je porucha chování medicínskou kategorií je její vymezení odvozováno především od vztahu jedince s okolím, ve kterém jsou jako individuální kvality popisovány jevy silně spjaté okolím/společností a stávají se osobními ale i zdravotními charakteristikami. **To, co je pojaté jako součást jedince/dítěte, je zároveň důsledkem, jaký má jeho čin na společnost – ohrožení až poničení<sup>14</sup>.** S jistou můžeme konstatovat formulaci klinicky pozorovatelných fenoménů a zařazení poruchy chování do textu, o psychických poruchách, což ho posouvá do zdravotního pole. Jinými slovy, porucha chování je poruchou proto, že se o ní píše v knize duševních poruchách.

## 1.4. Poruchy chování v MKN 11

Jak jsme řekli na úvod, v současné době prochází MKN 11 (WHO, 2021, on-line cit.2022-01-10) překladem a její použití pro české prostředí je zatím ve fázi přípravy (UZIS ČR, on-line, cit. 2022-01-05). Vzhledem k poměrně podrobnému zpracování poruch chování z 10. revize se nyní budeme soustředit především na změny a posuny, které MKN 11 přináší.

---

14 V MKN 10 není tento moment explicitně formulován, kdežto v pojetí Klímy (1978, 1988) je sepětí jedincova jednání se společenskou strukturou zpracováno pečlivěji. To podrobněji rozebereme dále.

V první řadě je zpřesněno obecné vymezení pojmu porucha: „Duševní poruchy, poruchy chování a neurovývojové poruchy jsou syndromy charakterizované klinicky signifikantním narušením v jedincově kognici, emoční regulaci nebo chování, které odráží dysfunkci psychologických, biologických, nebo vývojových procesů, které tvoří základ duševního a behaviorálního fungování. Tyto poruchy jsou obvykle spojeny s pocitem tísně (distress) nebo narušením v osobním, rodinném, sociálním, školním, pracovním, či v jiné oblasti spočívajícím fungováním“ . (WHO, 2021, on-line cit.2022-01-10)

Znovu se objevují pojmy tísně a narušené funkce, které byly v rámci MKN 10 pojednány jako možný, ne nutný atribut spojený s duševní poruchou. Aktuální vymezení přináší do vztahu mezi jednotlivými kategoriemi jasnější strukturu a objasnění pojmu fungování či funkce. V první řadě se jasně vymezuje, **čím je porucha** zařazená do této kapitoly. Jedná se o zásadní obtíže v oblasti **kognitivního fungování**, či **usměrňování a zvládání emocí a chování**. Porucha je stav, při kterém dochází k odchýlkám psychického života v různých směrech. **Příčinou alterace duševního a behaviorálního života jedince, je narušená funkce organismu** v jeho *biologickém, psychologickém a ontogenetickém* rozměru. Odpovídá se na otázku, **co je v podloží, k čemu dochází**, že se psychika člověka dostává do tak zásadních obtíží. Nakonec je uveden kontext případných souvisejících problémů. Jednak na fenomenologické úrovni dysforický pocit, což jasně zmiňuje už 10. revize. Nadto MKN 11 jasněji člověka zasazuje do sociálně-vztahové sítě. Mohli bychom říct, že **psychologicko-biologické charakteristiky** narušují psychické a behaviorální fungování, což může mít za důsledek narušení života v různých **sociálních oblastech**, v jeho *osobní, rodinné, školní, pracovní, či jiné sfěře*.

Současná klasifikace je vystavěná na předpokladu, že **za projevem něco stojí**, a je **odrazen něčeho odchylného v člověku**. Oproti předchozí verzi jde MKN 11 za pouhé konstataování současného výskytu jevů a určuje **kauzální vztah mezi kvalitou funkce psychosomatické jednotky a symptomem**. Psychopatologie pak může působit disruptivně ve směru individuálního prožívání nebo v sociálním životě.

Jistým způsobem se mění určité věci i u poruch chování. Když začneme letným pohledem na jednotlivé kapitoly všimneme si nových pojmů. Přímou k předmětu našeho zájmu nalezneme kapitolu *Disruptivní chování nebo disociální poruchy (disruptive behaviour or dissociational disorders)*, která obsahuje poruchu opozičního vzporu a disociální

poruchu chování (*conduct dissocial disorder*). Zároveň vypadávají tři diagnózy poruch chování z předešlé revize: *porucha chování ve vztahu k rodině, socializovaná porucha chování, nesocializovaná porucha chování*. Nicméně když se podíváme pozorněji na vymezení současných diagnóz, všimneme si, že rozdíl až tak radikální není. Nové členění se v zásadě přidržuje základního rozdělení poruchového chování na okruhy *opoziční/vzdorovité* a *disociální/agresivní*, byť při použití některých nových termínů.

Název kapitoly vyčleňuje dva okruhy poruchového chování: **disruptivní** a **disociální**. První z nich, disruptivní chování, představuje *výrazné a trvalé, vzdorovité, neposlušné, provokativní nebo zlomyslné chování* (WHO, 2021, on-line cit.2022-01-10). Vidíme, že označení **disruptivní** zahrnuje okruh projevů, který byl v MKN 10 pod kategorií opozičního/vzdorovitého, zároveň použití ho zajímavým způsobem rozvíjí. V disruptivitě totiž zaznívá v něm **rušení** či **narušování**. Znovu se ptáme, čeho? Vzdor, neposlušnost, provokace, či zlomyslnost se odehrává vždy vůči někomu, dospělé autoritě, nebo něčemu co zastupuje a vyžaduje, určitý řád, poslušnost, ustálené vzorce chování. Užití pojmu disruptivní jako by akcentoval, co znamená opoziční/vzdorovité pro společnost. Skrze neposlušnost a vzdorování působí rupturu určitým společenským procesům.

V oblasti **disociálního** můžeme říct, že celkový tón zůstává podobný jako v MKN 10, tedy jde o konflikt se společností, podtržená je snad jen protispoločenská povaha. Jednáním dochází k porušování *práv, a věku adekvátních norem, pravidel zákonů* (WHO, 2021, on-line cit.2022-01-10). Životní pohyb jedince s poruchou chování jde proti tomu, co očekáváme od života v demokratické společnosti.

Zároveň je podobně jako v 10. revizi i v té 11. stále přítomná tendence k vyznačování problémových projevů na určité škále. Poruchy chování se pohybují **od** disruptivního až **po** disociální (WHO, 2021, on-line cit.2022-01-10). Můžeme zaznamenat poruchové chování od vzdoru/opozice, od menších ruptur, k porušování zákonů. V MKN 11 již není artikulována otázka kvantita versus kvalita, ale je zde zachované kontinuum společenského ohrožení, kdy jedinec chovající se disruptivně se ocitá na stejném kontinuu jako ten, který porušuje zákony.

Tato figura se objevuje v MKN 11 ještě jednou. Oproti MKN 10 zřetelněji artikuluje co znamená fungování v kontextu poruch chování: „*Vzorec chování*<sup>15</sup> je dostatečně závažný na to, aby vedl k signifikantnímu narušení v osobním, rodinném, sociálním, vzdělávacím, pracovním, nebo pro jinou oblast specifickém fungování.“ (WHO, 2021, on-line cit.2022-01-10)). **Míra závažnosti** nyní přímo spjatá s narušením v některé ze složek **sociálního života**, jedincovým **fungováním** ve společnosti. To, jakým způsobem se tak děje, zatím není blíže specifikované. S ohledem na povahu projevů bychom mohli přemýšlet o problémech v komunikaci s vrstevníky, časté kázeňské přestupky ve škole, které narušují schopnost plnit požadavky školy atd. S jistotou lze říct, že dochází ke konkrétnímu naplnění jedné ze složek obecných kritérií poruchy (viz. výše). Zdravotní složkou, která je poškozená jedincovým chováním, je sociálně-vztahový kontext jeho fungování.

Určitý posun přináší zpracování otázky **vývojové normativnosti**, která se v MKN 11 mírně liší u poruchy opozičního vzdoru a u disociální poruchy chování. U disociální poruchy chování odpovídá současné vývojové uchopení předchozí verzi – musí dojít k porušení norem, u kterých předpokládáme, že je bude jedinec příslušného věku dodržovat. Naproti tomu u poruchy opozičního vzdoru se pro kódování vyžaduje, aby byly projevy (viz výše) **výrazné a častěji se vyskytující**, než je běžné pro věk, či **vývojovou úroveň** jedince a „*nevyskytuje se pouze v kontaktu se sourozenci*“. (WHO, 2021, on-line cit.2022-01-10) Oproti MKN 10, které vylučovalo některé chování z kategorie poruch s ohledem na vývojová očekávání, přináší MKN 11 posun. Věková norma už nediskvalifikuje některé projevy chování ze hry o poruchové, ale měřítkem se stává otázka **frekvence**, tedy jak často se projev objevuje. To, zda je chování normální nebo se dostává do medicínského prostoru jako vybočující nyní závisí na otázce množství. Znovu se v klasifikaci objevuje kvantitativní hledisko, tentokrát určené jako častost.

Nově se v rámci dalšího dělení diagnóz operuje i s psychologickými kategoriemi, které nejsou pouze popisem behaviorálních projevů odvozených od sociálních důsledků, ale odkazují i k emoční stránce lidské psychiky. Začneme letným pohledem na dělení v rámci poruchy opozičního vzdoru a disociální poruchy chování (WHO, 2021):  
porucha opozičního vzdoru

---

15 Platí pro poruchu opozičního vzdoru i disociální poruchu chování.

porucha opozičního vzdoru s **chronickou podrážděností-vztekem**

porucha opozičního vzdoru s **podrážděností-vztekem** a s **limitovanými prosociálními emocemi**

porucha opozičního vzdoru s **podrážděností-vztekem** s **typickými prosociálními emocemi**

porucha opozičního vzdoru **bez chronické podrážděnosti-vzteku**

porucha opozičního vzdoru **bez chronické podrážděnosti-vzteku** s **limitovanými prosociálními emocemi**

porucha opozičního vzdoru **bez chronické podrážděnosti-vzteku** s **typickými prosociálními emocemi**

disociální porucha chování

disociální porucha chování, **začátek v dětství**

disociální porucha chování, začátek v dětství s **limitovanými prosociálními emocemi**

disociální porucha chování, začátek v dětství s **typickými prosociálními emocemi**

disociální porucha chování, **začátek v adolescenci**

disociální porucha chování, začátek v adolescenci s **limitovanými prosociálními emocemi**

disociální porucha chování, začátek v adolescenci, s **typickými prosociálními emocemi**

Když se podíváme na disociální poruchy chování a poruchy opozičního vzdoru, všimneme si, že jsou děleny podle kombinace kritérií **doby vzniku** a **absence či presence jistých emočních charakteristik**, čímž, vzniká osm možných variant poruchy. Podívejme se na emoční charakteristiky.

#### ***Chronická podrážděnost-vztek***

U poruchy opozičního vzdoru v první řadě rozlišujeme, zda se k disruptivním symptomům (viz výše), které jsou podmínkou pro její všechny varianty, přidává, či nepřidává **chronická podrážděnost-vztek**. **Chronicita** znamená, že projevy vzteku a podrážděnosti jsou **trvalé** na takřka denní bázi a jsou spojené s různými prostředími. Negativně vymezeno, obtíže nejsou spojeny výhradně s rodinným prostředím, tj. neobjevují se výhradně při kontaktu s rodiči nebo opatrovníky. Charakteristické emoce se mohou projevit, i když spouštěč, v MKN 11 doslova „*provokace*“, nemusí být zjevný,

mohli bychom říct pouhým okem obtížně pozorovatelný. To, co je prožívané může být dále **behaviorálně doprovázené** „výbuchem vzteku“, přičemž tato reakce není adekvátní spouštěči/provokaci (WHO, 2021, on-line cit.2022-01-10). Dvakrát je uveden vztah **mezi typickým emočním stavem**, či jeho **expresí** a **situací**, která ho měla vyprovokovat. Nejdříve vlastně nemusí být jasné, proč u dítěte pozorujeme naštvání či podrážděnost, podruhé je jeho projev vzhledem ke kontextu neadekvátní. Emocionalita, zejména v její expresivní složce, není sociálně obvyklá.

### ***Limitované prosociální emoce x typické prosociální emoce***

Novými atributy, které se oproti chronické podrážděnosti-vzteku spojují jak s poruchou opozičního vzdorů, tak s disociální poruchou chování, jsou dva způsoby uchopení **prosociálních emocí: limitované a typické**. Začneme u těch limitovaných.

Nejdříve definice hovoří o *nedostatečné empatii, citlivosti k emocím a starostem o strádání druhých* (WHO, 2021, on-line cit.2022-01-10). Jedná se o **insuficienci ve vztahově-emoční rovině**, kdy jedinec nevykazuje takový stupeň vcítění, ochoty a zájmu vůči vnitřnímu životu ostatních. Relačně citová složka je narušená ještě na **expresivní úrovni**, protože jedinec vykazuje „*omezené projevy emocí zvláště projevy lásky nebo pozitivní pocity vůči druhým, nebo je projevuje způsobem, který se zdá povrchní, nepřímý nebo instrumentální*“. (WHO, 2021, on-line cit.2022-01-10) A tak i kdyby jedinec pozitivní city vyjádřil, nejsou **důvěryhodné**.

Deficit prosociálních emocí se objevuje ještě v další poloze: „*nedostatek výčitek svědomí, studu nebo viny ohledně jejich vlastního chování, relativní lhostejnost k pravděpodobnému trestu*“ (WHO, 2021, on-line cit.2022-01-10). K jakému hledisku autoři vztahují určitou část prosociálních emocí? Čeho jsem schopen, když dokážu cítit vinu a mé svědomí mi nedá spát za to, co jsem provedl, nebo jsem zamýšlel udělat, či se stydím před sebou i druhými? Všechny tyto city odkazují k **morální dimenzi**. Je zajímavé, že pohromadě s emočními stavy tohoto druhu se objevuje charakteristika, která vystihuje reakce na jednu **ze sociálních praktik** – trest. Oproti lidem jednajícím prosociálně očekáváme, že budou tito pacienti nedostatečně reaktivní vůči penalizacím, *nepoučí se*. Součástí poruchy chování, či poruchy opozičního vzdorů tedy může být deficit v emočně morální stránce, v schopnosti mít city, pro společnost tak důležité.

Na závěr se přidává ještě jedna vlastnost „nedostatek zájmu o školní nebo pracovní výkon“ (WHO, 2021, on-line cit.2022-01-10). Zde je emoce, jež zaštiťuje název celé skupiny, vyjádřena v **postoji**, jaký jedinec zaujímá **vůči** činnostem vyžadujícím **práci a edukaci**, kdy zapojení do těchto činností/procesů je v běžném mínění jistým atributem socializace. S ohledem na předchozí kategorii bychom mohli použít laický obrat „pracovní morálka“.

Viděli jsme, že MKN 11 přináší některé změny ale i zpřesnění. V celkovém vyznění se zdá, že diagnostické jednotky blíže obepínají obecnou definici poruchy. I když je jasně určená adaptace na sociální normy jako funkce psychiky, zůstává nejasné, jaká je povaha narušení procesů stojících za poruchovými jevy. Zajímavé je, že při rozpracování možných kombinací poruchového chování se vedle čistě behaviorálních charakteristik derivovaných od toho, jak narušují, či ohrožují společnost, objevují symptomy vztahující se k prožívání, či vnitřnímu světu. Vyčleněny jsou emoční a postojevé kvality, které v případě jejich narušení limitují člověka v tom, aby byl v určitých oblastech života vnímán jako sociálně adaptovaný. Je zajímavé, že zde jdou autoři o krok dále a pro partikulární případ určují psychické funkce hodnocené společností jako prosociální, které jak jsme viděli, mají morální složku. V psychice člověka jednajícího poruchově může něco scházet, může být neschopný citu, který je společností tak ceněný.

## 1.5. Poruchy chování v DSM-5

Naši exkurzi po zdravotnickém pojetí poruchového chování částečně zakončíme u klasifikace používané především v USA. DSM-5 byla vytvářena při spolupráci s autory MKN 11 ve snaze o zajištění kompatibility (DSM, 2013). Nebudeme tedy už probírat kategorie do takových nuancí jako doposud a zaměříme se na rozdíly, které ale přinášejí zajímavé podněty k přemýšlení.

Jako obvykle začneme u definice poruchy: „*Duševní porucha je syndrom, který je charakterizován klinicky významným narušením individua v oblasti kognice, regulace emocí nebo chování, které odráží dysfunkci psychických, biologických a vývojových procesů zajišťujících chod duševních funkcí. Duševní poruchy jsou většinou spojovány s klinicky významnou nepohodou nebo funkčním narušením ve společenské, pracovní anebo v jiných důležitých oblastech. Očekávaná a kulturně adekvátní reakce na běžnou*



*stresovou událost nebo ztrátu, jako třeba reakce na smrt milované osoby, není chápána jako duševní porucha. Společensky deviantní chování (např. politické, náboženské nebo sexuální) a konflikty, které jsou primárně mezi jedincem a společností, nejsou považovány za duševní poruchy, pokud deviace nebo konflikt nevyplývá z dysfunkce patrné u jedince, tak jak je popsáno výše.“ (APA, 2015, s. 20)*

Můžeme si všimnout, že v mnoha ohledech je definice takřka stejná jako v MKN 11. Opět sledujeme postup od narušení bio-psycho-vývojových procesů ovlivňujících kognici, emoce, chování, což nakonec vede až k obtížím v běžném sociálním a emočním životě. Zároveň negativní vymezení tentokrát přichází v jasnějších konturách<sup>16</sup>. Zprvce poruchou není “normální” reakce na “normálně” náročnou životní situaci. Z druhého a pro nás zajímavější, do této kategorie duševních poruch se samo o sobě neřadí ani chování odchylovající se od normy v různých oblastech sociálního života. S tím jsme se již setkali v MKN 10 v podobě vyloučení sociálně deviace z rámce psychopatologie, což nás nutně vedlo to k nejistotě ohledně toho, proč je porucha chování poruchou, když její symptomy by bylo možné klidně zařadit pod tuto hlavičku. Tehdy jsme zvažovali, zda sociálně odchylné chování nemůže způsobovat i narušení v osobním fungování. Nyní je vysvětlení zcela srozumitelné a koresponduje s celkovým pojetím definice. V případě deviace chování nemluvíme o poruše ve chvíli, kdy takové projevy nemají přímý kauzální vztah k narušené psychické funkci. To znamená, když se někdo bude pravidelně dostávat do konfliktu se společností a neukáže se, že jsou jeho obtíže způsobeny problémy v regulaci chování/emocí, či v kognici, neměl by být jedinec pojmenován jako duševně poruchový. Kdybychom se přísně drželi definice, mohla by nastat varianta, kdy se u jedince může paralelně objevit dysfunkce a deviace a jejich vzájemná podmíněnost nebude prokazatelná či dokonce nebude existovat, a tudíž bychom znovu neměli hovořit o poruše. Taková kombinatorika nás ale nemusí příliš trápit.

Nyní k **poruchám chování**. Rozdíl oproti oběma verzím evropské klasifikace je už v názvu kapitoly: *Disruptivní poruchy, poruchy ovládnání impulzů a poruchy chování*. Vedle diagnóz, jako je porucha chování a porucha opozičního vzdoru, jsou zde i takové, o kterých jsme se ještě podrobněji nebavili: *intermitentní explozivní porucha, antisociální porucha osobnosti, pyrománie, kleptománie a jiné specifikované a nespecifikované*

---

<sup>16</sup> Poprvé jsme se tímto způsobem setkali u MKN 10 (viz. výše)

*disruptivní poruchy, poruchy ovládnání impulzů a poruchy chování*<sup>17</sup> (APA, 2015, s. 485). Proč jsou zrovna tyto diagnózy poskládány pod jednu kapitolu?

Vysvětlení je poměrně zajímavé a dodržuje podmínky, které nastoluje obecné vymezení duševní poruchy. Společným jmenovatelem jsou „**problémy v ovládnání vlastních emocí a chování**“ (APA, 2015, s.485). K poruše regulace se přidává druhá podmínka. V důsledku deficitní regulace se jedinec dostává do „*významného konfliktu se společenskými normami nebo autoritami*“ (s.485). Druhá část podmínek je nám poměrně známá, dítě/dospívající je v konfliktu se společností. Co je nové, je snaha postihnout v definici vztah jádrových symptomů, sociálního konfliktu, s individuální psychopatologickou charakteristikou. DSM-5 oproti oběma verzím evropské kodifikace předpokládají, že za problémovým chováním stojí **deficit v kontrole a regulaci chování či emocí**. Zkrátka jedinec není mocný své chování a emoce usměrnit, proto se chová, tak jak se chová.

Byť se očekává, že všechny jmenované diagnózy se potýkají s oběma druhy problémů v regulaci jsou mezi nimi rozdíly. Rozdíl je v tom, jak se obtíže projevují u emocí či chování. U poruch chování je narušena zejména regulace chování mající za následek akce směřující proti společenským očekáváním, byť u některých projevů může být výraznější obtíž s emocionalitou projevující se agresí. Porucha opozičního vzdoru je pak řazená na pomezí: obtíže v emoční oblasti se projeví „*vztekem a podrážděností*“, kdežto narušená regulace chování „*hádavostí*“ a „*vzdorem*“ (s.485).

Zdá se, že DSM-5 vyjasňuje, proč bychom mohli o poruše chování, či poruše opozičního vzdoru uvažovat vůbec jako o poruše. Narušení regulace má povahu problémů v ovládnání emocí, či chování, kdy jedincova schopnost směřovat své emoce a chování jaksi pokulhává. Na příkladu poruchy opozičního vzdoru, kdy se obtížně ovládá vztek, či podrážděnost, si lehce představíme vnitřní pnutí vedoucí k behaviorálnímu projevu emoce prostřednictvím agresivní akce. Co ale chování. Můžeme vždy hovořit o obtížích v ovládnání? Není to v některých situacích tak, že si je jedinec svého jednání vědom a ovládá ho? Kdybychom předpokládali, že autoři hovoří o úrovni vědomé kontroly, což bychom očekávali spíše s ohledem na použití pojmu autoregulace, tak se nutně dostaneme

---

<sup>17</sup> Kategorie nespecifikovaných poruch se používá pro případy, kdy symptomy posuzovaného nevystačují pro udělení diagnózy, nicméně vykazují některé typické projevy.

k nesrovnalostem: „*Podvodné chování nebo krádeže mohou zahrnovat vloupání do domu, budovy nebo auta, četné lhaní nebo nedodržování slibů za účelem získání výhod nebo prospěchu, anebo za účelem vyhnutí se povinnostem nebo závazkům...*“ (DSM-5, s. 496-497). Není účelová lež s cílem získání benefitu projevem schopnosti regulace a moci ovládat vlastní chování? Pro tyto případy se zdá, že bude obecné kritérium vztahující se i na poruchy chování pokulhávat. Kdybychom šli dále a uvažovali o nevědomých procesech vstupujících do směřování chování, zřejmě by vymezení autorů 5. verze americké psychiatrické společnosti mohlo sedět. Nicméně se zdá, že použití pojmu *ovládání* či *autoregulace* počítá spíše s vědomě kognitivními procesy.

### **Kultura v DSM-5 a poruchy chování**

Oproti evropským klasifikacím tvůrci DSM-5 při formulování diagnostických kategorií operují s pojmem kultura. Než přistoupíme ke konkrétnímu zpracování kultury u problémového chování, podíváme se, jak se v DSM-5 o tématu uvažuje v obecné poloze.

Vztah mezi normou, či hodnotou, různě určené skupiny, tj. kultury, společnosti, rodiny, a diagnostickou kategorií se předpokládá (s.14). „*Kultura určuje způsob prožívání a vyjadřování symptomů, znaků a chování, které slouží jako kritéria pro stanovení diagnózy.*“ (APA, 2015, s. 14). Kultura do určité míry tvaruje své členy a dává jim základní rámce pro expresi a prožitek poruchy. To by znamenalo, že v tomto pojetí je klinická diagnóza cosi naturálního, co získává svou formu skrze kulturní vlivy. Jádrem poruchy by byla daná psychopatologická kvalita, která bude zakoušena a demonstrována v návaznosti na sociálně-kulturní kontext, do kterého je nemocný zanořen.

Nicméně záhy dostáváme od autorů další informaci, která nám toto tvrzení komplikuje. Podle nich je během posuzovacího procesu „*nutné brát ohled na to, zda se osobní zkušenosti, příznaky a chování odchyľují od sociokulturních norem a zda nezpůsobují problémy s adaptací ve vlastní kultuře a v konkrétním společenském a rodinném prostředí.*“ (s. 14) Proč je nutné přemýšlet o pacientově přizpůsobení se normám jeho společenství? Znamená to, že když bude adaptován, ale podle DSM by byl hodnocen jako poruchový, nebude diagnóza přisouzena, protože v jeho kultuře odpovídá tomu, co se očekává? Neznamenaloby to potom, že duševní poruchy generuje sama kultura tím, že některé projevy a způsoby prožívání označuje za patologické a tím jim přisoudí kvalitu poruchy? Z citace není jasné, jestli je tato úvaha správná. S jistotou můžeme říci, že kliničtí

pracovníci jsou upozorňováni na nutnost o vlivech kultury přemýšlet. Zároveň nám výrok činí jisté obtíže, neboť to potenciálně rozporuje původně zmíněnou představu o klinické diagnóze jako naturální kategorii, které kultura dává svou tvář.

Do vztahu mezi kulturně běžným a poruchovým se zavádí ještě další vztah, který snad objasňuje, jak se s kulturní normou při formulování psychopatologického zachází: „*Hranice mezi normalitou a patologií u konkrétních typů chování se mezi kulturami liší. Míra tolerance u specifických příznaků nebo chování se liší mezi kulturami, ve společnosti a rodinách. Z toho důvodu se liší úroveň, kdy se zkušenost stává problematickou nebo patologickou*“ (s. 14) Zavádí se hledisko, které by mohlo naše rozpory vyřešit. Linie mezi běžným a poruchovým projevem napříč kulturními kontexty nakonec není kvalitativní ale kvantitativní. Jako by určitá *úroveň* projevu, kterou je společnost ochotná tolerovat. Míra sociální akceptovatelnosti určuje zároveň hranici problémovosti nebo poruchovosti. A tak bychom se při pohledu na kontexty ani tak nelišili v tom, jakou podobu na sebe porucha bere ale v míře toho, co jsme u určité kvality ochotní tolerovat.

Jak je to s kulturou u konkrétních kategorií problémového chování. U poruchy opozičního vzdoru se vedle vývojové objevuje i kulturní normativnost: „...*měly by být vzaty v úvahu rovněž další faktory, například je-li frekvence a intenzita projevů mimo normu vzhledem k vývojové úrovni, pohlaví a kultuře jedince.*“ (s. 486) Podobně jako v MKN 11 vývojové období samo o sobě už nediskvalifikuje možnost diagnostiky poruchy opozičního vzdoru, respektive s ohledem na něj je potřeba podívat se, jaká **míra** vzdoru/opozičnosti je pro věk ještě obvyklá. Něco nového, co se v obou evropských klasifikacích nevyskytuje, je **kulturní norma**. Znamená to, že s ohledem na kulturní kontext by byla určitá úroveň opozičnosti/vzdorovitosti ještě normální nebo naopak poruchová. Nezáleží na kvalitě projevu. Ta je zřejmě dána diagnostickými kritérii, ale stejně jako u vývojového období na jeho četnosti. Zde se pracuje s linií, která odlišnost v rámci kultur chápe jako kvantitativní.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> O tom, zda mohou být různé podoby vzdoru/opozičnosti se diskuse nevede. Nicméně i tak můžeme přemýšlet o tom, zda za rozdíly v míře tolerance nemohou stát kvalitativně odlišné výklady vzdorovitého projevu. Například když dítě do jisté úrovně oponuje své autoritě, může to být pojímáno jako výraz nevychovanosti, nebo naopak jako kladně hodnocený rys osobitosti dítěte, *projeví sám sebe*. Právě

Narážka na kulturní aspekt se objevuje i v kapitole věnované poruchám chování. Zde autoři upozorňují na riziko mylného diagnostikování poruchy u jedinců, kteří vycházejí z prostředí, kde je „*disruptivní chování téměř normální*“ (s. 498). Jako příklady uvádí místa s vysokou kriminalitou nebo území, kde probíhá válečný konflikt. S ohledem na tyto faktory autoři doporučují zvažovat, jak vypadá okolí posuzovaného jedince. (s. 498). Není zcela jasné, zda v případě, kdy jedinec splňuje kritéria poruchy a zároveň je pro něj běžné disociální prostředí, lze diagnózu přiřadit. S ohledem na požadavek opatrnosti a rozvahy nad kulturním kontextem se zdá, že pohyb jedince v takovém prostoru je diskvalifikující kritérium pro použití přívlasku poruchový. Jestliže jedinec žije a vyrůstá v prostředí, kde je normou některá z forem disruptivního chování, je otázkou, zda se jedná o poruchu, když se tím jedinec nevychyluje od sociálního očekávání. Co když je následně jedinec nucený docházet do instituce, např. školy, kde je norma chování jiná než ta, k níž směřovala jedincova socializace? Pak to není porucha chování?

V případě setrvávání ve válkou rozvráceném prostředí se zdá situace lépe srozumitelná. Ozbrojený konflikt totiž nastavuje zcela jiné životní podmínky, kde normy společnosti nezatížené válkou nemohou platit. Např. některé formy agresivní chování, které vedou k ochraně vlastního života za takové situace můžeme chápat spíše jako adaptivní vzorec zvyšující šanci na přežití. Celková proměna sociálního života znemožňuje aplikaci sociálních zásad běžných ve společnosti, kde ozbrojený konflikt absentuje.

Vraťme se ještě k otázce odlišné kulturní normy prostředí, ze kterého posuzovaný jedinec pochází. S nárážkou na význam společenství, v němž se člověk vyskytuje, jsme se již setkali v MKN 10 při probírání socializované poruchy chování. Zde byla nastíněná varianta, kdy disociální uskupení, jehož je poruchový jedinec členem, může podporovat je problémové chování. Vnitřní normy skupiny jsou v protikladu k běžnému očekávání adaptivního chování i přesto se jedná o poruchové chování. Zpracování významu kultury jako faktoru určujícího poruchovost s v DSM-5 liší. V MKN 10 se počítá s tím, že jedinec žije ve společnosti, kde je majoritní norma nedelikventní, avšak sám se pohybuje v jakési kontra-kultuře, která nabízí zónu, ve které bude ve svých deliktech uznán. Regulace

---

s ohledem na volbu použité koncepce se může lišit úroveň tolerance takového projevu. Kvalitativní rozdíl v pojetí by pak implikoval odlišnou míru vzdorovitosti, kterou je dospělý ochoten tolerovat.

prostředím je faktor přinejmenším podporující problémové chování. Shoda mezi oběma klasifikacemi je v tom, že prostředí může podporovat projevy, které jsou v rozporu s normou společnosti. Rozdíl je v tom, zda takové jednání považovat za poruchové. MKN 10 to umožňuje, kdežto DSM-5 minimálně nutí k opatrnosti snad i naznačuje kontraindikaci využití pojmu poruchy pro takové případy. Jak rozdílům rozumět? Zřejmě je můžeme interpretovat v kontextu obecného vymezení poruch chování v DSM-5. Společným rysem jednotlivých diagnóz v kapitole jsou problémy v regulaci, v jejichž důsledku jedinec špatně kontroluje své emocionální, či behaviorální projevy. V případě, kdy je jedinec součástí kriminálně strukturovaného společenství, stává opozičně-sociální chování jeho běžnou charakteristikou, která je přijímána a snad i podporována. Krádeže a agrese už bychom podle tohoto pojetí nemohli chápat jako porušení v regulativní složce, neboť je žádoucím výsledkem socializace. Potom by na něj možná lépe sedělo označení sociální deviace. V našich úvahách můžeme jít ještě dále. Je otázkou, zda minoritní skupina nebude považovat normu majoritní společnosti za delikventní, protizákonnou, protože jejím členům upírá jejich práva, je vůči nim nespravedlivá. Nicméně i zde nelze vyloučit, že jedinec ocitající se v minoritní skupině nesplňuje kritéria poruch chování. Můžeme si představit situaci dítěte/dospívajícího, který opakovaně selhává ve škole, vykřikuje, dostává se do konfliktů s dospělými i vrstevníky ale zároveň pochází z rodiny, která je považována za součást majoritní společnosti. Minoritní, “kriminální“ společenství může takovému dítěti poskytnout azyl. A protože neuspěl u vlastních jde k těm, kteří ho v jeho akcích potvrdí. Taková situace by mohla smířit rozpory mezi MKN 10 a DSM-5 a ukázat situaci, kdy je možné být součástí kontra oficiální skupiny a zároveň být poruchový.

Úvahy o kultuře nás zavedli ke scénáři, ve kterém je jedincovo chování poruchové a zároveň se může vztahovat ke kontra-oficiální normě, být součástí skupiny, která je v konfliktu s institucemi společnosti. I když se tam dostal jinou cestou než ten, který v disociálním společenství vyrostl, přesto je ve finále v podobné pozici. Oba jsou na straně neřádu a jednají pro něj. My jakožto posuzovatelé snažíme se nějak chování interpretovat, porozumět mu a zařadit ho do správné kategorie, si však nejsme zcela jistí, zda ještě můžeme chování chápat jako poruchové a zacházet s ním jako zasluhující léčbu, nebo se ocitáme mimo princip medicínské logiky. Uvidíme, že do podobné pozice se mohou dostat i ti, kteří samy nejsou aktéry porušování norem, přesto nakonec zjišťují, že na něm

mohou participovat. Jedná se o rodiče dětí s poruchami a problémy v chování, jak si ukážeme na analýze našich dat.

### **Dimenzionální přístup k diagnóze**

DSM-5 začíná pracovat s tzv. **dimenzionálním přístupem k diagnóze**, kterým doplňuje doposud tradičně v DSM i MKN používaný **přístup kategoriální**. Pro účely našeho textu není nutné se věnovat jeho podrobnému vymezení. Pro naše potřeby bude stačit, když uvedeme, že dimenzionální přístup umožňuje vyjádřit obtíže na určité škále, a nejen zda problém přítomný je, či nikoliv. DSM-5 kombinuje oba přístupy. Po určení diagnózy, např. poruchy chování, je možné jí blíže specifikovat podle předem určených škál, či dimenzí. (APA, 2015)

Jedním ze specifikátorů poruch chování i poruch opozičního vzdoru je **míra závažnosti**. U poruch chování je jako kritérium explicitně artikulovaná **úroveň poškozování druhých lidí**. Na nejnižší úrovni, se předpokládá pouze „**mírné poškozování druhých**“ (s.495) Příkladem je „*lhaní, záškoláctví, útěky z domu přes noc, jiné porušování pravidel*“ (s. 495). **Středně těžká** závažnost odpovídá „*krádežím bez konfrontace s obětí, vandalismus*“ (s. 485). Na **těžké** úrovni závažnosti způsobuje pacient výrazné poškození druhým např.: „*přinucení k sexuální aktivitám, fyzická krutost, užití zbraně, krádež s konfrontací s obětí, vloupání*“ (s. 495).

Když se podíváme na linii, podle které jsou dimenze seřazeny můžeme si dovolit tvrzení, že odráží jistou **hodnotovou orientaci**. Oproti MKN 10 i 11 autoři DSM-5 jasně přiznávají, že míra jedincovy patologie je odvozována od stupně, jakým chování jedince ohrožuje společnost. Na první etáži dochází k porušování řekněme běžných pravidel slušnosti, instituce školy, či rodiny. Primárně není poškozován druhý člověk s jeho právy. Spíše dochází k nabourávání psaného, či nepsaného řádu. Při posunu do středně těžké závažnosti je ohrožován majetek druhého člověka, či instituce. Na konci řady, u těžké závažnosti stojí narušení integrity, jakožto ohrožení, překročení až rozbourání prostorových hranic tělesnosti, či prostoru instituce někdy za účelem obohacení majetkem cizího. Společně s folkovým pořekadlem bychom mohli říct: *Kdo lže ten krade a kdo krade ten může i zabít.*

Míra závažnosti se objevuje i u poruchy opozičního vzdorů. Zde se určuje podle množství prostředí, ve kterých dítě projevuje symptomy: mírná odkazuje na jedno, středně těžká dvě a těžká tři a více prostředí (APA, 2015, s. 487).

## **1.6. Hyperkinetická porucha/ADHD: MKN 10, 11 a DSM-5**

Hyperkinetická porucha, označení objevující se v MKN 10 má svůj ekvivalent, byť ne zcela totožný v DSM-5 a MKN 11 s názvem porucha pozornosti s hyperaktivitou, anglicky “Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder“, jehož zkratka ADHD již zlidověla. Podívejme se nyní, jak je kategorie hyperkinetické poruchy/ADHD definována.

Oproti MKN 11 a DSM-5, je MKN 10 poněkud “přísnější“, co do podmínky výskytu dvou hlavních okruhů symptomů. V 10. revizi evropské klasifikace je nezbytné, aby byly přítomná hyperaktivita i porucha pozornosti. DSM-5 i MKN 11 mají kritéria poskládaná jako možnost jedné nebo druhé varianty, a nakonec jejich kombinace. (APA, 2015, (WHO, 2021, on-line cit.2022-01-10) „*Přetrvávající nepozornost a/nebo hyperaktivita a impulzivita*“ (APA, 2015, s. 61). To se ukazuje i na systému podkategorií daných k užití v klinické praxi:

MKN 11 (WHO, 2021, on-line cit.2022-01-10)

- Porucha pozornosti s hyperaktivitou, prezentující se převážně nepozorností
- Porucha pozornosti s hyperaktivitou, prezentující se převážně hyperaktivitou a impulzivitou
- Porucha pozornosti s hyperaktivitou, kombinovaný typ

DSM-5 (APA, 2015, s. 63)

- Kombinovaná porucha
- Porucha s převahou nepozornosti
- Porucha s převahou hyperaktivity a impulzivity

Kromě hyperaktivity se nově do názvu dostává i pojem impulzivity, který se v MKN 10 vyskytoval pouze jako doplňující faktor, který mohl pomoci s určením diagnózy, nicméně nebyl podmínkou.



Hyperkinetickou poruchu, stále ještě závažnou pro naše prostředí nalezneme ve stejné kapitole jako výše probírané. (WHO, 2006, s. 227-232)

Jádrovými charakteristikami jsou **narušená pozornost** a **hyperaktivita**, přičemž obě jsou podmínkou pro jméno hyperkinetické poruchy. Problémy v **pozornosti** se ukazují při nedokončování práce, přecházení od jedné aktivity k druhé. Abychom je chápali, jako projev hyperkinetické poruchy je nutné, aby vybočovaly z toho, co je běžné pro věk a naměřené IQ. (WHO, 2006, s. 230) Pozornost, jakožto psychická kognitivní kvalita, je popsána ve své **behaviorální podobě**. Kromě **vývojové normativnosti**, se kterou jsme se setkali už výše, se objevuje ještě další aspekt, jež vylučuje pozornostní obtíže z poruchového, a to **normativnost intelektová**. Znamená to, že při posuzování dítěte bychom měli používat obdobný vzorec jak pro vývojovou, tak pro inteligenční úroveň. Jinými slovy, když bude celkový intelekt stejně deficitní jako jeho pozornost, neměli bychom hovořit o poruše pozornosti.

Druhou nezbytnou podmínkou je tzv. **hyperaktivita**. Pro tu je charakteristické, že „*dítě projevuje nadměrný neklid, zvláště v situacích vyžadujících poměrný klid“ (WHO, 2006 s. 230). Chování může mít podobu „*pobíhání, poskakování, vstávání ze sedadla, když se očekává, že bude sedět*“ ... „*vysokou hovornost, hlučnost, neposednost.*“ (s. 230) Znovu při diagnostice se bere stejně jako u pozornosti v potaz vývojová a intelektová norma. Dále je důležité, aby byl projev přílišné aktivity jakožto symptom velmi markantní ve chvíli, kdy se dítě ocitá v situaci, jež klade velký nárok na „*kontrolu chování*“ (s. 230). Symptom hyperkinézy je zjevný především v **kontextu sociální situace**, v níž je kladen nárok na klid jedince. Kvůli poruše ale jedinec tomuto požadavku nemůže dostát. Do kritérií pro hyperkinetickou poruchu proklouzává vztah mezi diagnostikovaným jedincem a sociálním okolím, které má v tomto případě jiný charakter než u poruch chování. Společenské prostředí tu je chápáno jako prostor, ve kterém se projeví vnitřní deficit. Není ale hyperkinetický projev v podobě vstávání ze židle, hlučnosti v době, kdy má být jedinec klidný, z podstaty disruptivní? Například dítě ve škole by mělo v tichosti sedět na místě a naslouchat výkladu učitele. Takové, které bude projevovat hyperkinetickou poruchu, nevydrží sedět a ze židle vstane, do učitelovy promluvy zasáhne svým výkřikem, bude vyrušovat/narušovat. Je zajímavé, že pro tuto chvíli není symptom nahlížen jako ruptura*

sociálního řádu, ale především jako individuální psychopatologický znak a prostředí socializační instituce je pouze místem jeho exprese.

Oba okruhy symptomů se mají vyskytovat alespoň ve dvou oblastech života dítěte, například ve škole, v domácím prostředí, v ambulanci apod. (s. 229) K základním symptomům se přidává kategorie **prostorového vymezení**, která zahrnuje různě definované sociální oblasti.

Autoři, se kromě deskripce symptomů vyjadřují i k etiologii. Jednak je „vznik“ (s. 229) hyperkinetické poruchy datován do prvních pěti let života. Byť není zatím známá jasná příčina, proč je dítě nad rámec normy aktivní a nepozorné, předpokládá se „*konstituční odchylka*“ (s. 229). Co je tím myšleno? V textu MKN 10 k tomu nic bližšího nenajdeme, tak zůstaneme u toho, co máme k dispozici, u pojmu „konstituce“. Můžeme uvažovat nad tím, že se jedná o něco, co je pevné, obtížně měnitelné, stojící v základu, k čemuž mimo jiné odkazuje i situování rozvoje obtíží do raného věku. MKN 11 i DSM-5 jdou v tomto směru o něco dále, když zařazují ADHD přímo pod kapitolu neurovývojových poruch (WHO, 2021, on-line cit.2022-01-10; APA, 2015). MKN 11 celý soubor poruch v této kapitole definuje následovně: „*Neurovývojové poruchy jsou behaviorální a kognitivní poruchy, které vznikají během vývojového období, které zahrnuje významné obtíže při nabývání a vykonávání specifických intelektuálních, motorických nebo sociálních funkcí. Ačkoliv jsou behaviorální a kognitivní deficity u duševních poruch a poruch chování, které mohou vzniknout během vývojového období (schizofrenie, bipolární afektivní porucha), jsou do této skupiny zahrnuty jen ty poruchy, jejichž jádrové znaky jsou neurovývojové. Etiologie je komplexní a v mnoha individuálních případech je nejasná.*“ (WHO, 2021, on-line cit.2022-01-10). Podobně jako u poruch se začátkem v dětství v MKN 10 i zde je odkaz na vývoj. Zatímco v předchozí revizi se jednalo čistě o určení věkového rozmezí, ve kterém porucha vzniká, je nyní vývojové období definované obtížemi s konkrétní funkcí. Povaha této funkce je neurovývojová, odkazuje k nervovému systému. Navíc k deficitům ve schopnosti seberegulace, definovaných již v MKN 10, se v MKN 11 i DSM-5 ADHD řadí do kapitol odkazující k poruchám psychických funkcí spojených s vývojem mozku. To je zajímavý obrat, když vezmeme v potaz historický kontext vývoje pojmu ADHD/hyperkinetické poruchy.

Původní pojmy, u nás lehká dětská encefalopatie (Kučera, 1961), či ve světě užívané minimální mozkové poškození, odkazovaly jasně k narušení mozku, jakožto specifické etiologie (Sharkey, Fitzgerald, 2007). Následný posun k lehkým, či minimálním mozkovým dysfunkcím v 60. letech souvisel s nejistotou ohledně detekce mozkového poškození jakožto jasného faktoru způsobující konkrétní symptomy. Jinými slovy při diagnostice nemůžeme s jistotou určit poškození mozku vyvozovat z konkrétního projevu posuzovaného dítěte. Proto se do názvu celého spektra poruch dostal pojem funkce, který měkčil jistotu ohledně etiologie, nicméně ponechával si nárok na určení mozku, jakožto podloží, ze kterého funkce vyvěrá. (Sharkey, Fitzgerald, 2007, Šturma, 2006). Jak vidíme na MKN 10, následný vývoj směřoval až k vylučování mozku z názvů. Jakoby se nejnovější klasifikace vracely k dobám minulým, když odkazují k souvislostem s nervovou soustavou.

Než se pustíme do dalšího rozboru, uvedme ještě jednu citaci hned z úvodu kapitoly hyperkinetické poruchy: „*Skupina poruch charakterizovaná raným začátkem, kombinací nadměrně aktivního, špatně ovládaného chování s výraznou nepozorností a neschopností trvale se soustředit na daný úkol. Tyto rysy se objevují ve všech situacích a jsou trvalé.*“ (WHO, 2006, s. 229). Na první pohled zde není řečeno nic, o čem bychom už nemluvili, problém je s pozorností a nadměrnou aktivitou. Všimněme si způsobu, jakým jsou projevy popisovány: **špatné ovládnání, neschopnost**. Co je obtížně ovládané a kým? Kdo není, čeho schopen? Definice popisuje okruh symptomů vztahujících se k jedinci. Pozornost je obecně psychologický proces vlastní každému jedinci, který je narušen, avšak specifickým způsobem, podobně jako kontrola chování/aktivity, obvykle označovaná jako exekutivní funkce. Jedincova pozornost a chování není dostatečně zprostředkována jeho schopnostmi, nevládne jim. Právě v tomto bodě, mezi dítětem a jeho pozorností i chováním/aktivitou dochází ke klinicky signifikantní odchylce. Není to však věcí volby, či rozmařilosti dítěte, že by tak chtělo jednat, ale poruchy narušující proces kontroly vlastních psychologických funkcí ve specifickém momentu. Dítě zkrátka není schopno a nemůže dostatečně kvalitně ukočírovat některé věci, které dělá a není dobře propojené s tím, co se v jeho vlastní psychice odehrává. Zpracovávání kognitivních procesů je neúspěšné a negativně ovlivňuje možnost směřovat svou pozornost a chování.

Tento aspekt poruchy se dále rozvíjí. V následující v citaci autoři mluví o přidružených obtížích, které se mohou objevit v klinickém obraze. Děti se někdy ukazují jako „*nedbalé a impulzivní, mají sklon k úrazům a často se dostávají do disciplinárních nesnází, spíše však kvůli neúmyslným přestupkům, než pro úmyslné porušování pravidel*“ (WHO, 2006, s. 229). Vedle impulzivity, je poměrně zajímavá poznámka o vztahu dítěte a společnosti a jejích institucích. Přestupek proti pravidlům, proti *disciplíně*, je zpracováván z hlediska **intencionality jednání**. Akce dítěte není záměrná, *úmyslná*, jedinec nechtěl pravidlo porušit. Stručně by šlo společně s častým vyjádřením rodičů ale i jiných dospělých „*on za to nemůže, nedělá to naschvál*“. Na vině je deficit ve schopnosti kontrolovat bezprostřední čin, který jako by jen náhodou dopadl zrovna do pole sociálně zakázaného. Konflikt s řádem je snad až nedorozuměním, dítě ho nechtělo porušit, do této pozice se doslova *dostalo*.

Už v kapitole o poruchách chování v MKN 10 se hovořilo o občasných obtížích při rozlišování mezi nimi a hyperkinetickými poruchami, či jejich současném diagnostikování. Zde se poznámka znovu opakuje, dokonce se hovoří o disocialitě a pocitech insuficience jako sekundárních obtížích hyperkinézy. (WHO, 2006, s. 229) Nejedná se o stejnou situaci jako, když stále vykřikuje, protože nedokáže inhibovat impuls říct rychle odpověď, to nedělá naschvál, jen to v danou chvíli neumí ovládnout (viz předchozí odstavec). Když hovoříme o sekundárním rozvoji disociality, máme tím na mysli něco jiného. Nad hyperkinetickými projevy se formují ještě ty poruchové. Příkladem by mohla být situace selhávajícího dítěte/dospívajícího, který se přikloní ke kontra-státní kultuře (viz výše). Vrací nás to k otázce, co je v projevech poruchou a co už ne.

MKN 10 myslí i na situaci, kdy projevy dítěte budou hyperkinetické i opozičně/agresivně/disociálně poruchové. Představme si to na příkladu dítěte navštěvujícího 1. třídu základní školy, které výrazně nepozorné, neposedí, zkrátka je stále aktivní a k tomu bude dlouhodobě neposlušné, vzteklé a agresivní vůči vrstevníkům? Jinými slovy budou se u něj projevovat jak symptomy hyperkinetické poruchy, tak poruchy chování. Pro tento případ pracuje MKN 10 s diagnózou **hyperkinetické poruchy chování-F90.1** (WHO, 2006, s.231). Pojdme si situaci přiblížit rozvinutím tohoto příkladu. Dítě nedokáže být dostatečně v klidu, nesoustředí se, snad i něco vykřikne. To vše se projeví zejména ve škole, kde jsou nároky na klid a soustředěnou práci jednou

z podmínek úspěšného setrvání v ní. Nakonec projevy dostanou jméno hyperkinetické poruchy, a my víme, že moc kontrolovat své chování je v definovaných oblastech narušená. Nedělá to naschvál nedokáže to ovládnout. S postupem času se ukážou nové projevy. Začíná se hádat s učitelem, odmítá, neposlouchá jeho příkazy, se spolužáky se rve, dělá jim naschvály, pere se s nimi, rozbíjí jim věci. To vše trvá už více, jak půlroku. Projevy nejsou jen hyperkinetické, nemají pouze charakter nadměrné aktivity a nepozornosti, spojené s drobnými přestupky vůči školnímu řádu. Postupně je jeho chování ze své podstaty konfliktní vůči pravidlům školy. A tak je legitimní dát dítěti novou diagnózu, hyperkinetickou poruchu chování. Obraz dítěte se mění. Z pozice, kdy šlo vykládat jeho projevy jako důsledek narušených schopností a konflikty byly spíše omylem, mu je navíc přisouzena porucha, která je odvozována od toho, co dělá společnosti, narušuje jí. Z textu MKN 10 není jasné, zda pod hlavičku hyperkinetické poruchy chování spadají i sekundární disociální obtíže. Znovu si jako posuzovatelé nejsme jistí, zda můžeme problémové/deliktní chování chápat jako poruchu nebo se jako jiný typ disociálního jednání.

Vraťme se ještě k odlišení v rámci poruchového. Manuál MKN 10 zároveň dává určitá vodítka pro rozvahu nad tím, kdy použít smíšenou diagnózu hyperkinetické poruchy chování, kdy poruchu chování a kdy čistě hyperkinetickou poruchu. Právě odlišení těchto kategorií je podle autorů nejobtížnější. Když dítě/dospívající překročí svými projevy práh hyperkinetické poruchy, měla by být diagnostikována spíše než porucha chování. V případě přítomnosti symptomů obou diagnóz užívá se smíšená diagnóza. Nicméně určité, doslova „*mírnější*“ projevy hyperaktivity a impulzivity jsou u poruch chování poměrně běžné (s. 231). Zdá se, jako by byly všechny kategorie něčím spojeny a v některých případech by se jejich rozlišování komplikovalo. Vidíme, že u hyperkinetických poruch/ADHD i poruch chování/poruch opozičního vzdoru se dítě může dostávat do sporu s pravidly a jeho chování může být disruptivní. U hyperkinetické poruchy/ADHD je ale jeho chování vysvětlitelné psychologickými deficity, a ne motivací jednat transgresivně. Znamená to, že dítě s poruchou chování tak činí záměrně? To se ale nikde nepíše. Navíc se situace komplikuje v DSM-5, která i poruchám chování a disruptivním poruchám přiznává obtíže v regulaci. Jaké by pak bylo hlavní kritérium odlišující poruchy chování od hyperkinetických/ADHD, když projevy obou mohou působit

disruptivní? Vzpomeňme, co k tomu říká DSM-5: „*Problémy v emocionální regulaci a/nebo regulaci chování jsou součástí i jiných poruch v DSM-5. Na rozdíl od nich jsou ale disruptivní poruchy, poruchy ovládní impulzů a poruchy chování specifické tím, že narušují práva ostatních (např. agrese, ničení majetku) a/nebo přivádí jedince do významného konfliktu se společenskými normami nebo autoritami.*“ (APA, 2015, s. 485) To, že se i jedinec s hyperkinetickou poruchou dostává do konfliktu s řádem jsme si všimli v MKN 10. Nicméně to, že by šlo diferenciaci mezi hyperkinetickými poruchami/ADHD a poruchami chování/disruptivními poruchami použít kritérium míry závažnosti bylo explicitně použité až v DSM-5.

### **1.7. Poruchy chování, hyperkinetické poruchy/ADHD, transgrese**

Na začátku jsme si určili, že se při studiu klasifikací budeme zajímat především o to, co přináší kategorie poruchy pro chápání problémového chování. Nyní si naše poznatky shrneme a podíváme se, jak je chování jakožto zdravotní stav kodifikované v závazných lékařských textech. Ukazuje se, že obě základní diagnostické kategorie, poruchy chování/opozičního vzdoru i hyperkinetické poruchy/ADHD se skládají z projevů, které vyjadřují určitý **poměr mezi jedincem, jeho charakteristikami a sociálním okolím**. Dítě/dospívající vždy nějakým způsobem **narušuje sociální normy, je disruptivní**. Rozdíl spočívá v celkovém zarámování problémového projevu, který jednotlivé nosologické jednotky staví do jiného kontextu. Možná, že právě v tom spočívá v MKN 10 zmiňovaná obtíž při odlišení poruch chování a hyperkinetických poruch.

U **poruchy chování**, zejména v evropských klasifikacích, je disruptivní vztah ke společenské struktuře přímo jádrem kategorie. Základní charakteristikou jsou činy, které mají vůči společnosti výrazně narušující, či konfliktní charakter. I když se jedná o klinickou diagnózu, symptomy identifikované s jedincem jsou derivovány od společenských důsledků jedincova chování. Na prvním místě je **společnost, která je akcemi inkriminovaného jedince ohrožována**. V MKN 10 je to, co dělá dítě/dospívající společnosti, tím jediným, co poruchu definuje. MKN 11 pak artikuluje i opačný směr, v důsledku chování je negativně ovlivňován i jedincův život. Navíc se objevuje i snaha o postihnutí, některých psychologických charakteristik jedince, limitované prosociální emoce a podrážděnost vztek, které ale nejsou identifikované jako podmínka stojící za

problémovým chováním. Opakovaně jsme se pak dostávali k otázce, co tuto poruchou vlastně dělá medicínskou kategorií, když tím hlavním, co ji vymezuje jsou opakované konflikty se společenskými normami. Tuto nejasnost se pokouší řešit DSM-5, když kapitolu disociálních/agresivních/disruptivních vysvětluje **deficitem v regulaci a ovládní chování, či emocí**. I přes to, tím základním, co odlišuje poruchy chování a disruptivní poruchy od jiných regulačních poruch, např. ADHD, je **míra sociální závažnosti projevů**.

Také v **ADHD/hyperkinetické poruše** je **ukryté něco disruptivního**, kategorie má ale odlišnou strukturu. Primárními znaky jsou psychologické charakteristiky. Sociální rozměr problému sice nemizí, ale je upozadován, je vyobrazen až jako náhoda, když se psychologicky vázané symptomy projeví zrovna na poli instituce. Na prvním místě při výkladu přestupku je zdravotní stav dítěte, nikoli ruptura, ke které došlo. Není to vinou dítěte, nebo dokonce jeho záměrem, ale vše je způsobeno narušením psychických funkcí, v MKN 11 a DSM-5 dokonce neurovývojově podmíněných.

Co tedy dělají klasifikace? Kodifikují sociální transgresi jako zdravotní stav, kdy porucha vždy znamená nějaký způsob narušení. Napříč jednotlivými diagnózami postihujícími chování se mění jeho směr a povaha. U poruch chování dominuje externalizační disruptivní proud, jde od jedince ke společnosti. Co je narušené v jedinci je v různé míře upozaděné, a i když se DSM-5 přihlásí k obtížím v kontrole chování, či emocí, čímž se přibližuje pojetí ADHD/hyperkinetických poruch, tím hlavním, čím poruchy chování/disruptivní poruchy vymezuje, je vyšší míra sociální závažnosti. U ADHD/hyperkinetických poruch je poměr opačný, narušeno je zejména něco uvnitř jedince, v jeho psychice, či vývoji. Také disruptivní vztah ke společnosti není tak závažný jako u poruch chování, dokonce v DSM-5 je to jednou z důležitých podmínek pro odlišení od psychopatologických jednotek. **Jako by platila jistá úměra, čím je pro společnost čin závažnější, tím spíše se v univerzální medicínské kodifikaci akcentuje sociální rizikovost. Naopak při nižší míře sociální disruptivity se do popředí dostávají psychologické, či dokonce neurovývojové, podmínky vysvětlující problémový čin.**

Jistě lze říct, že i poruchy chování mají svou teorii etiologie, se kterou se v klinické a poradenské praxi pracuje. Můžeme jmenovat například texty Krejčířové (2006, s. 240-245), Carra (1999) Krollové (Kroll a kol., 2004), které nabízí přehled různých teorií poruchového chování. Pro nás je ale důležité něco jiného. Zajímá nás, k čemu se musí

vztahovat všichni odborníci z našeho kulturního okruhu, jakým způsobem jsou jejich pojmy utvořené a co implikují. Zcela zásadní je **společenské hledisko**. Naše analýza nám ukázala, že **jednotlivé diagnózy jsou uspořádané hierarchicky podle míry sociální závažnosti**. Na nejnižším stupni, ale přece jen už na škále, jsou hyperkinetické poruchy/ADHD. I děti s tímto jménem, ač nevinné svým chováním, jsou rizikové, mohou postoupit na vyšší etáž hyperkinetické poruchy chování, či dokonce disociálního jednání. Podobně jsme viděli i prostupnost mezi opozičního poruchou vzdorů a poruchou chování, které jsou možná jen dvěma variantami téhož.

Naším cílem není posoudit, zda zdravotnická taxonomie popisuje skutečný stav věcí, zda je pravdou, že dítě s mírnějšími disruptivními projevy má větší pravděpodobnost, že se u něj rozvinou závažnější formy porušování řádu. Ani se neklademe nárok na popis mechanismu, jakým by k tomu mohlo docházet. Pro nás je zásadní, že je v kodifikacích, i když ne vždy zcela explicitně přiznaný, přítomný určitý trend. I přes medikalizaci, někdy dokonce i psychologizaci, problémové chování na definiční úrovni vždy směřuje k závažnějším variantám transgrese.

Klasifikace je text, jehož cílem je uspořádat jevy z oblasti duševních a behaviorálních poruch do nosologických jednotek tak, aby byly univerzálně platné, přeložené do národních jazyků. Jedná závaznou kodifikaci a kliničtí pracovníci jsou povinni se k ní vztahovat, když posuzují a doporučují další péči a léčbu svým pacientům. Je zajímavé, že v textu tohoto typu nacházíme známky kategorizace, které nám jsou dobře známe z běžné, folkové zkušenosti, kdy mluvčí při pohledu na opakující se problémové chování dítěte prohlásí: „*co z něj může vyrůst*“. Jak v odborné, tak v lidové kategorii problémového chování je přítomný časový aspekt, kam až to všechno může dojít.

Způsoby kategorizace běžné pro folkové teorie můžeme vidět i v lékařské klasifikaci. Máme se tomu divit? Lakoff (2006) by nám nejspíše řekl, neměli. „*Vzhledem k tomu, že vědecké kategorie se vyvíjejí z lidových teorií, není překvapivé, že lidová kritéria pro použití taxonomických modelů se objevují ve vědě*“. (Lakoff, s.127, 2006) Ano, taxonomie sociální závažnosti se stává součástí taxonomie pro klinické pracovníky, které generovala věda. Lakoff, který se zabývá procesy kategorizace, nám může být ještě nápomocný při porozumění způsobu strukturace kategorií poruchového chování.



Lakoff, zabývající se procesy kategorizace v lidském myšlení, se vymezuje vůči klasickému přístupu, který předpokládá, že „*kategorie jsou založené na sdílených vlastnostech*“ (s. 19). Podle Lakoffa je tento přístup nepřesný a nevystihuje plně složitost lidského způsobu přemýšlení. Naopak se kloní k tzv. teorii prototypů Elen Roschové a tu dále rozpracovává. Člověk se svým tělem a s ním spjatou myslí je tím, kdo utváří pojmy, kdo zakouší různé situace, které zpracovává. Tyto kategorie nejsou přesnou kopií, či zrcadlením objektivní skutečnosti ale jsou v naší mysli zastoupeny prostřednictvím „*metafor, metonymií a mentální obraznosti*“ (s. 14). Jako lidé jsme ve svém myšlení vždy vázáni na vlastnosti a možnosti našeho organismu. Nemáme objektivní přístup ke světu okolo sebe. Obsahy našeho myšlení jsou podle Lakoffa strukturovány podle takzvaných idealizovaných kognitivních modelů (dále jen IKM). V modelech jsou uspořádávány vědomosti, které ale nezrcadlí svět přesně takový, jaký je. Model je idealizovaný. Daná kategorie je definována v rámci struktury daného modelu. (Lakoff, 2006, s.78–86). Jednou z variant IKM je tzv. metonymický model. O metonymii hovoříme v situaci, kdy idealizovaný kognitivní model zahrnuje určitou podmínku, např.: instituce se nachází na určitém místě a toto místo využijeme pro označení instituce. Lakoff uvádí jako příklad prohlášení: „*Kreml hrozil bojkotem dalších rozhovorů*“ (s. 87). Zde místo, Kreml, zastupuje instituci, ruskou vládu. Jak už bylo řečeno, jedná se o situaci, kdy jedna složka daného jevu, či podkategorie, definuje celou kategorii. (s.87-88).

Tím se dostáváme zpět k našemu tématu, k problémovému a poruchovému chování, obě kategorie jsou také metonymickým modelem. Viděli jsme, že poruchy chování ale také ADHD/hyperkinetické poruchy v sobě mají také zakomponovanou podmínku, vztah dítěte ke společenským normám a hodnotám. Kategorie poruch chování je dokonce odvozovaná od společenských důsledků: je to ten, jehož čin v našem zřízení zanechává rupturu. Podmínka, sociální narušování je tím, čím je určované poruchové chování. Metonymie je ale dále rozvíjená i skrze časové hledisko. Zdravotnická taxonomie ukazuje, kam až věci mohou dospět. Od hyperkinetických poruch/ADHD až k disociálnímu chování, od poruch opozičního vzdoru/disruptivity až do poruch chování. Zde je metonymickou podmínkou potenciální hrozba finálního stavu, do kterého se jedinec až může dostat.

**Problémové chování je metonymií sociálního rozvratu.** To ale není tím jediným, co klasifikace přináší, zavádí sem i kategorii poruchy, která různou měrou ovlivňuje to,

jakou měrou má jedinec možnost ovládnout to, co dělá společnosti. Tuto figuru budeme i nadále zkoumat. Než se ale budeme zabývat rodičovskou zkušeností, zůstaneme ještě chvíli u odborného diskurzu a podíváme se, jak je problémové a poruchové chování uchopené v etopedii.

## 1.8. Etopedie a poruchy chování

Na následujících stránkách se budeme zabírat koncepcí poruch chování z oblasti etopedie. Výchozími pracemi pro nás budou texty Klímy (1978, 1988), který přichází s vlastní klasifikací poruch chování. Uvidíme, že ve své koncepci zajímavým způsobem rozvíjí momenty, které jsme nacházeli i MKN a DSM.

*„Poruchami chování ve speciální pedagogice jsou všechny nápadné odchylky od chování průměrného dítěte nebo mladistvého. Těmito odchylkami, které mají dlouhodobý charakter nebo se častěji opakují, na sebe jedinec upozorňuje nejbližší okolí“.* (s. 41) Vidíme, že v základních obrysech je definice velmi blízká té zdravotnické. Zahrnuje vývojově normativní hledisko. Oproti medicínskému uchopení prozatím vypadává konflikt se společností, nicméně záhy uvidíme, že Klíma tuto stránku neopomíná. Vztah k vnějšímu světu získává novou kvalitu. Jedinec, jehož chování se vymyká věkové normě, o sobě dává vědět lidem, kteří jsou v jeho blízkosti. To je posun, vztah k okolí není pouze disruptivní, ale v chování je i určitá signalizace. Nevíme, zda se jedná o apel, vyjádření nějaké potřeby, nebo si okolí zkrátka všimne, že svým chováním jedinec nějak vyčnívá. Každopádně jedinec své okolí *upozorní*.<sup>19</sup>

Sociální rozměr poruchového chování Klíma dále rozpracovává, nyní již v linii problémovosti. Etopedická perspektiva by podle něj měla zahrnout následující dimenze: „*stupeň společenské závažnosti*“; „*očekávaný stupeň mravní narušenosti*“; „*rozdílnost následné péče*“ (s. 41) Vidíme, že Klíma otevřeně zvažuje otázku sociální závažnosti, která sice ve zdravotnických klasifikacích byla přítomná, nicméně nepřiznaná. Podobně je to i s druhým hlediskem, mravní narušeností. Ačkoliv se k tomu MKN 11 nepřihlásilo přímo, viděli jsme, že kategorie limitovaných prosociálních emocí se do velké míry točila

---

19 Různí autoři předpokládají, že v některých případech má poruchové chování komunikační funkci. Například Krejčířová (2006) jako jeden z typů poruch chování uvádí volání o pomoc, kdy problémový projev dítěte vyjadřuje určitou tíseň, kterou nelze vyjádřit jiným způsobem.

okolo morálních citů. Skutečnou novinkou taxonomie, je přiřazení způsobu péče přímo k jednotlivým typům chování.

V původní Klímově práci z roku 1978 se na základě těchto proměnných poruchy chování dělí na asociální a antisociální. Později doplňuje původní taxonomii o poruchy disociální (Klíma, 1988). Ač se jedná o kategorii historicky nejmladší, začneme u ní, a to z důvodu, že představuje nejnižší stupeň na definovaných škálách.

**Disociální poruchy** (Klíma, 1988) představují nejmenší sociální riziko. Právě menší intenzita je to, co je odlišuje od asociálních poruch, jinak co do sebe kategorie neodlišují (s. 44). Obvykle jsou vázány na některá období života a nemají dlouhého trvání. Neočekává se u nich, že by vyvěraly z patologických zdrojů, často se jedná o zesílení projevu, který je v daném věku typický, např. pubertální chování. Klíma ani samotné chování nevidí jako plnou měrou poruchové, ale spíše ho zařazuje do pásma hraničícího s normou. Vzhledem k charakteristikám kategorie dokonce ani není nezbytně nutná speciálně pedagogická intervence a postačí běžná pedagogická opatření (s. 37). Mezi projevy patří „špatné návyky a zlovyky; dětská neposlušnost a nekázeň; vzdorovitost; lež; poruchy afektivní“ (s. 45). Jak už bylo zmíněno jsou blízké těm asociálním, dokonce v původním Klímově dělení byly některé z uvedených příkladů řazeny právě do závažnější kategorie. Disociální poruchy jsou spojené s chováním, které u určitého věku v zásadě očekáváme. Oproti projevům, které jsou z hlediska věku očekávané, je disociální chování více akcentované, jedná se např. o „výraznější pubertální projevy“ (s. 37). Vidíme, že i běžné normativní projevy mohou být něčím, co si vyslouží výstražné znamení, označení disociální. U dospívajícího očekáváme tzv. *pubertální projevy*, které z povahy věci překračují normy, nicméně do míry, kterou je společnost ještě ochotná tolerovat. Kvantitativní zesílení posouvá jedince na hranici normy a poruchy. Posunutí chování do této zóny, již vyžaduje pozornost i ve způsobu zacházení. Pedagogický zásah nemusí být nutně speciální. Zdá se, že i běžné přestupky, zlobení, provokování atd., i když nejsou svou povahou pro společnost ani samotného jedince ohrožující, jsou transgresivní a mohou snad i rozeznávat nebezpečnější, asociální variantu.

**Asociální poruchy** se projevují jako „nespolečenskými činy“ (s.41). Jedná se o takové chování, jehož důsledky nejsou pro společnost příliš závažné a ohrožující, neprolamuje zákon, i když není v souladu s očekávanou „morálkou“ (Klíma, 1978, s.41).

Pro koho je chování ohrožením? „*Asociální jedinci v objektivním pohledu svým chováním škodí především sami sobě, a to poškozováním své osoby i rozvíjením defektivity. Subjektivně však prožívají uvedenou činnost většinou kladně nebo jim přináší určité výhody, zlepšení jejich postavení atd.*“ (Klíma, 1978, s.41). Vzniká diskrepance mezi tzv. objektivním zhodnocením a subjektivním postojem aktéra a je zaveden nový modus: škodit sám sobě ale myslím si, že si přilepšuji. Jak si představit jednání, u kterého je zřejmé, že si jím člověk působí něco negativního, byť sám má za to, že to pro něj pozitivní důsledky? Klíma později (1988) udává následující charakteristiku: „*Psychickým mechanismem většiny těchto poruch je únik, případně snaha o únik, a to ve formě psychické nebo fyzické, někdy i kombinované*“ (s. 46). Člověk se skrze svůj asociální akt ve svém vnitřním, ale i vnějším světě něčemu vyhne. Pojdme si celou hru mezi objektivními konsekvencemi a subjektivními předpoklady přiblížit na konkrétních příkladech.

Klíma uvádí tyto formy asociálních poruch chování: *přestupky proti školnímu řádu; vzdorovitost a negativismus; lež; výtržnictví; záškoláctví; úteky a toulky; toxikomanie; sebezraňování a sebevražedné/suicidální chování* (Klíma, 1978, s. 46-49)<sup>20</sup>. *Poškozování své osoby* je dobře představitelné u automutilace a suicidálního chování, kde má vůči tělu i psychice **disruptivní až destruktivní** povahu. Obě formy mohou přinést únik, či alespoň oddálení něčeho, co je pro jedince aktuálně obtížně zvládnutelné. Jak je tomu ale u zbylých podob asociálního chování. Víme, že porucha chování v Klímově pojetí znamená odchylku v chování od věkové normy. Když jdu za školu, uteču z domova, chovám se ve škole nevhodně, jasně tím překračuji nějakou normu. Toto porušení může přinést z mého subjektivního pohledu určitou výhodu: vyhnu se písence, nebudu poslouchat hádky v rodině, získám uznání od spolužáků atd. Avšak v druhé vlně se budu potýkat s následky: budu mít neomluvené hodiny a z toho vyplývající kázeňský postih, bude mě hledat policie a celá věc se nahlásí na příslušné oddělení úřadu v důsledku čehož budu pod drobnohledem sociálních pracovníků či kurátorů, dostanu poznámku nebo budu čelit jinému výchovnému opatření. Jestli tato rozvaha platí, znamenalo by to, že původně zamýšlený benefit bude následně komplikován reakcemi a postihy okolních institucí. A tak rozvíjením defektivity poškozují sebe sama, protože společnost nenechá mé chování bez povšimnutí, ale bude ho

---

20 Všimněme si, že některé projevy jsou totožné s disociálním chováním. Připomeňme si, že rozdíl mezi nimi spočívá v míře závažnosti.

někjak regulovat. Významnou úlohu zde hraje časový aspekt: prvotně zamýšlené pozitivum je následně nahrazeno negativem jež přišlo zvenčí. Škodný je především sám aktér. Figuru asociálního jednání můžeme vyjádřit větou: *Nechápeš, že škodíš jen sám sobě.*

Co se týče pro etopedii významných **složek osobnosti**, mravnost a volní složky, nedochází podle Klímy k tak závažnému narušení. Nicméně, už o asociální činy je potřeba se zajímat, protože v sobě nesou riziko, že postoupí na „*antisociální úroveň*“ (s. 42). Způsob řešení nemusí být nutně ústavní péče, ale je potřeba speciálně pedagogického zásahu. Jaký je mechanismus posunu z asociální pozice do antisociální? Klíma uvádí fiktivní příklad s kouřením: jsem kuřák; i když nemám peníze na kuřivo, tak závislost i nadále tlačí; peníze si obstarám krádeží, čímž se mé jednání obrací proti společnosti (s.42). Původně asociální závislostní chování se v důsledku antisociálního řešení nedostatku finančních prostředků posouvá na novou úroveň defektivitu – krádež. Přerod z „asociála“ v „antisociála“ probíhá ve specifickém interakčním prostoru, ve kterém se původně ne tak závažný čin proměňuje v antisociální, avšak motivován snahou získat svou cigaretu. Proč je ale cesta kriminální? Proč jedinec nezíská peníze legálně? U disociálního chování byl tento moment trochu skrytý, neboť bylo pouze konstatované, že stačí běžný výchovný zásah, ale přesto je potřeba. Mezi asociálním a antisociálním už je riziko další návaznosti otevřeně vyslovené. Překročení pravidla, hranice mravnosti, narušení hodnot rozehrává hrozbu prostupnosti mezi různými úrovněmi sociální závažnosti. Ve chvíli, kdy jedinec nabude i mírnějších poruch chování, ocitá se na kolejišti, kde jsou drážky už vyjeté a směřují k závažnější formě, k antisociálnímu chování. Proto se už v tuto chvíli zajímají ti, kteří zastupují konkrétní společenský řád a hodnoty, aby zamezili nebezpečnému vývoji, a to ve chvíli, kdy osobnost ještě není výrazněji alterována. Vidíme, že Klíma oproti autorům zdravotnických klasifikací, velice jasně vyjadřuje návaznost mezi jednotlivými typy různě závažného chování, dokonce nabízí popis mechanismus, jakým k tomu může dojít.

**Antisociální poruchy.** Prostým překladem je jasné, že chování a jednání dítěte/dospívajícího s tímto atributem, jde z principu proti společnosti, „*ničí společenské hodnoty až po ty nejvyšší – ohrožení a zničení života*“ (Klíma, 1978, s. 42). Ničena je především společnost a případně až v druhé vlně to odnese i jedinec, ve chvíli, kdy je potrestán. (Klíma, 1978, s.42). K tomu narušení mravní složky osobnosti dosahuje nejvyššího stupně. Z hlediska forem se jedná o: „*krádeže, loupeže, výtržnictví, ublížení na*

*zdraví, sexuální trestné činy*“ (Klíma, 1978, s. 42). Odborný zásah a akce vyžadují přinejmenším speciálně pedagogické působení, nicméně často už na úrovni ústavní, které je zaměřené na „*převýchovu celé osobnosti*“ (Klíma, 1978, s. 42). Prožitek z činu je pozitivní a vede k zisku výhody pro vlastní osobu (Klíma, 1988, s. 37). Předpokládá se, že antisociální jednání je na **vnitřní prožitkové úrovni** doprovázeno kladnými pocity plynoucí přímo z antisociální aktivity.

**Poměr poškození** mezi jedincem a společností se mění. Primárně je nyní ohrožována společnost, protože akce problémového jedince přímo napadají to, co ona obhajuje a chrání. Jedinec to může odnést až následně, když společnost uplatní ustálenou formu své reakce na konkrétní čin – trest. Vedle Klímovy koncepce vzájemné dynamiky v distribuci ruptur se nabízí ještě další směr uvažování. Je otázkou, zda činy problémového jedince hodnoty rozbourávají, nebo naopak přispívají k jejich restituci. Při transgresi některé z důležitých norem a útoku na hodnoty, se delikt páchající jedinec stává terčem různých praktik ze strany oficiálních institucí a nejen nich, protože společnost disponuje i jinými prostředky, jako je například veřejné pohoršení, či odsouzení delikventa, opovržení apod. To všechno může přinejmenším působit jako připomínka pravidla, které k některé z hodnot může alespoň odkazovat, a to skrze negativní vymezení. Když člověk spáchá delikt, vždy se zaplete s pravidlem, které porušil. Např. dopustí-li se mladík krádeže, na kterou se přijde, bude následovat trest, možná i vyjádření nesouhlasu a opovržení i od těch, kteří nezastupují oficiální instituci. V takovém případě je hodnota respektování majetkových práv znovu posílena a veškeré praktiky zařazené po přestupku připomenou požadované chování skrze upozornění na to, co se nemá dělat.

Antisociální činy jsou definovány buď poškozením majetkových práv druhého, či instituce, nebo ohrožením až na rušením osobní a zdravotní integrity. Nejvyšší valence je přikládána životu samému, proto čin, který toto ohrozí je ten nejzávažnější. Z hlediska hodnotové orientace vymezené skrze typy poruch chování si můžeme všimnout podobnosti s DSM-5, kde je rozdělení závažnosti takřka totožné, pouze s rozdílem odlišného rozložení mezi jednotlivé kategorie a jejich pojmenování.

Forma závažnosti zároveň implikuje vysokou míru negativního odchýlení osobnostního vývoje, ale také formy zacházení. Ve většině případů je potřeba již umístění jedince do institucionální speciálně pedagogické péče, což znamená jeho odtržení

z prostředí a podrobení intenzivnímu vlivu odborníků, kteří se speciálními výchovnými prostředky snaží o proměnu dotčených složek osobnosti.

Na závěr si ještě ukážeme, jak na sebe navazuje koncepce oboru etopedie, zejména cílů pedagogických snah a způsoby chápání poruch chování. Etymologicky je obor vykládaný jako složenina dvou slov: *ethos*, překládaný jako mrav a *paidea* jako výchova. *Ethos* pak má tři roviny. Zaprvé odkazuje k oblasti, v níž je dotčený jedinec narušený: ve svých mravech. Zadruhé, v návaznosti na předchozí, vymezuje zónu, na kterou se budou soustředit záměrné aktivity odborníků. Dle Klímy jde především o „*změnu hodnotové orientace – tj. laicky řečeno výchovu mravů*“ (s. 9). Zatřetí *ethos* odkazuje ke zdroji, ze kterého vyvěrá postoj zainteresovaných odborníků: „*přístup z hlediska mravního, v naší společnosti z posic socialistického humanismu*“ (s. 9). Etopedie se soustředí především na morální rozměr vyvíjejícího se člověka, či přesněji na toho, u něž v této oblasti pozorujeme jisté odchýlení od očekávaného. Máme jedince, který má z povahy svého morálního narušení nárok na to, aby se o něj etopedie zajímala. Snahy, intervence a praktiky odborníků budou zacíleny na to, co je poškozeno: mravně-hodnotový rozměr socializujícího se člověka. Intervenující odborník je součástí sociokulturního-kontextu s typickou hodnotovou strukturou, která mu nastavuje základní rámec pro jeho činnost. Dokonce etoped je ten, kdo společnost zastupuje a zprostředkuje to, co ona v tomto speciálním případě považuje za důležité. Už nyní je jisté, že do popředí vystupuje hodnotová orientace, která je vázána na společenský kontext. Jak je naznačeno poznámkou o *socialistickém humanismu*, výchova není pojímána jako něco naturálně určeného, ale sleduje sociálně-politicko-kulturní trend doby a místa. Jinými slovy cíl etopeda vychází z hodnot a norem, které společnost považuje za důležité a vyžaduje od svých členů jejich plnění a život v souladu s nimi.

## **Shrnutí**

Jak jsme již předeslali, Klíma oproti zdravotnickým klasifikacím jasněji artikuluje otázku sociální závažnosti jako součást kategorie problémového chování. Na závažnějším stupni, asociálním chování, dokonce otevřeně píše o riziku přerodu v nejzávažnější variantu, v antisociálním chování.

Novým momentem je rozpracování otázky, v jakém směru může destruktivní proud chování působit. Už tomu není tak, že pouze jedinec svým jednáním narušuje sociální

okolí, ale může ničit i sebe. V některých případech, se společnost, respektive její institucionální praktiky stávají součástí jedince sebedestruktivního jednání, když musí zasáhnout a regulovat jeho chování. Cílem společnosti není poškodit jedince, ona chce pouze ochránit sebe samu a snad i pomoci dítěti/dospívajícímu při adaptaci na společenské nároky a integraci. Novým prvkem je zavedení dimenze institucionálních reakcí přímo do definice kategorie. S navyšující se mírou závažnosti se proměňují praktiky zacházení s poruchovými projevy, jdou od běžných pedagogických zásahů až po nutnost ústavní péče. Speciální pedagog tedy nemá na starosti pouze dítě, ale musí se zpovídat společnosti, bránit její hodnoty.

Vidíme, že i v Klímově klasifikaci, podobně jako v té zdravotnické, se objevují momenty, které známe z folkových teorií. Vedle časového rozměru, *co z nej může vyrůst*, se i v lidové promluvě objevuje institucionální prvek, *ten skončí v pasťáku, ten roste pro kriminál*, nebo ještě hůře, *pro šibenici*. Klímova taxonomie dále rozvíjí model poruchy chování jako metonymie sociálního rozvratu a rozvíjí ji o podmínku sociální reakce. Tím, co se do definice problémového a poruchového chování přidává, je instituce, kterou na problémové dítě vysílá společnost v zájmu vlastní ochrany. Zároveň i v současném problému je přítomná možnost budoucího, diagnostický, či výchovný ústav.

Někdo by mohl namítnout, že dnešní společenské trendy se vydaly jiným směrem. Mohl by říci, že pohled na problémové chování se změnil a snažíme se ho chápat v kontextu individuálního příběhu jedince a rozumět zejména tomu, proč se tak chová a co tím vyjadřuje. To je bezpochyby pravda a takový pohled má i svoje místo. Nicméně taxonomie sociálního nebezpečí zcela nemizí ani dnes. Můžeme to vidět například na systému školských institucí zabývajících se problémovým chováním, kde je definovaná i úloha středisek výchovné péče (dále jen SVP). Již první nápadností je, že jejich činnost je vymezená v zákoně č. 109/2002 Sb. *Zákoně o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních* (Česko, 2014). Prvním, co nás zaujme je, že SVP jsou zařazované do sítě institucí zajišťující tzv. ústavní výchovu, mezi diagnostické ústavy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy, dětské domovy. Samo SVP ale není ústavním zařízením. „*Účelem středisek je poskytovat preventivně výchovnou péči, a tím zejména předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dítěte nebo narušení jeho zdravého vývoje, zmírňovat*



*nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování a přispívat ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte.*“ (Česko, 2014). Funkcí střediska je působit preventivně, předcházet dalšímu rozvoji něčeho negativního, nebo, když už to vznikne, tak to zvrátit a pokusit se pomoc dítěti/dospívajícímu zajistit, aby se dále rozvíjel zdravě. Taxonomie rizika se ale netýká jen ohrožení společnosti, ohroženo je i dítě. A v tom tkví úloha instituce, cílem není pouze ochránit společnost, ale pokusit se ochránit i dítě. Existence SVP je pak definovaná přítomností budoucích, individuálních i sociálních rizik.

Explicitním cílem není ochraňovat společnost, ale jedince, podpořit jeho zdravý vývoj. Ale dají se od sebe tyto dva cíle institucionálního snažení vůbec odlišit? Lze od sebe oddělit péči o společnost a péči o dítě?

### **1.9.Problém socializace dětí s problémovým chováním**

Klíma jasně formuloval věci, které byly v léčebném kontextu halené do individuální psychopatologie, byť i tam se dral na povrch problémový aspekt. Vidíme, že v poruchách chování je ukryto něco s potenciálem destruovat. Jedinec může ničit sám sebe, nebo svět a ten pak musí zasáhnout, důsledek může vézt až k vyřazení z participace na věcech společnosti. Speciální pedagog, vychovatel, či učitel chrání obojí, společnost i dítě/dospívajícího. Zdá se, že Klímova koncepce práce etopeda se blíží vymezení dvojí odpovědnosti rodičů, o níž mluví Hanah Arendtová (1994): *„Avšak lidští rodiče své děti – početím a zrozením – neposílají jen do života, přivádějí je zároveň do světa. Ve výchově a vzdělávání se spojuje jejich odpovědnost za obojí, jak za život a vývoj dítěte, tak za pokračování světa. Dvojí odpovědnost v žádném případě nesplyvá v jedno, mezi obojím může dojít i ke konfliktu. Odpovědnost za vývoj dítěte se v jistém smyslu obrací proti světu, dítě vyžaduje zvláštní ochranu a péči, aby se mu ve světě nepříhodilo nic zlého a ničivého. Avšak také svět si žádá ochrany, aby nebyl pustošen a ničen náporom nového, který se na něj každou novou generací přivalí.“* (Arendtová, 1994, s. 110)

Poruchové a problémové chování celou věc poněkud vyostřuje. Ničení světa i ohrožení zdárného vývoje dítěte, byť potenciální, je v kategorii oficiálně kodifikované. Může se stát, že dítě bude ohrožovat společnost, narušovat výukový proces, vzdorovat kulturním obsahům předávaným během socializačního procesu, nebo bude agresivní vůči druhým i majetku. Tomu je nutné zabránit a svět chránit, přičemž prostředky mohou být

různé, od běžných výchovných praktik, léčbu, až po ty nejrazantnější, diagnostické či výchovné ústavy. A tak je i problémové dítě ohrožené, ono ale vyhnáním ze světa.

Nabízí se hned několik otázek. Jak se dvojí ohrožení zapisuje do zkušenosti těch, na jejichž bedrech leží odpovědnost za ochranu světa i dítěte? A jak do tohoto rozvržení vstupují psychologizované a medikalizované kategorie? Na to budeme hledat odpověď v našem výzkumu. Ještě se ale podíváme na výzkumy rodičovství.

## **2. Rodiče a problémové/poruchové chování dětí**

Ukázali jsme si, že i přes odlišnosti ve struktuře i obsahu poruch chování a hyperkinetických poruch/ADHD, mají obě kategorie něco společného. Viděli jsme, že za psychologickými mechanismy ADHD je ukryta disruptivita. Zajímavé je, že poruch chování jsou psychologické zákonitosti buď absentující, či upozaděné. V obou případech je vždy různá míra závažnosti konfliktu a jsou různou měrou medikalizované a psychologizované.

Zda a jak se tyto momenty odrazí v rodičovské zkušenosti budeme rozebírat záhy. Předtím, než se pustíme do analýzy těchto výzkumů, bychom se chtěli podívat ještě na jiný typ studií. Když jsme se probírali jednotlivými výzkumy zabývajícími se rodiči a dětmi s problémovým chováním, či s ADHD, pozorovali jsme opakující se figury. Více než samotné výsledky a poznatky nás zajímá celkový způsob uchopení výzkumného designu a zacházení s daty. Uvidíme, že struktura těchto prací odráží některé fenomény, které pozorovali badatelé zabývající se zkušeností rodičů.

### **2.1. Korelace? Kauzalita? Norma pro rodiče**

Velká část kvantitativně zaměřených výzkumů se primárně soustředí na vzájemné korelace různých aspektů rodičovství s problémovým chováním dítěte. Jedná se například o souvislosti mezi typem attachmentu a raným začátkem problémového chování (Psalisch a kol, 2012), rodičovskou self-efficacy a problémovým chováním dětí při zprostředkující roli deprese matky (Weaver a kol, 2006), což můžeme zahrnout do širší kategorie psychopatologie rodiče, kam dále spadá i studie zabývající se depresí matky a mírou problémového chování dítěte (Dumas a kol., 1989), ADHD u otce a problémovým chováním dítěte (Romirovsky, Tuscano, 2013) či oblast výchovy, např. míra užití určitých výchovných praktik v čase a intenzita problémového chování dítěte (Lorber a Slep, 2015). Nejedná se pouze o studie poruchového, či problémového chování, ale i ADHD. Jako příklad můžeme uvést metaanalýzu výzkumů zkoumající vztahy mezi mateřskou depresí a symptomy ADHD jejich dětí (Cheung, Aberdeen, Ward, Theule, 2018), podoby rodičovství, konkrétně interakcí mezi rodiči a dětmi a rozvojem symptomatiky ADHD (Keown, 2011), nebo podoba vztahu mezi matkou a dítětem s ADHD na rozvoj symptomatiky poruchy nálady (Giannotta, Rydell, 2017). Jak už jsme uvedli, pro naše potřeby není nutné podrobně rozebírat jednotlivé výzkumy, cílem naší vlastní studie není přispět k porozumění etiologických faktorů problémového chování, či ADHD. Pro naše účely může být spíše zajímavé podívat se na způsob strukturace designů a zacházení s výsledky. Zároveň není naším cílem brát tyto

poznatky jako nějakou konstrukci odtrženou od reality, nicméně pro téma rodičovské zkušenosti nám může pohled na výzkumný diskurz pootevřít dveře k tomu, jak se o rodičích „psychologicky“ přemýšlí.

Jak jsem uvedl, a jak je tomu u kvantitativního výzkumu je, hledají výše zmiňované studie vztahy různě definovaných proměnných ve smyslu jejich vzájemné korelace, či kovariance. Při nalezené statisticky významného vztahu obou proměnných, dat získaných prostřednictvím experimentu, dotazníkového šetření, pozorování či informací z psychodiagnostických metod, především vždy kvantifikovaných, je na řadě interpretace matematických vztahů. Například Lorber a Slep (2015 viz výše) pomocí dotazníkového šetření longitudinálně zkoumali, jak se normativně mění použití užití disciplinačních praktik a jejich vztah k přetrvávání problémového chování u dětí ve věku od 3 do 7 let. Výsledky přinesly následující zjištění: nad normu se zvyšující, ale i počáteční vysoké, užití přehnaně reaktivních<sup>21</sup> rodičovských zásahů, jako je křik na dítě, nadávky, napomínání<sup>22</sup> ze strany matky, je spojené se zvýšením problémového chování. Vedle toho autoři nezapomenou přemýšlet o tzv dětských efektech na rodičovské chování, tedy proměnou na straně dítěte, která by snad mohla ovlivňovat pozorovaný jev, tedy rodičovy praktiky. Dětské efekty jsou doloženy tím, že vyšší iniciální úroveň problémového chování je spojená s vyšší iniciální mírou disciplinačních praktik u obou rodičů a s častějším zvyšováním přehnaných reakcí u matek. Při následné interpretaci kvantitativních souvislostí autoři neurčují kauzalitu jednoznačně jako jednosměrnou, ale připouštějí reciproční vlivy, tedy, že problémové chování dítěte může ovlivňovat i rodičovo jednání. Následuje rozvaha o implikaci poznatků, která směřuje k využití v intervenci, a to z hlediska jejího načasování a nasměrování: začít v raném věku a cílit na dynamiku vzájemného vztahu, což může pomoc při prevenci rozvoje problémového chování (Lobert, Slep, 2015). Ještě zmiňme, že při zvažování dětských vlivů se nevylučují genetické dispozice, které mohou hrát důležitou roli při utváření vzájemného vztahu (Pasalish, 2012).

Rozhodně nezpochybňuji valenci tohoto druhu výzkumů ani jejich zjištění. Bezpochyby mohou přinášet a přinášejí důležitá zjištění pro porozumění problémovému/poruchovému chování, a jeho dalším souvislostem. Pro naše potřeby je zajímavý způsob, jakým je téma rodičů a problémového chování dětí strukturované. Jednak stojí za povšimnutí, že tento druh metodologie implikuje vždy kauzální uvažování, ze kterého vychází rodičovský vliv jako determinující. Opatrnost při interpretaci vede k tomu, že se

---

21V originále „overreactive“  
22„Name calling“

autoři vyhýbají označení rodiče jako jediného etiologického faktoru, nicméně on, nebo jeho atribut společně s dítětem, je tím, kdo problémové chování přinejmenším udržuje a má moc ho měnit díky vhodným intervencím. Přesah výzkumů spočívá v návrhu, jak problémovou dynamiku rodiče a dítěte řešit a tím kdo tuto společensky užitečnou službu poskytne jsou odborníci ze stejného týmu jako autoři studií, psychologové, poradenští pracovníci, speciální pedagogové atd. Nakonec si můžeme položit otázku, zda metodologie v tomto případě neurčuje i styl vědeckého přemýšlení, které problémové chování nahlíží v perspektivě kauzálních souvislostí a nevyhnutelně musí přinejmenším poukázat na směr determinace.

Dále si všimněme, v jakém významu se objevuje kategorie normy, kterou jsme doposud nahlíželi zejména jako společenský požadavek na chování, a v případě jejího překračování jako hranici poruchy, v dospělosti až přestupku nebo kriminálního činu. Nyní norma, utvořená na základě kvantity, nabývá novou kvalitu. Disruptivní chování dítěte je zahrnuto do rámce statistické deviace některého aspektu rodičovského prostředí. Psychology uspořádaná data utváří škálu rodičovského chování, vztahování se atd., která nemá pouze statistický význam, ale označuje také okruh optimálního chování, neboť na odchylku je pohlíženo jako na objekt zasluhující si nápravu. Vždyť přemostění do praxe předpokládá za svůj cíl oslabit problémový jev na straně dítěte ale i u rodiče prostřednictvím dalšího odborníka. Nakonec můžeme říci, že transgresi nepáchá pouze dítě, ale i rodič, protože se dopouští odchýlení od psychologovy normy.

Je evidentní, že tento pohled nás vede do oblasti společného zájmu psychologie a sociologie. Námi podaná analýza výzkumného psychologického diskurzu by mohla být rozvinutím příspěvků k sociologii rodiny. Singly (1999) uvádí, že stát od konce 19. století různými způsoby zasahuje do rodiny a vyvazuje jí ze závislosti na bezprostředním okolí přitom jí ale činí méně autonomní vůči těm, kteří stát zastupují, mimo jiné i psychologům. V tomto procesu dochází k něčemu, co nazývá psychologizací rodiny. Normy, vznikající v kulturně historických souvislostech, určené pro rodinu postupně ztrácí svou symbolickou sílu, nicméně to neznamená, že by se norma jakožto regulující princip z této sféry vytratila, mění se především zdroj, který je generuje. Autorem se dle Singlyho stává zejména psychologie a psychoanalýza, které rodiče podezírají z maligního vlivu na své děti. Nejistý rodič má jedinou garanci správného přístupu pod vedením profesionála a rodina má přeci o psychologicky správný způsob péče o dítě zájem. Ten je sycen zejména způsobem, jakým se o věcech diskutuje a tuto rozpravu vedou odborníci. Singly mechanismus, jakým profesionálové utváří svou klientelu, ukazuje na příkladu článku o rozpadu rodiny od pediatra Nouariho. Ten přibližuje příběh rozvádějícího páru, jenž nemá pro svou zaneprázdněnost dostatek prostoru

na péči o své děti. Silný příběh obohatí o statistické údaje o počtu rozvodů a porodů nesezdaných matek. Singly shrnuje: „*Čtenář z toho určitě musí mít (alespoň potenciálně) špatné svědomí a musí si říci, že učiní vše proto, aby se vyhnul takovým nezdarům za pomoci kompetentních osob (například rodinných mediátorů nebo manželských poradců specializovaných v záležitostech rozvodu*“ (Singly, 1999, s. 42). Anticipovaný mechanismus tvorby konzumenta terapeutické služby vychází z podobného myšlenkové postupu, jaký jsme učinili my. Singly k němu navíc přidává předpoklad, že styl, jakým je analyzovaný text napsaný, útočí na instanci svědomí jakožto hybnou sílu, která zvyšuje šanci na odevzdání se tomu, kdo zajistí normativně správný postup. My jsme ve své rozvaze nedošli tak daleko, abychom popsali psychický proces rodiče, který může vstoupit do zóny rizikového, nicméně je otázkou, zda není možné tento krok udělat také. Výzkumy zabývající se vzájemnými kauzalitami definují předmět svého zájmu jako problém, či poruchou chování, který má v sociální realitě podobu selhání a zaslouží si péči směřující k adaptaci na realitu. Samy se nedefinují jako morální texty, činí tak pod hlavičkou vědecké objektivy, snad až nezaujatosti. Z podoby strukturace obtíží je přesto morální apel patrný, je pouze vyjádřený prostřednictvím vědeckého nikoli moralistického žánru.

Diskurzivní uchopování otázky problémového chování se nám rozšiřuje. Psychopatologie dítěte není pouze jeho záležitostí, ale rodič se na ní může podílet, od čehož se následně mohou odvíjet odborné intervence. Problémové chování není pouze věcí socializace a výchovy, může na něj dohlížet i sektor psychologicko-zdravotnických služeb. Máme tedy dvě základní oblasti, které vstupují různými prostředky a z různé pozice do výkladu a řešení problémového chování. Nejen, že psychologicko-lékařský sektor poskytuje základní pojmy a interpretační rámec. Určují i normu správného chování rodiče a v případě jejího překročení to jsou oni, kteří by měli podnikat kroky.

## **2.2. Rodičovská zkušenost a problémové chování dětí v kontextu ADHD**

Už je zřejmé, že z povahy problémového chování nelze zkoumat zkušenost rodičů jako fenomén sám o sobě, ale musí být vztažen ke společnosti a jejím institucím. Ukázaly jsme si, že i psychologické výzkumy ctí požadavek sociální regulace, když kauzálně propojují problém s rodičem, přinejmenším formou návrhu, jak zlepšit odborné zásahy. Na dalších stránkách se podíváme na výzkumy, které byly již realizovány a zkoumají zkušenost rodiče dítěte s problémovým chováním nebo ADHD. Zajímají nás především výzkumy o ADHD. Zaprvé proto, že informátoři našeho výzkumu měli tuto diagnózu k dispozici. Zadruhé ADHD

definičně skrývá problémovou složku, nás nyní bude zajímat, zda a jak se tento prvek projeví ve výzkumech.

### 2.2.1. Viktorová, Štech – Kdo je na vině

Začneme u výzkumu vztahu rodiny a školy realizovaného v 90. letech Viktorovou a Štechem (2001), který vychází z kvalitativního zpracování rodičovských vyprávění. Zdůrazníme především aspekty přímo související s problémovým chováním.

Vztahy rodiny a školy jsou zde pojímány jako střety, či prolínání dvou specifických kultur<sup>23</sup>. Vstup školy do života rodiny je zřejmý již u rodičovského projektování, chápaného jako vědomý proces zahrnující fantazie a plány o budoucnosti dítěte. Ten je přítomný již v době narození dítěte, možná i před ním, ale s dalším vývojem, mimo jiné i vstupem institucí do života dítěte, se představy rodičů dále aktualizují.

Celkově lze říci, že škola je vůči rodině jedinečným místem, a to hned ve dvou rovinách. Za prvé je představitelem a zástupcem oficiální kultury státu, společnosti<sup>24</sup>. Škola zpřítomňuje a zprostředkovává rodině společenské hodnoty, pravidla chování, ale i kulturní artefakty<sup>25</sup>. Za druhé je sama o sobě unikátní kulturou díky požadavkům, „*jaké klade na dítě jako na žáka, vyučující jako učitele a rodiče jako rodiče žáka a jejich vzájemné vztahy*“ (s.150). Tento jedinečný svět zasahuje do rodiny a nevyhnutelně ovlivňuje její vnitřní chod. Dokonce svým způsobem, jak poznamenávají autoři, „*škola vlastně dítě rodičům bere*“, vyžaduje, aby zpřítomňovanou kulturu nejen akceptovala, ale zároveň i podporovala její prorůstání do osobnosti žáka. (s.150) Můžeme říci, že škola vřazuje do vztahování se jednotlivých aktérů socializačního procesu nový prvek, příslušnost k instituci školy a ideálně identifikaci s ní, a tím vzájemné vztahy nově strukturuje ale zároveň i odcizuje. Potomek už není jen synem nebo dcerou, ale je i žákem školy, školákem, a má se vypořádat a přijmout artefakty a instituce, které nejsou unikátní pouze pro partikulární rodinu, ale jsou společnými znaky naší společnosti. Žák netráví celou část dne v rodinném prostředí, musí se vzdálit a strávit část dne v prostředí školy, kterou nemá pod patronátem rodič, ale někdo cizí, vychovatel a vzdělavatel, učitel. Ten chce, aby se dítě učilo a osvojovalo si materiál, nad kterým rodič nemá kontrolu a není primárně charakteristický pro rodinu, ale pro společnost.

---

23 Kulturu autoři chápou ve shodě s britskou etnografickou tradicí jako specifický socializační modus.

24 Samozřejmě není první zástupcem státu, se kterým se rodina s dítětem setkává. V rovině přímých kontaktů je svým způsobem již v těhotenství matka kontrolována, hlídána a tlačena do určité podoby péče, např. v podobě očekávaného životního stylu. Po narození přetrvává dohled nad dyádou, nejdříve v porodnici a na neonatologickém oddělení, následně u praktického dětského lékaře. Další kontrolou, samozřejmě přítomným i v přímých interakcích, je všudypřítomný diskurz.

25 Například učivo.

Jedním ze základních nástrojů školy v tomto procesu je hodnocení, zaměřené na studijní úspěšnost a chování. Zvládnání výukové látky není pro učitele až tak ožehavým tématem, protože pokud neúspěch není příliš výrazný, nenarušuje fungování školy<sup>26</sup>. Rozdílně tuto situaci berou rodiče, pro které jsou školní výsledky důležité a vzdělávací funkci považují za jeden ze základních úkolů školy. Naproti tomu je problémové chování v perspektivě učitelů rušivé a bývá důvodem pro kontaktování rodiny. Škola problém komunikuje v linii otázek „*Kdo je viník*“ a „*Kdo a jak bude situaci řešit*“ (s.151)<sup>27</sup>. Učitelé situaci rodičům popíší s očekáváním jejich aktivního zapojení a přijetí částečné či plné odpovědnosti za řešení problému. To rodiče vnímají jako nekorektní jednání, cítí se být zrazení a své možnosti ovlivnit chování dítěte ve škole považují za omezené. Jejich vyjádření „nemohu s tím nic dělat“, není pouze upozorněním na omezené prostředky, ale i nesouhlasem se školními výchovnými praktikami a tendence k ochraně dítěte. Navíc poukázat na obtíže rodičů s řešením problémového chování se může škole vrátit, protože ukazuje její vlastní limity při vypořádání se s problémovým chováním dětí na vlastním území. Vztahy rodiny a školy, které jsou vymezené jen obecným rozdělením kompetencí a autority s nejasně určenou hranicí, jsou náchylné k prolamování těchto ujednání. To se mimo jiné může projevit i v situaci problémového chování, kdy zpochybnění autority a kompetence vychovávat je rodiči vnímáno jako intruzivní zásah ze strany školy. (s.151-152)

Vstupu dítěte do mimo rodinného prostoru školy vede k situacím, jež naznačuje spojení s problémovým chováním, byť na této úrovni je ještě něčím očekávaným. Rodiče zajímá, co se děje ve škole a hlavním informátorem, když pomineme osobní historii, je dítě. Rodič ví, že tento zdroj není spolehlivý a má velký prostor pro manipulaci s informacemi, a tak si získané informace raději trianguluje přes spolužáky, jejich rodiče nebo učitele. Rodič, který chce mít dění pod kontrolou, se i přesto zajímá o dětská vyprávění, protože nějakou výpovědní hodnotu mají. Viktorová to dokládá na příkladu matky učitelky, která vysvětluje, že i když si vše musí „dělit“, tak pozná, jaký má dítě k danému člověku postoj. Vzhledem k odlišné pozici rodič vnímá a interpretuje odlišné aspekty než dítě (s.152).

Nakonec jsme postaveni před otázku, jak rodiče zvládají svůj vztah se školou, když je naplněný tolika protichůdnými tendencemi a afekty. I přes určité nesnáze a rozpory totiž rodiče školu přijímají a její existenci a fungování vnímají pozitivně. Jednak si jsou vědomí, že zajišťuje kognitivní, sociální a emoční socializaci, respektive ty aspekty, které rodina v

---

26 Školní úspěšnost a chování žáka je často velmi úzce spjaté. Společného výskytu poruch chování a školního selhávání si všimá i deskriptivní MKN 10, i když v ní není rozvaha o povaze možných kauzalit.

27 Při analýze výzkumů kauzálních souvislostí jsme si ukázali, že i když se vyhneme explicitnímu označení příčiny problému, dostává se etiologická otázka do hry při formulování vhodných postupů řešení.



potřebné míře sama zajistit nemůže. To ji činí nezastupitelnou při vpravování dítěte do světa. Inspirováni Lévi-Straussem autoři navíc akcentují význam poměru této instituce k pudově osobnostní povaze člověka. Od dětského věku číhá v každém z nás potenciální nebezpečí „zla, anarchie a rozpadu“, jehož propuknutí brání škola pomocí atributů jako je „*autorita, řád a disciplína*“, které jsou esenciálně s institucí školy spjaty a z pohledu rodičů nezbytné pro zdárný vývoj jejich dětí v dospělé a akceptovatelné členy společnosti. Rodina je pak i přes všechny rozpory škole partnerem, který její autoritu podporuje často i přesto, že tak činí navzdory aktuálnímu přání dítěte. (s.152–153)

Problémové chování se v empirických datech Viktorové a Štecha, podobně jako v klasifikacích odvozuje od toho, co dělá instituci, je vůči ní něčím rušivým. Do **sféry interakcí mezi rodinou a školou** se přenáší jako zpráva o narušování řádu, jejímž poselstvím je informovat **rodiče o jeho odpovědnosti za výchovné ovlivnění projevů jeho dítěte**. Kdo to způsobil a kdo s tím má něco udělat, se stává předmětem sporu a vzájemného obviňování mezi rodinou a školou. Mimo jiné se tak děje proto, že změna chování se ukazuje jako nelehký úkol. Problémové chování není pouze žákovo narušení pravidla, ale je svázané s osobou vychovatele, který je v zastoupení též aktérem deliktu. Chování dítěte, obzvláště to problémové, nelze ovládnout tak snadno, a rodiče i učitelé jsou vůči němu často bezbranní a zjišťují omezení své výchovné moci. Vzájemné odhalování limitů může nabývat na síle a přecházet až v útoky dotýkající se socializační role zúčastněných vychovatelů, nicméně destruktivní úroveň nakonec nedosáhnou. Je zajímavé, že řešení vznikajícího napětí se odvíjí od momentu, který konflikt do vztahu rodiny a školy vlastně zavádí. Na začátku školní docházky se rodina musí vyrovnat s tím, že do jejího prostoru vstupuje cizí instituce a zavádí do jejich blízkých vztahů nové a neosobní prvky jako je učivo, školní řád atd. Tím, že se škola staví mezi rodiče a jejich děti, na jednu stranu spoluutváří konflikt, zároveň však staví hráz, která má zabránit tomu, aby nabral úroveň destruktivity. Autorita školy, v jednu chvíli sice zpochybňuje autoritu rodiče a rozdmýchává jejich spor, nicméně vzápětí je vyžadovaná jako nezbytná pro zvládnutí ničivých sil ukrývajících se v povaze každého dítěte, mohli bychom dodat i ve vzájemných interakcích mezi rodiči a učiteli. Rodiče vidí školu jako instituci nezbytnou a komplementární k nebezpečným latentním potencialitám uschovaných v dětském vývoji. Odcizující povaha školního řádu vstupující do vztahu rodičů a dětí, je zároveň prvkem, který do jisté míry neutralizuje a snižuje napětí a ničivý potenciál ve vztazích rodiny a školy.

Můžeme pozorovat jisté podobnosti ale i rozdíly ve strukturaci problému u kvantitativních designů (viz výše). V obou případech, v komunikaci rodiny a školy i v

psychologickém výzkumu, vystupuje zástupce oficiálního diskurzu, pedagog nebo výzkumník, který promlouvá, buď prostřednictvím řeči, při rozhovoru s rodinou, vystoupením na konferenci, univerzitní přednášce, či formou textu, poznámky v žákovské knize<sup>28</sup>, výzkumné zprávě nebo zprostředkovaně ve výchovné příručce. Obsahem sdělení je vždy zpráva o možnostech ovlivnění dítěte rodičem a zároveň vyjádření požadavku, aby konal. V tomto bodě se škola 90 let zastavuje, kdežto výzkumníci ještě doporučují zapojení dalšího odborníka – psychoterapeuta, psychologa, speciálního pedagoga, psychiatra atd. V dalších výzkumech, těch realizovaných po roce 2000, ale i v našich datech, je externí odborník úzce svázán s problémovým chováním dítěte a vstupuje do vztahů uvnitř rodiny ale i ke škole.

Ve studii se ještě objevuje jeden moment, který s problémovým chováním souvisí nepřímo. Jedná se o rodičovo uvědomění, že dítě nemusí říkat pravdu, když doma vypráví o škole, což znovu otevírá problém odcizení. Dítě totiž určitou část dne přebývá v prostoru, kam rodič nemá přístup a neví, co se tam děje. Ačkoliv to to autory není explicitně vyjádřené, dotýká se to problematiky dětské lži. V prezentovaném výzkumu tuto situaci řeší buď verifikací toho, co dítě říká prostřednictvím výpovědi dalších aktérů nebo přímo interpretuje promluvu svého potomka a tím nahlédne jeho pravdu. Druhá z cest neodhaluje nějakou objektivní pravdu, ale nechává nahlédnout do té vnitřní, která se týká subjektivního prožívání dítěte. Je zajímavé, že rodičovo počínání je velice blízké Lacanově interpretaci starozákonního nezalžeš (Lacan, s.81-82, 1992). Oproti tradičnímu pojetí, které imperativ vykládá skutečně jako příkaz zavazující člověka k odpovědnosti za své jednání, ho Lacan v podstatě chápe jako pouhou deskripci reality, v níž je odpovědnost jakožto vědomá aktivita jedinci odebrána. Lacan uvádí, že nezalžeš „*vyřazuje promlouvající subjekt z toho, co vypovídá*“ (Lacan, s.82). Člověk vlastně ani nemá kontrolu nad tím, co všechno sděluje, když lže. V jeho lživé promluvě, se ukrývá něco pravdivého, a tak i kdyby chtěl vědomě něco skrýt, nemůže se mu to podařit. Rodiče, kteří dokážou ve vyprávění svých dětí zachytit pravdivou vnitřní realitu, jako by říkali nezalžeš, aniž by dítě obviňovali a vedli k odpovědnosti před zákonem.

Postoupíme k dalším výzkumům, jak z českého, tak zahraničního prostředí. Zajímavostí je, že se nás zavedou ke zkušenostím rodičů dětí s ADHD, které dominují studiím rodičovské zkušenosti na poli problémového chování. Označení porucha chování i ADHD se

---

28 Viktorová ji ve svém textu explicitně nezmiňuje, ale v době, kdy realizace výzkumu se stále jednalo o frekventovanou formu sdělování prohřešků proti řádu.

na první pohled vytrácí, alespoň z názvu. Jak si ale ukážeme, sociální problémovost minimálně ve vztahu ke školní instituci nezmizí a různými cestami se přeci jen vyjeví. Proč tomu tak je a co akcent na neurovývojovou poruchu akcentuje? Pokusíme se tyto otázky prozkoumat.

### 2.2.2. Buránová, Vindišová – Přijmout dítě a být přijatá

Kvalitativní studie slovenských autorek Buránové a Vindišové (2019) vycházející z analýzy rozhovorů se 4 matkami dětí s ADHD ve věku od 9 do 16 let, si klade za cíl hlubší porozumění zkušenosti těchto žen. Nutno podotknout, že výsledky výzkumu jsou spíše katalogizací témat, spíše než hlubší analýzou problému mateřské zkušenosti dětí s ADHD.

Výsledky analýzy jsou rozříděny do tří základních tematických celků. Prvním okruhem jsou „*specifika mateřství dítěte s ADHD*“ (s. 10), který začíná otázkou **diagnostiky ADHD**. Odlišností, především nadměrné aktivity, si matky u svého dítěte všimají při srovnání s jeho vrstevníky už v raném věku, nicméně v této době zatím nevidí projevy symptomů diagnózy. Na výraznější obtíže následně poukazují učitelky mateřské školy, a matky na ně reagují „*obranným postojem*“<sup>29</sup> (s.11), kontaktováním odborníka, či změnou školky. Ke stanovení diagnózy ADHD obvykle dochází mezi 6 a 8 rokem a je matkami přijímaná pozitivně, protože jim **ulevuje od pochyb nad vlastními mateřskými schopnostmi**. (s.10-11)

Autorky upozorňují, že nejvíce prostoru v rozhovorech matky věnovaly „**školním problémům**“ (s.12). Po započetí školní docházky se u dětí ve škole začaly objevovat obtíže se „*soustředěním, pracovním tempem, agresivitou, negativizmem a neustálým vyrušováním*,“ (s.12) na které matky reagovaly vyhledáním odborníka. Boj vyžadující energii a tvořivost představovala pro matky domácí příprava, kdy protivníkem byl čas i samotné dítě, které bylo nemotivované a nezaznamenávalo si domácích úkolů. Kontakt se školou pak byl pro matky spojený s pocity „*bezmoci a frustrace*“ vyvěrající z nepřijetí diagnózy školou, které se projevovalo neplněním výukových doporučení a integrace jejich dítěte. I přes odhodlanost k práci a snahu matek o řešení problémů u nich přetrvávaly pocity nespravedlnosti týkající se výsledků školního hodnocení, neboť neodpovídaly jejich vynaložené aktivitě. Nakonec je řešením komplikované situace přeřazení dítěte do jiné školy, které nakonec přináší akceptaci od učitelů i spolužáků a větší emoční klid samotného dítěte. (s.12–13) Přestože je výzkum rámovaný diagnózou ADHD, zaznamenávají autorky symptomy jako je agresivita a

---

29 Autorky blíže nepopisují, jakou měla obrana matek podobu.

negativismus, které už přidávají do hry poruchy chování. Jak ale uvidíme, tento aspekt dále nerozpracovávají.

Školní rok s jeho nároky je spojený s **prožitky** „vyčerpání“, „nezvládnutí“ a „zoufalství“, které opadají během prázdnin. Za „*zdroje energie a zvládnutí*“, které jsou ale nedostatečné, matky považují rodinu, lásku k vlastnímu dítěti a zájmové aktivity, s tím, že podtrhují malé množství času, který by si matky mohli pro sebe vzít. (s.13)

**Vztah k dítěti** je protkán ambivalentními pocity oscilujícími mezi „*láskou, hněvem a zklamáním*“ (s.13), přičemž ve vyprávěních dominují negativa. Nejedná se o konečný stav ale o proces, který začíná od počátečního neporozumění dítěti, „*zpracování negativních emocí, až po akceptaci, či neakceptaci*“ (s.14). Období, kdy matky nerozumí vlastnímu dítěti pak ilustrují následující citaci: „*...niekedy som už nevedela, čo je ešte porucha a čo je jeho povaha, že kde je tá hranica?*“ (s.14). Jiná matka přiznává, že o své dceři smýšlela jako o „*zlém děčku*“, což se proměnilo po zahájení docházky do tzv intervenčního programu.

Druhým tematickým okruhem je autorkami doptávaná „*charakteristika pomoci a podpory*“. Ze strany odborníků je nevalně hodnocen psycholog, který vedle určení diagnózy podá jen základní informace ale doporučení, jak vychovávat, neposkytne. S aktivitou odborníka je spojené i předepsání farmakoterapie, které je i přes pozitivní očekávání nakonec hodnocené negativně. Jistou, nicméně nedostatečnou oporou, je rodina a otcové děti, od kterých by matky však očekávaly větší zapojení. Ještě hůře vyznívá podpora od kolegyně, jiných rodičů nebo učitelů, jejichž pochopení pro jejich situaci je nedostatečné a samotnými matkami chápáné jako výraz nezkušenosti. Proti tomu se staví zážitek s intervenčním programem. (s.15-16) Rodiče i zde procházeli vývojem, od počátečního očekávání, že služba bude zaměřená na samotné dítě, přes uvědomění si potřeby změny vlastního přístupu a využití nových výchovných praktik, což nebylo vždy jednoduché. Vedle získání praktických informací, matky vyzdvihují podporu terapeutické skupiny, která nabízí otevřenost, sdílení, „*společné hledání řešení problémů a povzbuzení*.“ (s.16)

V závěru tohoto okruhu matky na přímý dotaz artikulují **potřeby a očekávání**, které směřují zejména k odbornému a volno časovému sektoru. Požadavky se týkají větší spolupráce ze strany školy, využití asistenta pedagoga, osvětové činnosti o ADHD a možnosti častějšího zapojení dětí do sportovních kroužků. (s.16-17)

Třetí téma se soustředí na reflexi své zkušenosti s mateřstvím dítěte s ADHD. Ve spontánní produkci dominují především negativa. Výzva k vyřčení pozitivních aspektů nejdříve vyžadovala rozvahu jejíž výsledek byl silně emočně obsazený. Nakonec jmenovaly již zmiňované přijetí dítěte jakožto výsledek změny postoje, *přiblížení k dítěti a „prohloubení*

vztahu“ (s.18), větší pochopení pro lidi s hendikepem a jako výsledek práce na sobě získání nových ctností jako trpělivost, přijetí sebe sama, ochotu připustit si chyby (s.17-18).

Studie přináší nejen pohled na vztah matek ke školním institucím, ale nabízí také dynamiky vztahu k vlastnímu dítěti a sebepojetí matek. Přestože je výzkum především přehledovou prací, nabízí se pohled na několik souvislostí, které podle mého autorky dostatečně nezhodnotily, proto na ně upozorníme alespoň nyní.

Oproti studii Viktorové a Štecha (viz výše) získává problémové chování své lékařské jméno, **ADHD**. I přesto, že jsou přítomné projevy jako je agresivita a negativismus, je chování rámované pouze jako neurovývojová porucha, a není k němu přiřazena i porucha chování, která by měla být přinejmenším zvažovaná<sup>30</sup>. Proč autorky další z možných označení opominuly, obzvláště když ve výzkumu používají lékařskou terminologii? Souvisí to s kontra společenským rozměrem poruch chování? Je ADHD díky biologicko-psychologické definici rodičem ale snad i výzkumníkem lépe akceptovatelné, když se chce zabývat těžkostmi, se kterými se rodič potýká? Je to motivované držet se perspektivy matek, pro které by bylo náročnější pracovat s kategorií s etiologicky méně jasnou kategorií poruch chování? Zatím nevíme. Můžeme přinejmenším navázat na naši analýzu zdravotnických klasifikací, která nám ukázala, že psychologické charakteristiky ADHD mají tendenci upozadit rovinu konfliktu se společností. Vindišová a Buránová v tomto ohledu zacházejí ještě o krok dále, a vytěšňují z názvu, ale i z větší části vlastního textu, ty projevy, které jsou odvozované od konfliktu se společenskými hodnotami a normami.

Větší přijatelnost ADHD pro rodiče podporují některé výsledky výzkumu. Na základě toho, co nám výzkumnice předložily, lze říct, že přiřčení diagnózy ADHD **přináší do mateřské zkušenosti nové poměry v oblasti sebepojetí, vztahu k dítěti, ale i k institucím**. Ve vztahu k sobě samé i k dítěti nabízí ADHD především nové významy v chápání problémového chování dítěte a vlastní role v jeho vývoji. Autorky zaznamenaly, že diagnóza přináší matce úlevu, neboť jí osvobozuje od pochybnosti nad kvalitou vlastního mateřství. Proč ale? Co jí ulevuje? Můžeme konstatovat, že zavedení ADHD do obrazu dítěte odebírá vlastnímu obrazu matky charakteristiku neschopnosti, zlepšuje pohled na sebe samu a v afektivní rovině přináší úlevu. Vztahovou rovinu můžeme vidět i na způsobu, jakým matky přisuzují významy problémovému chování vlastního dítěte, byť ADHD zcela neukončí rozpory ohledně porozumění problémovému chování. Zůstávají pochyby o tom, co z projevů dítěte odráží diagnózu a co je způsobeno povahou, která by mohla být až „zlá“. ADHD

---

<sup>30</sup> Nevíme jistě zda byla splněna podmínka opakování a vyšší frekvence.

vlastně obohacuje dítě o nové způsoby vysvětlení jeho chování, přidává něco dítěti. Ale co? V citaci jedné z matek zaznívá otázka, kde je hranice mezi poruchou a povahou. Jako by mateřská teorie problémového chování pracovala se soubory determinujících faktorů a předpokládá dvě různé instance uvnitř dítěte, povahu a poruchu, z nichž může problémové chování vycházet. Jaký je rozdíl mezi tím, kdy operuje porucha a kdy diagnóza? Když je v dítěti něco lékařsky popsatelného, je ono samo nevinné, kdežto povahový rys znamená nějakou morální špatnost? Nebo se rozdíl týká vědomé kontroly a intencionality? Tyto otázky dále rozpracovávány nejsou.

Můžeme říct, že proměna obrazu dítěte i matky je komplementární, po každé je spojená s kategorií možných vlivů na chování. ADHD matce umožní opustit zatěžkávající pocity zpochybňující její výchovatelský vliv na dítě a jak říkají přijmout ho. Neodebírání ale diagnóza i něco dítěti? Ono samo přece nejspíš za chování nemůže a není aktérem vlastního chování, tím je ona instance uvnitř, diagnóza ADHD. Přijetí a akceptace dítěte matkou je tak vlastně s podmínkou a alespoň částečným zcizením části dítěte jemu samému. Je přijato poté, co se ukázalo, že za to nemohlo ono samo ani matka, ale ta nezaviněná diagnóza.

Diagnóza je významným činitelem i na úrovni vztahu rodiny a školy. Vstup do školy znamená zmnožení problémového chování, navýšení emoční zátěže a náročnosti plnění úkolů, které škola zadává pro domácí prostředí. Zároveň je škola matkami posuzována optikou přijetí vs nepřijetí, či pochopení vs nepochopení, a to ve vztahu dítěti i matce. Hodnotícím kritériem je to, jak škola přistoupí k "faktu", že se jedná o dítě s ADHD, které nárokuje úpravu výchovně-vzdělávacích praktik, integraci, vyplývající z handicapu dítěte. Pakliže škola nepřihlédne k specifčnosti a neupraví svůj přístup, je považována za nepřijímající a neakceptující. Matka tedy přijímá dítě pod podmínkou, že má diagnózu, v dalším kroku je škola hodnocena jako přijímající vs nepřijímající podle toho, zda tuto charakteristiku dítěte akceptuje a podle toho s ní zachází.

Při srovnání se studií Viktorové a Štecha se vynořuje hned několik rozdílů. V první řadě problémové chování je zasazené do kontextu ADHD, který jak jsme ukázali, není pouze změnou obrazu dítěte, ale mění poměr ke škole. Již se objevuje škole externí odborník, který buď pouze dává diagnózu nebo nabízí akceptaci ale i pomoc při řešení problémového chování. Zajímavé je, že u obou studií se objevuje otázka akceptace ve vztahu ke školní instituci, nicméně pokaždé je řešena jinak. V očekávání, že škola zajistí emoční spokojenost dítěte je shoda v obou výzkumech. U slovenských autorek musí nejdříve škola přijímat dítě i s jeho ADHD a pak je hodnocena pozitivně. Vedle toho škola Viktorové a Štecha je přijímána, pro její nepřijímání určitých částí dítěte, neboť má stavět hráz a bránit propuknutí

destruktivních tendencí, což v představách rodiče zajišťuje řád a autorita. Situace se ale komplikuje ve chvíli, když vezmeme do důsledku, co znamená přijmout dítě, ano po škole se chce, aby přijala dítě s jeho specifiky, ve skutečnosti jí už je odevzdávané dítě, které nějak odcizené je. V obou výzkumech tak dochází k nepřijetí některých složek dětské, vyvíjející se osobnosti, rozdíl je v úrovni explicitnosti takového kroku. Od školy 90. let se takový krok očekává jako něco blahodárného, naopak takřka o 20 let později dochází k odcizení skrytě snad až nevědomě, což umožní klást svým způsobem klamný pokus o přijetí dítěte i s jeho problémovými projevy, které vlastně ani nejsou problémové, když jsou projevem nemoci. Zde snad můžeme hledat i odpověď na otázku, proč byly poruchy chování opominuty. **Bylo by vůbec možné přijmout dítě jehož chování kontra-společenské snad až protizákonné povahy? Co by znamenalo přijmout dítě bez diagnózy?** K této otázce se budeme se ještě vrátíme. Nejdříve se ale ještě podíváme na sociální výzkum zkoumající zkušenost v kontextu diskurzu.

### 2.2.3. Malacrida – Vzporovat diskurzu a sociální kontrola

Malacrida (2001), kanadská socioložka, zkoumá prostřednictvím rozhovorů zkušenosti 34 matek z Velké Británie a Kanady, jejichž děti mají diagnostikované ADD/ADHD. Soustředí se na pochopení sociálního kontextu, v němž se matky a jejich děti ocitají<sup>31</sup>. Doslova chce prozkoumat, jak je zkušenost matek „zprostředkována normativními diskurzy mateřství, vědění a rizika“ (s. 142). S tím souvisí i použití Foucaultova konceptu hry pravdy/games of truth, zde chápaný jako soubor praktik a užití jazyka, založených na sdíleném porozumění pravdě, skrze který sociální aktér nabývá legitimacy. (s.142) Matky jsou zanořené do společenských a profesionálních interpretací a s nimi spojenými praktikami. A tak slibovaný přínos není jen porozumění zkušenosti matek, ale výzkum může říct i něco o tom, co ji spoluutváří, o odborném diskurzu spojeného s ADD/ADHD (s. 142). V linii Foucaultovské perspektivy pak výzkumnici zajímá především vztah vědění, moci a vzdoru v kontextu problematiky ADD/ADHD. Matky nejsou chápány pouze jako pasivní objekty odborného diskurzu ale také jako „objekty, které interpretují, jsou v kontaktu s odborníky, obhajují a starají se o své děti...“ (s. 142). Nejsou jen v podřízené pozici vůči garantům oficiálním garantům toho, co je správné, a nevystupují pouze jako pasivní příjemkyně, ale jsou aktivními, vzdorujícími a moc uplatňujícími aktérkami. Proti submisi vůči diskurzu, do

---

31 Na první pohled se zdá, že to jde v linii, kterou jsme nastínili. Problémové chování je vyjádřením specifického vztahu ke společnosti, jejím normám a hodnotám. Malacrida touto cestou nejde, zkoumá vztahy matek a odborníků s jejich diskurzy a jak uvidíme dále, vůči ADD/ADHD jakožto potenciálně disociálnímu se vymezuje.

níž je matka uvrhována pro “ne-normalitu“ svého dítěte, se formuje vzdor proti jeho silám. Naopak to, jak budou matky a jejich rodiny hodnocené z vnějšku, se odvíjí především od úrovně jejich spolupráce s odborníky, a ne podle toho, zda přijímají, či nepřijímají diagnózu u svého dítěte. Nicméně v závislosti na kontextu a konotaci diagnóza přeci jen něco přináší, jak si podrobněji ukážeme na další studii této autorky. (s.142–144). K tomu ale až za chvíli.

Všechny výzkumné rozhovory začínaly otázkou: „*povídejte mi příběh o tom, kdy jste začaly přemýšlet o vašem dítě jako o jiném*“ (s.146). Na základě analýzy těchto dat autorka popisuje figuru „*špatné děti mají špatné matky*“ (s. 146). Matky referují o zážitcích zpochybnování ze strany okolí, konkrétně od učitelů, vedoucích kroužků, ostatních rodičů, ale i dalších odborníků, které je činí až odpovědnými za příkoří a problémy svých dětí. V běžném životě, na hřištích, při vyzvedávání ze školy a volno časových aktivit, informátorky popisují zkoumavé pohledy a negativní komentáře. Bez ohledu na to, jaký postoj matky dětí zaujaly vůči ADD/ADHD bylo výsledné hodnocení odborníky obvykle se znaménkem minus. Buď diagnózu vyžadovaly a byly vnímané jako přehnaně ochranné, odmítající reálné schopnosti dítěte a příliš ambiciózní, nebo odmítaly další vyšetření, terapeutická sezení, či farmakoterapii, a pak své děti zanedbávaly a odmítaly jejich obtíže. Nakonec příčinou jejich problémů, dle vyjádření odborníků i jiných, mělo být něco, co souvisí s rodinou – rodinné prostředí, rozvod, stěhování apod. (s. 147). Malacrida shrnuje postoje odborníků vůči matkám jako „*odsuzující, diskreditující mateřský názor a tvrzení, a předpokládaly určitou míru matčina provinění*“ a naopak postoj matek vůči odborníkům jako podezřivý a naplněný hněvem (s. 148). V reakci na to se rozvíjejí aktivity, které v zásadě sledují dvě základní linie ochránit dítě a udržovat pozitivní obraz sebe i rodiny. Nejedná se o oddělené praktiky, naopak Malacrida ukazuje, že jsou vzájemně úzce provázané.

Na zážitek zkoumání a hodnocení ze strany odborníků reagují matky snahou o prezentování sebe a své rodiny jako „normálně“ fungující. Podezření se týká zejména toho, co se odehrává, či odehrálo uvnitř rodiny. Matky v tomto ohledu nezůstávají pasivní a snaží se dokázat, že je jejich rodina je normální. V případě změny rodinného uspořádání, např. u rozvod rodičů, je matkou zajištěna odborná péče o dítě, tak aby bylo škole a dalším dáno na vědomí, že i tak je dítě dostatečně saturované a ošetřené. Když bude odborníkem zajišťujícím vypořádání se s tímto nárokem muž, je splněn i další atribut normativity. Představení muže, kterým vedle odborníka (psycholog, speciální pedagog) může být i člen rodiny např. bratr, u nerozvedených prostě manžel, vychází z porozumění diskurzu, který chápe mužský element jako pozitivní „*sílu*“ v životě dítěte (s. 150). Navíc tento substituovaný, či stále přítomný



prvek rodinného života vysílá zprávu, že žena má zdroje udržující její legitimnost, ochranu a nelze s ní tak lehce zamávat. (s. 149–150)

Vedle praktik pozitivní sebereprezentace se v reakci na posuzování normality rodinného prostředí objevuje fenomén „*vzít si svědka*“, jehož cílem je změnit směr zkoumavého pohledu, doslova „*pozorovat pozorovatele*“/watching watchers (s. 150). To probíhá skrze pořizování si nahrávek, což byla činnost, která se dle autorky objevovala u většiny informátorek. Malacrida uvádí, že matky „*bojují spisy proti spisům/fighting files with files*“ (s. 151) s cílem zajistit, aby odborníci dodrželi své sliby, či se vyhnuly nesrovnalostem (s.151). Další cestou, jak obrátit směr zkoumání byla dobrovolnická činnost. Matky chtěly především **dohlédnout na školu, a zjistit, zda tam není jejich dětem ubližováno, zda nejsou týrány**. Vedle toho chtěly skrze jednotlivé činnosti ukázat, že jsou **aktivní a participující** na výchovném, či léčebném procesu (s.151–152). Strategie dohledu a předvedení své účasti však není zcela úspěšná. Jestliže matky nejsou zcela kompliantní s požadavky odborníků, je na ně s pohlíženo, jako na špatné matky (s.152).

Snaha o pomoc dítěti se stává v životě matek pervazivním prvkem až do té míry, že si zkracují úvazky, či opouštějí své práce, aby se staly „*advokátkami svých dětí na plný úvazek*“ (s.152). Někdy se jejich aktivity posouvají až na politickou úroveň. Takřka polovina informátorek byla nějakým způsobem zapojena do výborů, politické práce na úrovni školských rad, komunitních zdravotních komisí, organizací zaměřených na práva rodičů, někdy dokonce na vládní úrovni (152). Cílem těchto aktivit je zejména snaha o **změnu v přístupu na komunitní úrovni**, která se však projeví i v životě jednotlivců. Práce matek vyjadřuje „naději“, že se věci okolo ADD/ADHD mohou dělat lépe, a i kdyby jejich snahy nepřinesly okamžitý efekt, mají matky naději, že z jejich práce mohou těžit jiní, a že se to „může dělat lépe pro všechny rodiče dětí s ADHD“ (s. 154).

Dle Malacridy existuje jisté přesvědčení, zřejmě diskurzivně zakotvené, které ve výzkumu reprezentují odborníci, že farmakologická léčba je hlavním prostředkem k řešení problematiky ADD/ADHD. Matky naproti tomu upozorňují na nutnost zajistit dítěti adekvátní výchovné a vzdělávací vedení. Když se léčba redukuje pouze na farmakoterapii nebo je dítě chybně diagnostikováno může být označeno za „špatné nebo hloupé“ (s. 155). Naproti tomu matka vyvíjí snahu s dítětem pracovat, a bere „*na sebe odbornou zátěž*“, díky čemuž může zažívat dítě jako schopné a kompetentní (s. 155). Ve chvíli, kdy chce tuto zkušenost zprostředkovat učitelu je posuzovaná jako tlačivá nebo neakceptující skutečné možnosti

dítěte<sup>32</sup> (s. 155). Přes snahu o zajištění adekvátní péče, dokonce převzetí části odborné práce v zájmu rozvoje dítěte, jsou označeny negativně, dokonce jako škodící, tedy opačně proti deklarovanému záměru pomoci dítěti<sup>33</sup>.

Při snaze o zabezpečení adekvátního zacházení s dítětem, užívají matky praktiky „strategického ostychu“. Když s učiteli hovořily o zájmech a potřebách dítěte volily nekonfrontační strategie, i přes to, že se cítily být expertkami na své děti, zároveň našťvané a frustrované vzhledem k nekompetentností odborníků a fragmentace systému. Autorka shrnuje, že na straně systému je v tomto ohledu velká moc, která matky udržuje v poslušnosti (s. 156). Vztek a nespokojenost s péčí o dítě, je tlumené až neutralizované základním cílem, zajištění zájmu dítěte. Schéma je asi takové: aby se mu dařilo dobře, musí se matky chovat dobře, protože pak budou odborníci konat spíše, tak jak dítě potřebuje. Znalcem potřeb a zájmů dítěte tak je matka. Ona sama však nemůže zajistit vše, protože její dítě je odkázáno na druhé, na odborníky, kteří jsou mocní péči poskytnout ale i odejmout. V důsledku tohoto faktu musí vyvíjet vlastní aktivitu a v interakci s odborníky volit specifické strategie, které budou zvyšovat pravděpodobnost dosažení kýženého cíle, aby dítěti bylo pomoheno, nebo mu alespoň nebylo ublíženo<sup>34</sup>.

Občas byly matky v kontaktu s odborníky na hranici možností, co se týče plné kooperace, a tak v některých chvílích odmítaly další spolupráci, kvůli obavě z negativních následků odborných zásahů vůči jejich dětem. Příkladem je odmítnutí vzít na vyšetření všechny děti. Byť se snaží vzdorovat jsou limitovány následky, jaké to pro ně může mít. Být nespolupracující zde znamená neplnit požadavky, které odborníci kladou a tím přispívat k obrazu špatného, patologického prostředí, které je jednak zdrojem obtíží, ale v důsledku vede k nesplnění toho zásadního, zajištění potřeby dítěte např. odborné pomoci (s. 156–158).

---

32 V textu je tato situace ilustrována na příkladu dívky, jejíž intelektový kvocient byl posouzen jako velmi nízký. Matka s dcerou pracovala nad rámec běžné výuky individuálně a všimla si, že její dítě čte velmi dobře. Ve chvíli, kdy chtěla tento poznatek předat třídní učitelce byla označena za tlačivou (Malacrida, 2001, s. 155)

33 Lidová teorie pro to má formulaci *pro dobrotu na žebrotu*. Chtěli pro děti dobro, ale dostalo se jim znehodnocení sebe samých.

34 Neocitá se matka v situaci bezbranného kojence, kterému je poskytnuta či odejmata péče podle vůle toho, kdo jí poskytuje? Freud (1895) tento moment ilustruje na situaci uspokojení potřeby malého dítěte. Vzorovou situací je kojení. Před tím, než k aktu dojde je třeba rozpoznat objekt, který toto může zajistit. Tím je dle Freuda bližní/ein Nebenmensch. „*Teoreticky je zajímavé také to, že takový objekt je prvním objektem uspokojení a dál současně prvním nepřátelským objektem, jakožto jediná existující pomoc*“ (s.449). Jak upozorňuje Kučera (2017) nepřátelství souvisí s odkázaností pomoc bližního (s. 449). Bližní je tím jediným, kdo má moc bezbranné dítě uspokojit, ale také mu to, co si přeje a potřebuje může odejmout, což je samozřejmě vnímané jako nepřátelský akt. Neocitají se matky vykreslené Malacridou v podobné situaci závislosti a bezmoci? Popis toho, jak matka komunikuje a zažívá školu obsahuje podobné prvky: je odkázána na pomoc učitelů, kteří mohou zajistit uspokojení potřeby jejich dětí, možná tím zprostředkovaně i ty jejich, k čemuž nedochází. To vyvolává frustraci a vztek, podobně jako u malého kojence, který když mu není dopřáno, je zahlcen nelibostí, vztekem, pláčem.

Boj s odborníky se řídí podle pravidel her pravdy, což hezky ilustruje pozorovaná praktika „vzít velké zbraně/big guns“ (s. 158), které jsou prostředkem, skrze který matky hrají. Znamená to, že při komunikaci s učiteli, speciálními pedagogy, praktickými lékaři, odkazují k nadřazené znalosti o ADD/ADHD s cílem prosadit určitou pravdu, čímž se zároveň utvrzují, v předpokladu, že „potřeby svých dětí znají nejlépe“ (s. 158). Matky nosí odborníkům články od specialistů, nebo si je přímo vezmou na schůzky s praktikujícími odborníky. I přes to nemají jistotu, že tuto pravdu přijmou a budou podle ní jednat. (s.158-159) Ve shrnutí své analýzy Malacrida uzavírá, že rezistenci proti praktikám odborníků výrazně limituje koncept dítě v riziku, do kterého je zahrnováno i ADD/ADHD. Podle tohoto konceptu u dítěte hrozí nebezpečí rozvoje sekundárních problémů jako je delikvence, závislosti atd. Tím se oslabuje možnost matek vymezit se, vzdorovat, či odmítat, co jim je ze strany profesionálů předkládané. Autorka připomíná, že spojitost mezi ADHD a závislostním, agresivním, či delikventním chováním, není prokazatelná. (s.161)

Vše, co matky dělají má nakonec pouze parciální, či žádný účinek – matky jsou dále označovány za špatné a jejich děti nejsou saturovány tak, jak by měly být. Jaké může být konečné rozuzlení? Malacrida zaznamenala příběhy, kde nakonec matky odmítaly hrát a vyjmuly své dítě z hlavního vzdělávacího proudu do speciálního, segregovaného či domácího vzdělávání. Své snahy o zlepšení situace pro své dítě začaly vnímat jako kontraproduktivní, v tom smyslu, že se nakonec obrátí proti samotnému dítěti. Hlavním důvodem pro rezignaci na dosavadní akce je ochrana dítěte před poškozením vlastního dítěte a tak být vnímána jako dobrá spolupracující matka, je až na druhém místě. (s.159–160)

Studie kanadské kulturní antropoložky vykresluje vzájemné souvislosti odborného diskurzu a mateřské zkušenosti. Celé schéma proti sobě staví matku odlišujícího se dítěte, které potřebuje ochranu, a síť profesionálních institucí udržující svou moc skrze diskurz rizika. Matka, potažmo celá rodina „jiného“ dítěte je nahlížena jako **zdroj**, či **inkubátor obtíží**, navíc od špatného vlivu je odvozován i jejich základní **atribut**, *špatné matky*. Na ohrožení **rodinného/mateřského obrazu** matky reagují **vykreslováním protiobrazu normálního fungování rodiny** a podezření z nenormálnosti rozměňují pečlivým vyvracením jednotlivých obvinění zejména těch, které označují vliv nejbližších za škodlivý. Aktivita matek nejsou motivované primárně **narcistickými zájmy** ale **touhou ochránit dítě**. Praktiky, které jsou na této cestě realizované, vycházejí z porozumění diskurzu ale i samotnému dítěti. A tak vztek a nespokojenost s péčí, je tlumený až neutralizovaný základním cílem, zajištění **zájmu dítěte**. Aby zajistila potřeby a zájmy dítěte, které ona sama dobře zná, volí strategii

**ostychu**, který zvyšuje šanci na adekvátní zacházení s jejím dítětem. Ona sama nemůže zajistit vše, protože její dítě je odkázáno na druhé, na odborníky, kteří jsou mocní péči poskytnout ale i odejmout. Ve chvíli, kdy selhává **strategie stát se součástí instituce**, jakožto dobrovolník, jdou matky o jeden krok dále, zkouší **změnit diskurz** využitím svých znalostí a zkušeností v politických funkcích. To je psychologicky nesmírně zajímavý moment. Ve chvíli, kdy matku nařknou z její špatnosti a nezajistí dítěti, co je třeba, rozhodne se zužtkovat svou dobrou znalost problematiky, která není vyslyšená odborníky, aby zajistila jiným to, co jim samotným nebylo dopřáno. Vlastně se pokouší změnit diskurz, který ji označil za neposkytující dobrou péči svému dítěti. Vedle toho všeho dokážou matky použít i **těžší kalibr**, když využijí odborné znalosti při komunikaci s pedagogickou institucí. Avšak konečné vyznění ukazuje, že mají jen **omezené možnosti**, jak se bránit a vzdorovat odborníkům. Je to proto, že musí zejména kolaborovat, aby nebyly viděny jako špatné a ochránily dítě, které stojí nad propastí, což sytí celý diskurz rizika. A tak není neobvyklé, že se nakonec matka rozhodne opustit s dítětem hlavní vzdělávací proud v zájmu záchrany svého syna nebo dcery.

Výchozí situace u britských a kanadských informátorek je obdobná jako u těch, jež prezentují Štech s Viktorovou. V obou výzkumech je rodičovské přijetí institucionálních praktik motivováno obavou před negativními důsledky, rozvojem disociálních až antisociálních rysů. Kanadská autorka legitimitu koncepce rizika v souvislosti s ADHD zpochybňuje pro nedostatek empirických důkazů, podle ní zkrátka neodráží realitu. Ba co víc, ani v perspektivě matek už dítě není ohrožením pro společnost, ale naopak, hrozí, že ono bude zdecimováno jejími institucemi. Směr hrozby se u výzkumu Kanadanky obrací. Hrozba vyvěrající od dětí směrem k sociálnímu světu tak vyznívá pouze jako strašák, který má držet matky v šachu, aby byly poslušné. Od toho se odvíjí další rozdíly mezi oběma výzkumy. U Viktorové a Štecha škola disponovala nezbytným souborem socializačních praktik, autoritou, řádem a disciplínou, pro které byla také rodiči přijímána. Ve studii Malacridy se situace proměňuje, a v zásadě odpovídá tomu, co bylo naznačené u Vindišové a Buránové. Jednotčím hlediskem, zajišťujícím legitimitu, není triáda zákona, ale znalost o ADD/ADHD, kterou nedisponuje pouze instituce, ale i samotní rodiče. Ti bojují za své dítě, dokonce se pokoušejí měnit oficiální diskurz, nebo legitimně odmítají další transakce se školou. Ačkoliv Malacrida označuje matky při střetu se vzdělávacím a zdravotnickým sektorem jako poražené, není deklasování absolutní. Díky možnosti participovat na hrách pravdy mohou matky učinit kroky, které jim zajistí legitimitu a své kroky mohou chápat jako realizované v zájmu dítěte.

Ba co víc, mohou ukázat, že samotná škola jednala v rozporu s tím, co potřebuje dítě s ADHD.

Můžeme říct, že text Malacridy zkoumá vztah matek k institucím, zejména formy komunikace, vyjednávání a podoby konfliktu. Vztah matky k dítěti potom zaznívá zejména na pozadí hlavní linie předkládaného textu. Dítě je pak někým, kdo zasluhuje a potřebuje ochranu. Oproti Vindišové a Buránové odpadají úvahy nad povahou problémového chování (viz diagnóza versus povaha). Takový vztah k dítěti může být daný celkovým zaměřením výzkumu. Pokud cílí na zkušenost s institucemi, není možná prostor uvažovat o vlastnostech dítěte jako možná potenciálně špatných, protože by to vnitřně ohrožovalo pozici matky a mohlo to ubírat její legitimitě. Plné přijetí konceptu ADHD, pro svou psychologickou strukturu, by pak byl v tomto ohledu výhodnější a neměl takový potenciál matku znejišťovat. Nabízí se ještě prostší vysvětlení, vztah k dítěti, jako k bytosti vyžadující ochranu, může vznikat jako reakce na selhání dítěte v mimo rodinné instituci, nad kterou rodina nevládne. Matky zaujímají vůči dítěti snad jediný možný postoj, když vidí, co dítěti hrozí, chrání ho a prostor pro jiné vztahové roviny už nezbývá, alespoň ne ve vyprávění pro uši výzkumníka a jeho čtenáře. To už jsme ale na poli hypotéz.

Metonymie sociálního rozvratu u Malacridy zaznívá pouze v konceptu dítěte v riziku, nicméně je vykreslen jako umělý konstrukt, jehož cílem je reprodukce moci. Povaha ohrožení se mění, dítě v riziku existuje, ale rizikem je, že společnost se svými institucemi poškodí dítě. U Vindišové a Buránové se disociální aspekt přeci jen protlačil při popisu projevů, na které si škola stěžuje. V textu Malacridy tato rovina zcela vymizela. Naopak mohla zaznít obava o dítě, které může být, a dokonce někdy i je, ze světa vyhnané, a přitom se nejedná o krok, který by byl nazíraný jako správný. Naopak legitimní je obava o dítě. Když bychom se vrátili k Arendtové, tak rodiče v tomto výzkumu přebírají odpovědnost zejména za své dítě. Ale co svět? Mýlili jsme se, když jsme v diskurzu ADHD/hyperkinetických poruch vypátrali kontra institucionální potenciál? Ale proč tedy chce instituce rodiče kontrolovat? Proč vzniká tolik sporů se školou? Další text Malacridy, který vychází ze stejných dat, ukazuje, že situace je přeci jen komplikovanější.

Mechanismus, jakým ADD/ADHD, potažmo celý psy-sektor, funguje jako instrument sociální kontroly Kanadanka podrobněji ukazuje v dalším práci (Malacrida, 2004). V textu, který vzniká o tři roky později, pracuje autorka se stejnými daty, tedy z rozhovorů s matkami dětí s ADD/ADHD pocházející z Kanady a Velké Británie. Aktuálně jí zajímá, jakou mají matky zkušenost s učiteli, zejména jak vnímají jejich vliv na medikalizaci chování dítěte. Samotný pojem medikalizace chápe Malacrida ve shodě s Conradem tedy jako „proces, ve

*kerém se s non-zdravotnickými problémy začne zacházet, a definovat, jako zdravotnické, obvykle jako s nemocí, či poruchou.*“ (Conrad, 1992, s. 209).

Kanadské informatorky si již před vstupem jejich dítěte do školy všimaly, že je „jiné“ (Malacrida, 2004, s.67), nicméně až poté bylo jeho chování identifikováno jako problém vyžadující intervenci. Učitel rodině sděluje, „že by měli zvážit ADD jako diagnózu a Ritalin jako léčbu“ (s. 67). Matky následně popisují, jak na ně škola vyvíjí přímý i nepřímý tlak s cílem, aby se držely navrženého postupu. Nepřímou formu nátlaku popisuje na vyprávění jedné z matek, která popisuje, jak ji učitelé opakovaně volali do školy, aby si vyzvedla svého syna pro rozličné důvody. Postupně si pak začala všimnout, že chlapec nechce chodit ven, přestává si hrát, začíná si vymýšlet, že je nemocný. Z obav, jaký vliv na něj může mít zameškaná docházka, špatné postavení v kolektivu, či „ponižování“<sup>35</sup> od učitelů, se nakonec pro farmakoterapii přeci jen rozhodla. I když není vždy prokazatelné hrubé zacházení ve třídě, matky shodně popisují, jak tlak prostřednictvím telefonických rozhovorů, setkávání ve škole, či přímé dotazování na léky, vede alespoň k vyzkoušení medikace. ADD je dle autorky téměř přirozeným způsobem, jak rámovat problémové chování. Zdrojem takto mocně působící medikalizace chování může podle Malacridy být nedostatek praktik sociální kontroly určených k zacházení s „*disruptivním chováním*“ (s. 69), jako je dočasné vyloučení, které se objevilo pouze u jedné z kanadských informatorek, na rozdíl od britského vzorku. Malacrida zvažuje i procesní náročnost tohoto postupu v kanadském prostředí (s.69-70).

V Británii je situace v některých ohledech odlišná. Shoda je v tom, že učitelé na problémové chování reagují doporučením, následně i tlakem, spolupráce s odborníky. Nicméně v první vlně není cílem vyšetření za účelem zjištění zdravotních příčin obtíží, ale série intervencí, s cílem řešení rodinných problémů (s.71). Kulturně historicky má podle Malacridy postup, cílený v první řadě na psychologickou intervenci, svůj zdroj v psychoanalytické tradici dominující v evropském kontextu. Matky u britských učitelů cítí odpor k zavádění diagnózy ADHD jako podmínky působící problémové chování jejich dítěte. Učitelé postoj osvětlují snahou vyhnout se stigmatizaci dítěte. Další vysvětlení, dokumentované na citaci jedné z matek a popisem systémových procedur samotkou autorkou, může být ušetření si času, námahy ale i financí. V případě do konce dotážené diagnostiky, se dítě dostává do modu speciálního vedení a škola je v riziku ztráty finančních prostředků<sup>36</sup>. Matkám a jejich dětem se v průběhu opakovaných intervencí nedostává pojmenování toho, s

---

35V originále humilitate (s.69).

36 Autorka blíže nepopisuje, jakými procesními kroky se takto děje. Současná situace v ČR je odlišná, čerpání finančních příspěvků na žáky s podpůrným opatřením je možné i v rámci hlavního vzdělávacího proudu.

čím se to vlastně potýkají. Když nakonec vyšetření proběhlo, výsledkem byla pouze neurčitá diagnóza jako je např. problémové chování, či difúzní výukové obtíže. (s.71) Nepozornost či vysoká úroveň aktivity, které působí na edukační proces disruptivně, a jsou zároveň pojímány jako disciplinární problém, mohou být podle Malacridy spíše řešeny prostřednictvím dočasného vyloučení. Britské matky také popisují tuto zkušenost výrazně častěji. Hrozba exkluze dítěte je pak další z forem nátlaku na akceptování postupu navrženého školou. (s.72) Když se britské matky dostaly k diagnóze ADHD většinou si musely vyhledat po vlastní ose odborníka, který byl k diagnóze nakloněný (s. 71).

Na obou stranách Atlantského oceánu matky shodně popisují neochotu k úpravě pedagogických postupů s ohledem na specifika ADHD. Ačkoliv kanadští učitelé požadují řešení obtíží v sektoru zdravotnictví, matkám se zdá, že nejsou ochotní k úpravě svých výchovně-vzdělávacích praktik, které však jsou součástí úspěšné léčby dítěte s ADD (s.73-74). Jak v Kanadě, tak Velké Británii pak matky připravují učitelům informace v podobě sdělení vlastních úspěšných strategií, odborných textů apod., kteří je však nepřijímají. Dle Malacridy může být postoj pedagogů zapříčiněn odstřížením vzdělávacího resortu od zdravotního, či psy-sektoru (s.73–78).

Novější text Malacridy více zkoumá linie institucionálního zacházení z výpovědi matek. Odhaluje, že i v britsko-kanadském vzorku se jednalo o chování, které bylo vůči výchovně-vzdělávacímu procesu disruptivní, což bylo v prvním z textů více méně smlčené a zaznívá až druhá, bezpochyby legitimní, stránka obtíží: riziko poškozování a rozvoje psychických obtíží dítěte, či jeho exkluze ze života v běžné společnosti. To znovu poukazuje na jev, pozorovatelný už na definiční úrovni, kdy psychologizace, vysvětlení problémových projevů na základě psychických deficitů, zakrývá sociálně problémovost chování. Zdá se, že takový postup je podporován, když zaměříme pozornost na perspektivu toho, kdo je s dítětem spjat, na matku. Přívětivost ADD/ADHD naznačují i britské matky, které volají po jméně, které by obtíže vysvětlilo, podobně jako matky Vindišové a Buránové. Naopak postoj instituce k užití kategorie ADD/ADHD není samozřejmostí.

Malacrida na empirickém materiálu demonstruje figuru, které jsme si všimli u výzkumů zaměřených na korelace mezi některými aspekty rodičovství a problémového chování a ukazuje, jak se ADHD stává prostředkem mocenské kontroly. V Kanadě i Velké Británii je součástí řešení problémového chování silovými prostředky vymáhaný požadavek na zapojení externího odborníka. Zajímavý postřeh se týká poměru mezi medikalizací a disciplinací, který je vyjádřený v jakési nepřímé úměře. V Kanadě, kde pedagogové nemají k dispozici institut vyloučení, je výrazně častější vykládání obtíží jako projev ADD, jehož

zvládnutí vyžaduje farmakologickou léčbu. Oproti tomu v Británii, kde je věc chápána jako rodinný či výchovný problém, se častěji sáhne k disciplinárnímu řešení, které Kanadčané k dispozici nemají. Vyloučení nefunguje pouze jako prostředek přímého zvládnutí chování, ale funguje i jako vymáhání spolupráce rodiny a institucí psy-sektoru. Z hlediska sociálního uchopení je dle výkladu povahy obtíží volena i praktika zacházení, která se stává součástí kategorie problémového chování. Zařazení ADD/ADHD do oficiálních praktik institucí není vůbec samozřejmostí. Malacridina instituce se snaží především o své zachování, a ADD/ADHD může ale nemusí být prostředkem, který jí v tom pomůže.

Malacrida stejně jako Viktorová se Štechem upozorňuje na otázku distribuce odpovědnosti. Viděli jsme, že v české škole 90. let se přelévá mezi oběma institucemi a vzájemné vztahy jsou regulovány potřebou usměrnění dítěte. U Malacridy je ještě třetí strana, odborníci, kteří jsou s řešením obtíží nerozlučně spjati. Škola jejich zapojení po rodině požaduje jako nezbytný krok, což se může stát předmětem sporu. Zároveň se karta může obrátit a odborníci mohou sloužit jako podpora rodiny při jednání se školou.

Na závěr bych chtěl ještě poukázat na jednu rovinnou rodičovské zkušenosti. Viděli jsme, že po vstupu dítěte do školy, se vytrácí diskurz jinakosti, nebo její škola minimálně doplňuje o konfliktnost a narušování řádu. Matky se vedle snahy o restituci obrazu dobré matky a rodiny, snaží ochránit dítě, dohlédnout na něj, zajistit mu adekvátní péči. Nakonec, když se nedaří dosáhnout toho, co by se matky pro své děti představovaly rozhodnou se, že začnou pracovat politicky, a i když okamžitý efekt není jistý, doufají ve změnu způsobů zacházení s dětmi s ADD/ADHD, která přinese něco jiným rodičům v podobné situaci jako jsou ony. Zde dochází k zajímavému zvratu. Ve chvíli, kdy je matka označena za špatnou, pro transgresivní akce svého dítěte, vstupuje do politických pozic, ve kterých mění společnost. Mění společnost, která matku označuje za nebezpečnou. Legitimita této práce je zajištěna nadřazenou odbornou znalostí, která upozorňuje na potřebu specifického přístupu, který by těmto dětem zajistil ochranu. Matkou je nárokováno něco, čeho se jí ani jejímu dítěti nedostává, ale má na to legitimní právo, tak své úsilí obrátí k dosažení ideálu alespoň někde v budoucnu. Něco podobného popisuje Winnicott (1940, s. 51-53), ale u jiného aktéra, u delikventa. Ve svém textu mluví o tom, že delikvent v dobách míru dokáže své obtíže prosociálně sublimovat do revolučních aktivit. Prosociální činnost je soustředěna do budoucna, k novému, ideálnímu sociálnímu řádu. Proč? Winnicott spatřuje zdroj antisociálního životního postoje v rané deprivaci zkušenosti. Antisociálně „nemocný“ (s.52),



ale i jinak psychicky narušený<sup>37</sup>, zažil příliš dlouhou separaci v době, kdy matku v psychice nemohl udržet živou. Delikvent pak „*stále hledá ideální matku z dětství, kterou nikdy nenašel. Ale věří v ní, to je problém*“ (s.53). „Normální dítě“ (s.53) naopak zažilo potřebné uspokojení, a proto se nemusí stát idealistou, revolucionářem. Zaplétáme se snad nyní s psychologickým diskurzem, který označuje matku za zdroj obtíží vedoucí k problémovému chování? Alespoň prozatím ne. Winnicottovu koncepci totiž neuvádíme za účelem osvětlení etiologie problémového chování. Zajímá nás podobnost s jednáním rodiče problémového dítěte. Vždyť i on, podobně jako Winnicottův delikvent, poté, co se jeho dítěti i jemu nedostalo něčeho, co potřebuje, může obrátit své úsilí na práci pro společnost, ale ne pro tu současnou, ale pro tu novou, budoucí. Winnicott poukazuje na to, že idealistický postoj, směřovaný do budoucna vychází ze zkušenosti nenalezení něčeho, co člověk hledá. Víím, že to tam je, ale nemám to, zní heslo revolucionáře idealisty zrozeného z delikventního postoje. Malacridiny matky a jejich dětí zažívají něco podobného, nedostává se jim péče, o které vědí, že existuje. Zároveň jejich snahy jsou prosociální díky legitimitě zajištěné odborné znalostí<sup>38</sup>. Ještě jedna zajímavá podobnost. Matky, i když ony samy nejednají antisociálně, se přece jen do konfliktu se společenským řádem dostávají skrze své děti. Nejsou sice přímými aktéry deliktů, ale jsou společností označeny jako odpovědné z ruptur způsobovaných jejich dětmi<sup>39</sup>.

#### **2.2.4. Kolčárková a Lacinová**

Kvalitativní studie, postavená na rozhovorech se 7 matkami neklidných dětí, si kladla za cíl „*popsat, jak své rodičovství prožívají matky neklidných dětí*“ (s.65). Oproti Malacridě se autorky soustředí zejména na prožívání matky a odhlízejí od diskurzu ADHD, byť ho samy podrobují analýze. V centru zájmu není diagnostická kategorie ADHD, či poruchy chování, ale neklid dětí. Postoj má své kořeny v Mertinově (2004) nekategoriálním přístupu, k němuž se autorky hlásí jako k teoretickému východisku vlastního výzkumu. Podle Merina je existence diagnózy ADHD opodstatněná pouze tehdy, jestli dokážeme „*jednoznačně zjistit příčiny těchto problémů a současně, zda umíme v biologických a psychologických parametrech odlišit děti s diagnózou ADHD od dětí se stejnými behaviorálními charakteristikami ale bez příslušné diagnózy. Jestli se jedná o dvě specifické kategorie. Pouze kladná odpověď tuto diagnózu*

---

37 Winnicott uvádí, že podoba poruchy záleží na „psychologii dítěte v době separace“ (s.52).

38 Což bychom pravděpodobně našli i u delikventa revolucionáře, např. poukázáním na nerovný přístup k materiálním, či politickým statkům, který bude popsán sociálním vědcem.

39 A tak společnost zkouší změnit. Zde bychom mohli najít podobnost s Winnicottovou koncepcí antisociální tendence, o které píše o něco později (Winnicott, 1956, s.103-112). Antisociální tendence vzniká jako důsledek deprivace mateřské lásky, v novějším textu Winnicott specifikuje, že se tak děje v době, kdy už dokáže lokalizovat z jakého směru ke ztrátě došlo. Z venku, a tak si chce vzít zpět co mu náleží, na co má nárok. (Winnicott, 1956) Mohli bychom říct, že i matky si chtějí vzít to, na co mají nárok.

ospravedlňuje“. (Mertin, 2004, s.59) Mertin pak shrnuje, že ADHD je nejasnou kategorií, nelze říct, zda se jedná o deskripci chování, či jev vyvěrající ze specifické „*podmínky v mozku*“. (s. 60) Nekategoriální přístup vychází z předpokladu, že chování jedince může být výsledkem interakce neomezeného počtu faktorů, které se mohou vzájemně ovlivňovat. Obdobné chování, např. projevy ADHD, pak mohou být způsobeny odlišnými sadami determinant a zároveň označení chování jako problémového je odvislé od posuzovatele, on kategorizuje. Za určitých okolností se každý může projevat jako ADHD. (s. 60). Kritériem validity ADHD je průkazná etiologie společně s jasným biologickým a psychologickým obrazem poruchy. Minimálně z hlediska etiologie, ale i kontextu hodnotitele, je podle Mertina ADHD zpochybněné.

K podobnému závěru pak ve své analýze pojmu docházejí i Kolčárková s Lacinovou. Podle nich je jediným kritériem, oddělujícím neklidné děti s diagnózou a bez ní fakt, že přítomnost diagnózy přináší určité „*výhody i rizika*“ (Kolčárková, Lacinová, 2008, s. 33). Těmi jsou: přístup k léčbě, „*nárok na specifický přístup*“, „*nálepka*“ a s ní spojená rizika, ale také alternativní vysvětlení příčin chování, které je přívětivější než výchovné selhání. To by pak znamenalo, že ADHD nepopisuje přirozený jev, ale vytváří novou kategorii dětí (s. 32 – 33). Jedinou jistotou ve věci ADHD jsou sociální důsledky, interpretace a praktiky. Podle autorek ADHD nepopisuje psychopatologický jev. Jeho zavedení se naopak podílí na utváření nové reality, skupiny dětí získávajících jednotné jméno, která vyžaduje specifické zacházení. Jméno syndromu pak vysvětlí ony obtíže.

Autorky si kladou otázku, zda by se neměl proměnit celkový přístup k neklidným dětem, když nemáme jistotu ADHD jako skutečné kategorie přírodní povahy. Je diagnóza vůbec nutná a nepostačovala vyšší míra tolerance a individuální přístup k odlišnostem dítěte. (s.34) Vzato do důsledku by zrušení ADHD mohlo znamenat vyřazení prvku přinášejícího do vztahů celou řadu institucionálně ukotvených významů a způsobů zacházení a soustředit se přímo na dítě jako takové. Co by se stalo, kdybychom problémovému dítěti odebrali jeho medicalizované jméno? Do určité míry se o to výzkumně pokoušejí Kolčárková s Lacinovou.

Ne-kategoriální přístup provází celý výzkum od výběru informátorek až po následný přístup k datům. Není podstatné, zda dítě dotazovaných matek nějakou diagnózu má. Podstatný je matkou vnímaný neklid, se kterým se musí vypořádat, čelit mu, zacházet s ním (s. 34, 67). Aplikace ne-kategoriálního přístupu je poměrně překvapivá, obzvláště s ohledem na závěry, že přítomnost ADHD má silný vliv na sociální ale také individuální interpretace a zacházení s problémovým chováním. Nekategorizování sice opomíjí sociální zakotvenost problémového chování, která nevyhnutelně zasahuje všechny aktéry. Na druhou stranu, řekněme až fenome-

nologický důraz na neklidné dítě o sobě, zdůrazňuje jiné stránky mateřské zkušenosti, byť je nelze oddělit od diskurzu, do kterého jsou matky ponořeny.

Za hlavní odlišnost ve výchově neklidného dítěte matky uvádějí vyšší míru náročnosti na jejich trpělivost, čas, úsilí a energii. Vyšší míra rodičovské angažovanosti zasahuje i do období, kdy to dle matek nemělo být nutné. Jinými slovy i ve vyšším věku dítěte jsou matky nuceny k němu přistupovat jako k menšímu, neboť si to situace a jeho charakteristiky žádají. (s.109). Musí se o něj starat jako o menšího a něco z předešlého vývojového období se uchovává až do pozdějších časů. Něco podobného, v naléhavější podobě, se objevilo už u Malacridy, když některé matky nakonec stáhly své dítě z hlavního vzdělávacího proudu do domácího vzdělávání, aby mu zajistily potřebnou péči. Uvidíme to i v našich datech na situaci, když rodiče implicitně požadují, aby školní instituce měla některé rysy rodinného prostředí.

Jednotlivé nároky přicházející z prostředí nejsou samy o sobě příliš závažné, problémem je jejich větší množství a frekvence. Tematicky se jedná o domácí přípravu, „*vyostřené vztahy s učiteli*“ (s.112), neshody mezi partnery ohledně výchovy, zároveň náročnost skloubení toho všeho s péčí o další děti. Starosti, jež z toho pro matky plynou, převyšují zdroje, z nichž by mohly načerpat kapacitu pro řešení a zvládnání neutuchajících problémů. Zároveň i když mají možnost energii znovu obnovovat, jsou prostředky k tomu vnímány jako nedostatečné, nebo je jejich využití spojováno s pocity viny-matka ráda za možnost odpočinku od dítěte. (s. 112)

Převaha potíží nad zdroji vede k zvýšenému množství negativních pocitů. Konkrétně vyčerpání, stres, či nepříjemnosti spojené s nevhodným chováním dítěte ve společnosti jiných lidí. Navíc v mateřství neklidného dítěte se akcentuje otázka přiměřeného a úspěšného usměrňování chování. Matky se v tomto směru cítí jako selhávající a bezradné, že nedokážou ovlivňovat chování dítěte žádoucím směrem. V důsledku toho někdy dítě fyzicky trestají nebo na něj křičí, což se zároveň stává dalším ze zdrojů pocitů viny. (s. 112-113) Motorická akce vykonaná na dítěti v tomto pojetí není důsledkem kvantitativního přehlacení negativními pocity plynoucími z vystavení vyššímu množství stresových podnětů, ale ze zoufalosti nad nemožností ovlivňovat chování svého dítěte vlastními akcemi a praktikami. Na konci toho všeho vzniká pocit viny z toho, čeho se dopustila.

Nad matkami visí představa o tom, co je a co není ve výchově správné. Směr hodný následování je „*výchova po dobrém*“ (s.114). Odchýlení od správného konání o sobě dává vědět prostřednictvím pociťováním výčitek. Zároveň nedostatečná kontrola nad projevy dětí může vézt k rozvoji vlastní, mateřské slabosti. (s. 114) Mohli bychom říci, že činy, jichž se matka na svém dítěti dopouští, byť v zoufalství z omezených prostředků, jak vychovávat dítě,

jsou poměřovány s obrazem výchovného ideálu. Když je matčina aktivita v rozporu s představou dostaví se vina, ohlašující chybu a sejití ze správné cesty.

Důraz na neklid o sobě přináší nové pohledy na otázku možnosti ovlivňování problémového chování v kontextu dyadického vztahu matky a dítěte. S tímto problémem se setkali už Viktorové se Štechem i Malacridy, kde byla pojednávána na úrovni vztahů rodiny a školy jako odpovědnost a odhalovala bezradnost všech zainteresovaných vychovatelů. Kolčárková s Lacinovou navíc popisují, jak se obtížná ovlivnitelnost chování, kterou můžeme chápat jako opakovaný opakovaný zážitek odklonu od žádoucího scénáře výchovné interakce, přetavuje v agresivní reakci směřovanou ke zdroji těchto ruptur, k dítěti. Autorky na tomto místě zároveň ukazují, jak rodičovský ideál, který byl zatím pojednáván především u Malacridy jako snaha matek o udržování pozitivního obrazu směrem ke vnějším institucím, operuje na psychodynamické úrovni.

Se sebehodnocením matek úzce souvisí i způsob výkladu problémového chování. Absence vysvětlení mechanismu problémového chování vede matky k hledání příčin problémů v nich samotných. Naopak, když je chování způsobeno dispozicemi, či vnitřními charakteristikami, poruchou, není na vině ona sama a neznehodnocuje to její sebeobraz. Otázka po etiologii je pak spojená s otázkou intencionality chování. Když není chování symptomem poruchy, či dispozice, může být dítětem řízené a záměrné. Představa úmyslného problémového chování následně vede k úvaze, že když ho může ovlivňovat dítě, mohla by i matka: „*Když matka vnímá zlobení dítěte jako záměrné, tj. jako něco, co dítě může kontrolovat, přičítá si vinu sobě, neboť může-li to kontrolovat dítě, může to kontrolovat i ona (identifikace s dítětem) a měla by ho to naučit.*“ (s. 114) Nakonec autorky shrnují, že interpretace problémového chování jako důsledek nemoci, či dispozic, ulevuje od negativního sebehodnocení, byť neumenšuje nízký pocit kontroly nad chováním dítěte a se cítí bezmocná. Pakliže je v chápání matky za problémovým chováním dítěte zlý úmysl, bezmoc kvůli nízké kontrole přetrvává, navíc to snižuje i sebevědomí.

Zastavme se zde na chvíli. Kdyby se dítě problémově chovalo naschvál, bylo by jím samotným kontrolovatelné, matka by byla selhávající, protože by takové volně regulovatelné chování mělo být přístupné výchovným zásahům. Potud je interpretace Kolčárkové a Lacinové srozumitelná. Co ale znamená poznámka o identifikaci matky s dítětem? Autorky ji umisťují do konstrukce o možnosti usměrnění chování v případě, že za ním stojí úmysl. Ale identifikace přeci znamená ztotožnění se s dítětem, o tom ale více nemluví. Nicméně všimněme si, s jakými emocemi je zlomyslné jednání dítěte spojeno. S vinou matky za nezabránění záměrnému problémovému chování. Pakliže by se s dítětem ztotožnily, tím pádem i s jeho pohnut-

kami, znamenalo by to pocit viny za chování, které je nejen dítěte ale i matky. Také ona by měla špatný úmysl. To by znamenalo, že matka se necítí vina pouze za to, že nedokázala chování dítěte usměrnit, zamezit mu, ale ona sama ho uskutečňovala, a dítě by bylo vykonavatelem její pohnutky. Závěru, že sama matka participuje na problémovém chování, ať už jako výchovně selhávající, nebo v zastoupení dítěte jednající, nakonec zabrání, když jsou problémy vysvětlitelné určitou dispozicí, či dokonce syndromem, pokaždé něčím tělesně určeným.

V sémantické rovině vedle neklidu a problémovosti, řadí autorky projevy dítěte pod rejstřík odlišnosti. Ta je něčím, co matky obhajují a vysvětlují svému okolí. Ve chvíli, kdy nemá „*pojmenovanou odlišnost, je pro ni těžké hájit jeho i sebe a může být více zranitelná nepříznivými reakcemi okolí. Naopak přijala-li matka odlišnost dítěte, bude se jí pravděpodobně za dítě u ostatních bojovat snadněji.*“ (s.115) Co je tím pojmenováním? Z předchozího textu můžeme usuzovat, že se jedná o nalezení faktoru, nemoci či dispozice, vysvětlujícího problémové chování. Znamená tedy přijetí odlišnosti nalezení jména problému, respektive vysvětlení na základě kauzality, které se pak překládá jako přijetí odlišnosti dítěte? Ačkoliv Kolčárková s Lacinovou deklarují nekategoriální přístup, do výsledných dat se stejně kritizované kategorie protlačí. Ukazuje se, jak podstatné pro rodičovskou zkušenost přisouzení jména, o jehož medicínské platnosti můžeme sice pochybovat, je. Při posuzování mateřského prožívání se ukazuje jako nemožné oddělit chování dítěte a jeho sociálně zakotvené interpretace. Název obtíží totiž umožňuje vnímat chování dítěte jako nezáměrné, matkou nezaviněné, jí samotnou neznehodnocující a zároveň dítě přijmout.

Snaha nekategorizovat se přeci jen ukázala jako nemožná. Nicméně i tak, nebo snad právě proto, je výzkum autorek tak cenný. I přes původní deklaraci o zaměření se na neklid o sobě autorky nesmlčely, co jim data přinesla. Přínosný je zejména akcent kladený na zkušenost matky směrem do její vnitřního světa. Autorky podrobněji rozebírají některé momenty, které se Vindišová s Buránovou ale i Malacrida dotknuly jen letmo. Úleva a uklidnění pro matku vychovatelku, která přichází s přidělením diagnózy se objevovala už ve slovenském výzkumu, částečně i v tom kanadském. Kolčárková s Lacinovou však zavádí kategorii intencionality problémového chování, která je v případě přítomnosti syndromu negována, což přináší úlevu. Naopak, když není diagnóza k dispozici, je ve hře záměrné jednání dítěte, a to matku zneklidňuje. Buď proto, že by měla být schopná volní jednání dítěte usměrnit, nebo proto, že by ona sama mohla být tou, která se zlým úmyslem jedná. Od tohoto momentu možná můžeme přemýšlet nad tím, co by znamenalo, kdybychom se rozhodli kategorii ADHD zrušit, jak samy autorky zvažovaly, nebo co by znamenalo přijmout dítě, bez toho, abychom ho nejdříve prostřednictvím ADHD neodcizili jemu samému, jak jsme to pozorovali u vý-

zkumu Vindišové, Buránové. Neocitli bychom se najednou v situaci, kdybychom se jako rodiče a vychovatelé museli vnímat buď jako selhávající, nebo bychom se dostali ještě do temnějších vod a museli si připustit, že si sami delikt přejeme? Význam jména se ukazuje i při obhajobě dítěte směrem ke společnosti, jak upozorňují Lacinovou s Kolčárkovou. Samotné autorky uvádí podobnost situace českých matek s těmi kanadskými a britskými (Kolčárková, Lacinová, s. 115) a potvrzují předpoklad, který jsme v souvislosti s ochranou dítěte vyslovili výše. Obhajoba, která je vedena pod hlavičkou přijímané odlišnosti, je přívětivější, protože má sociálně, ale jak se ukazuje i psychodynamicky, únosnější jméno. Nejenže pomáhá udržovat pozitivní sebeobraz ale také artikulovat zájem bytosti, která je bezpochyby ohrožená. Bylo by to možné v případě, že by naším chráněncem bylo dítě se zlým úmyslem? Nestal by se rodič součástí onoho zla anarchie, o které hovořila Viktorová se Štechem? Otázka, co znamená dotknout být účastný transgrese vlastního dítěte a jak se s takovou situací vypořádávat je něčím, co se opakovaně vracela i v našich datech, a tak ji budeme i dále diskutovat.

### 2.2.5. Bílková – Rodinná a školní socializace dítěte s ADHD

Bílková (2013) se ve své kvalitativně zaměřené disertační práci zabývá otázkou rodinné a školní socializace dítěte s ADHD. Zaměřuje na otázku socializace dětí s ADHD, přičemž vychází z rozhovorů s dětmi, rodiči a učiteli a z pozorování. Značná část práce je pak věnována rodičovské zkušenosti.

Již od raného věku, nejpozději v batolecím období, pozorovaly informátorky u svých dětí obtíže se spánkem, vyšší plačtivost, horší utišitelnost, což u matek vyvolávalo pocity **bezmoci a nezvládnutí**. Pocity vlastní insuficience jsou psychicky zpracovávány za pomoci srovnávání s okolím. Výsledkem je uznání normality pláče u malých dětí, nicméně vyšší náročnost u těch vlastních je dána větší intenzitou. Vedle toho jsou úvahy směřovány k **příčinám potíží** dítěte, které matky hledají ve **vlastním selhávání ve výchovném vedení**. (s.86–88) Opět tendence k zvnitřňující atribuci příčin, nyní v době, kdy ještě ani poruchách chování nemluvíme pro nesplnění kritéria vývojové normativnosti, zatím ani mluvit nemůžeme. Možná, že to je v něčem pro matku svízelnější, kultura pro externalizační obtíže v tomto věkovém období nenabízí označení, která by plnila podobnou funkci jako ADHD v pozdějším věku.

Školní, nejdříve mateřská, instituce byla v jistém ohledu zlomovým obdobím. Od této chvíle, u dětí s problémovým chováním obzvláště, nelze oddělit ve zkušenosti to, co je vázáno čistě na rodinné a co na školní prostředí. Po nástupu do mateřské školy **učitelka upozorňuje na problém**, až když začne být dítě konfliktní vůči ostatním dětem, přitom neposednost je

pouze náročná (s.102-103) Pro matky je zásadní, jak vnímají **postoj učitelky a způsob komunikování obtíží** jejich dítěte. Pakliže učitelka z MŠ **upozorňuje rodiče na problém u dítěte** a doporučuje konzultaci s odborníkem, je situace pro rodiče sice těžká, ale setkání u některého z odborníků spíše proběhne a může vézt ke stanovení diagnózy (ADHD). (s. 88, 103) Jindy je **problém** vyložen **jako věc výchovného stylu** a rodiče zprávu z MŠ vnímají jako pobídku k většímu **důrazu na výchovu doma** a dítě potrestat za to, co ve školce provedlo (s.103). U třetího schématu je jádro popisovaných obtíží také **přičteno výchovnému působení rodičů**. Doporučovaná péče **odborníka je cílená na rodičovské praktiky**, což rodiče vnímají osobně a snižuje to pravděpodobnost jejich kontaktu s další institucí. **Příčinu problémů pak vidí školce, konkrétně ve vztahu dítěte a učitelky**. Výměny mezi rodinou a školy nabývají **vzájemného zpochybňování výchovných kompetencí**. Následně při vstupu do ZŠ předem na problémy dítěte neupozorňují s vysvětlením, že „*dobrá učitelka něco pozná*“ a podle toho, jak se zachová, matky zváží další postup. (s.102–105) Směrem k rodinnému zpracování pak Bílková zmiňuje, že rozvinutím již přítomných pochybností je, když jsou od učitelek o chování informováni prostřednictvím srovnání s ostatními dětmi. Navíc potvrzení problémů ve školce znamená širší zveřejnění vlastních výchovných selhání, protože nyní se o tom dozvídá více lidí (s.88). **Přičtení diagnózy sice je signálací problémovosti dítěte**, zároveň ale snižuje pravděpodobnost, že se příčina problému „*umístí do osobní roviny schopností jedněch či druhých*“ a zároveň se „*zvyšuje apel na odborný přístup učitele*“ (s.104) Pokud se nerámují problémové projevy dítěte jako výraz ADHD, má dospělý, tedy i učitel, vedle úvah rodičovské výchově vykládat projevy dítěte jako výraz **nezájmu rodiče o dítě, či záměrné provokace dítěte**. (s.91, 135) Nakonec autorka shrnuje, že značit projev jako ADHD je „výhodnější“, protože nemá negativní náboj jako „je drzý, nerespektuje mě ani pravidla, je agresivní, je nenapravitelný“, který utváří negativní očekávání vůči dítěti. Naproti tomu vyložení chování jako symptomu „*nezaviněného syndromu*“ vytváří nárok pouze na smíření se s diagnózou. Poznatky týkající se utváření významu problémového chování má dle Bílkové implikace pro psychologické intervence směrem k učiteli (s.135), pracovat s tím, co si učitelé o dítěti myslí a jak vysvětlují povahu jeho chování.

Následně i po nástupu dítěte do základní školy pozoruje Bílková podobné interakční schéma jako v MŠ. Převážně negativní zkušenost začíná znovu upozorněním na obtíže v chování, které se rodiče snaží řešit, neúspěšně a problém přetrvává. Postupně eskalující výměny mezi rodinou a školou jsou nabitě afekty vzteku, studu a doprovázené vzájemným obviňováním z výchovného selhávání, rodičovské nekompetentnosti, či učitelovy

neprofesionalitu. Dle autorky měla situace dvě řešení. Za prvé mohlo dojít ke změně školy (což se týkalo především přestupu z MŠ na ZŠ). K tomu musela být splněna ještě jedna podmínka a to „*změna konotace problémového chování*“ (s. 116) ze strany školy. Rodina už není ze strany učitelů vystavována nátlakům a obviněním, ale snaží se jim nabízet pomoc a společné hledání řešení. Zároveň příčina problému není centrována na fungování rodiny, ale je vysloveno podezření na ADHD a rodičům je doporučeno zkontaktovat se s poradenským zařízením. Takový postoj školy/učitelky je ve finále hodnocen jako **profesionální**, který navíc zahrnuje nabídnutí rady a pomoci rodině a také hledání vhodného přístupu k práci s dítětem. Charakteristiky **převážně pozitivních zkušeností** matek se školou jsou charakterizovány větší mírou sebevědomí vůči škole a jsou spojeny s uznáním profesionality učitelky, která je motivována především tím, co je v zájmu dítěte. Učitelky neútočí na rodinu, ale naopak přichází s nabídkou pomoci při řešení vzniklých obtíží a vzájemné vztahy rodiny a školy jsou dle Bílkové více partnerské. Ve chvíli, kdy je uznána odbornost učitelky, tak rodiče následují její doporučení a pokyny ve vztahu k obtížím dítěte. (s.114–118)

V obecné rovině vidí Bílková jako důležitou kategorii pro školní adaptaci tzv. „**významného dospělého**“ (s. 89). Jak bude dítě ve škole prospívat není odvislé od závažnosti problémových projevů, ale spíše od toho, jaký postoj zaujmou dospělí vstupující do školní socializace dítěte. Dalším faktorem je, jak je rodičem chápána samotná diagnóza ADHD.

Vraťme se k **udělení ADHD**. Pro matku tento moment znamená především **úlevu**, tak jak jsme to viděli u předešlých výzkumů. Bílková navíc dodává, že diagnóza **mění povahu odpovědnosti**. Už není tou, která může za **vznik obtíží**, za ty přeci může syndrom. Na druhou stranu vytváří nový **nárok na zajištění výchovy dítěte** se specifickými potřebami. (s.89) Cesta k akceptaci diagnózy je vedle postoje učitelky, odvislá i od toho, s jakými lékařskými a psychologickými atributy se pojí. Rodiče lépe přijímají diagnózu ADHD, pokud je považována za součást kategorie **poruch školních dovedností**, jakožto **dědice lehké mozkové dysfunkce**, než když je pojmána jako **psychiatrická**. Přitom způsob konotace, nezávisí na typu odbornosti profesionála, který o diagnóze informuje, psychiatr, či poradenský pracovník. Postoj rodiče je podle Bílkové závislý na způsobu sdělení. (s.89) Vidíme, že když je porucha psychologizována jakožto dílčí deficit takřka na neurologickém podkladě, je to pro rodiče přijatelnější. Jak si vyložit odmítání psychiatrických konotací? Znamená to, že by dítě bylo vnímané jako duševně nemocné? Nebo, že by do popředí vystoupil rozvratný element problémového chování?



Již přijatá diagnóza přináší nové způsoby pojmání dítěte samotnou matkou, která se začíná zajímat o diagnózu a získává o ní informace. Na základě studia si utváří jednotný obraz dítěte s ADHD, o nichž mluví jako o „těchto dětech“ (s.90). Znaky obecné kategorie následně srovnávají s projevy svého syna či dcery. „*U rodičů může s vyslovením diagnózy nastat situace, kdy vlastní dítě začnou řadit do určité skupiny a z jejích znaků vysuzovat i vlastnosti svého dítěte.*“ (s.90) Teoretická znalost pak umožňuje nové cesty, jak si vysvětlit projevy dítěte. (s.90) Utvořením nové kategorie ADHD, jež je vnitřně rozvinutá o typické znaky, je vlastnímu dítěti přisouzen její určitý znak. K tomuto momentu se ještě vrátíme. Podívejme se podrobněji na proces geneze, jakým k reinterpretaci dochází, a co všechno je v něm zachycené. Matka si skrze studium a zjišťování nových informací utváří obraz typického dítěte s ADHD, ten následně srovnává s projevy a chováním vlastní dcery či syna. Atributy diagnostické kategorie následně pomáhají s vysvětlením projevů, s nimiž se matka utká ve své každodenní realitě. Všimněme si, že zavedením ADHD interakce, které jsou silně emočně až tělesně obsazené dostávají do registru institucionálně kodifikovaných znaků nesoucí abstrahované a neosobní významy. Už to není jen chlapec, který neposlouchá, dělá si, co chce, ale má poruchu pozornosti, o které píšou odborníci.

**Emoce** doprovázejí rodičovství jsou především **negativní**. Matky se potýkají se **zklamáním** ze sebe i dítěte. Představy o rodičovství i o dítěti se neshodují s realitou, a tak se musí vyrovnávat s pocity selhání, beznaděje, vinou, studem, obavami o budoucnost dítěte. Vše ústí do frustrace, bezmoci a beznaděje a je doprovázené vyčerpáním. I tak se objevují, i když v menší míře, pozitivní momenty, při úspěších dítěte, či ocenění z jeho strany, společné pěkné zážitky. Dominance emočních nároků stimuluje nátlakové výchovné praktiky, které jsou autorkou i matkami vnímány jako problematické. Za prvé vedou často k eskalaci obtíží, za druhé jsou dystonní k sebe obrazu matky. Vedle těchto zjištění Bílková mluví o nedostatečné proaktivitě, když matky na své dítě až reagují, což se projevuje v podřizování se dennímu rytmu dítěte, omezené své práce, či napomínání. Přesto všechno, hodnotí Bílková namnožení negativních pocitů je známkou zájmu rodičů a svého druhu kladný znak, který však vede k frustraci, což by se při absenci snahy neobjevovalo. (s.92-94)

Autorka ve finále nachází proměnu, kterou přináší mateřství hyperaktivního dítěte, již shledává za pozitivní. Tou je takzvané **reflektované rodičovství** spočívající ve vědomém promýšlení, Bílková dokonce hovoří o vědomém řízení, vlastních výchovných zásahů. Větší míra reflektování má více zdrojů. Selhání obvyklých výchovných postupů rodiče tlačí k promýšlení, vyhodnocování a hledání, co by mohlo fungovat. Dalším faktorem je kontakt s odbornou péčí, mnohdy již samotné objednání k vyšetření vede matku k rozvaze nad

používanými praktikami. Hypotetickou spojitost vidí i se samotným udělením diagnózy, které, jak bylo řečeno před chvílí, vede rodiče k vyhledávání si informací o ADHD. Rodič se díky kontaktu se sítí odborníků, odbornými informací a získané zkušenosti, nakonec stává také profesionálem, který má své akce určitým způsobem seřazené a vystavěné s vědomím určitého cíle. Profesionalizace ve svém důsledku vede k subjektivnímu zvýšení kompetence. (s. 95–96)

Na závěr se ještě podíváme na vztah k mimo školním institucím. V prezentovaném výzkumu zatím vystupovali odborníci v roli arbitrářů určujících diagnózu dítěte. Kontakt rodiny a třetí instituce obvykle iniciuje škola, která očekává, že poradenské, či zdravotnické zařízení situaci vyřeší, nebo chce potvrdit, či vyloučit diagnózu ADHD. Pakliže vše proběhne podle představ učitelů, vzniká triangulární vztah mezi rodinou, školou a poradenským zařízením, ve kterém jsou možné konzultace a doporučení směrem k rodině ale i ke škole. Očekávání pedagogických pracovníků ale obvykle nejsou naplněna a odborník udělí pouze diagnózu a učitelé nezískávají žádné doporučení a konzultace probíhají především směrem k rodině. I tak škola dále doporučuje kontakt s odborníkem. Uváděným důvodem je potřeba učitele být si jistý tím, že udělal vše, co bylo v jeho silách. Vedle toho může vznikat situace, kdy v rámci kontaktu školy a rodiny je použita informace od odborníka bez jeho přítomnosti, která může být misinterpretovaná. Z kontaktu s odbornou péčí obvykle těží především rodiče. Sice k zahájení kontaktu nedochází automaticky po doporučení učitele, protože to je rodiči vnímáno jako zpochybnění jejich výchovy, a tak k odborníkovi docházejí až v momentě, kdy samy připouští u svého dítěte problém. Již jsme zmínili souvislost reflektovaného, profesionálního rodičovství a poradenskou institucí. Matky, u kterých byly tyto kvality pozorované ochotněji vstupovaly do rovnoprávné komunikace rodiny a školy, cítily větší jistotu a kompetenci. Zároveň jsou vnímavější vůči pedagogickým postupům a profesionalitě učitelky<sup>40</sup>. Na závěr ještě zmíníme, že poradenské zařízení může pomoc při zpracování zážitků nejen se školou ale i dalšími institucemi, např. s psychiatrem, který obvykle nemá mnoho času na zodpovězení otázek (např. vhodnost medikace), což neplatí v případě SVP a PPP. V případě, kdy je poradenský pracovník v kontaktu i s učiteli, může pomoci i se zvládnutím konfliktních témat mezi školou a rodinou. (s. 120-124) Podobně jako u Malacridy je problémové chování úzce spojeno s existencí psy-sektoru. U Bílkové dochází k revoltě proti činnosti odborníka pouze tehdy, když spolupráci s ním učitel vyžaduje na základě výkladu problémového chování jakožto výchovného selhání rodiče, což je model, který Malacrida popisuje u britských matek.

---

40 Viz výše vyjádření o schopnostech učitelky v souvislosti s rozpoznáním či nerozpoznáním povahy obtíží. Jindy matky pečlivě vybírají školu podle kvality přístupu k dítěti s obtížemi.

Podobně se i odborník může stát tzv těžkou zbraní, zejména ve chvíli, když není jednání přítomen.

Opakovaně se výzkumech vrací, že ADHD není pouhou deskripcí jakési naturální reality, ale akt přidělení diagnózy zavádí do institucionálních a rodinných vztahů prvek, který je nově strukturuje. Připomeňme si, jaká byla situace u Viktorové se Štechem. V jejich datech, stejně jako v těch Bílkové, problémové chování vyhocuje vztahy rodiny a školy. Ukázali, že ústředním tématem v komunikaci rodičů a učitelů, je odpovědnost za řešení, která může nabývat až osobních významů. Řešením těchto a dalších ambivalencí bylo přijetí jedněch ze základních atributů školy, autority, řádu a disciplíny, které zajišťují socializaci osobnosti, u níž je riziko rozvoje disociálních znaků.

Stejně tak u Bílkové vztahy rodiny se školou eskalují do vzájemného obviňování a zpochybňování, které má potenciál destruovat veškerou interakci. Již to není disciplinační funkce, co neutralizuje vzájemnou agresi. Tím prvkem je se stává ADHD, a to za předpokladu, že rodiče i učitelé respektují jeho konstitutivní úlohu při vniku problémového chování a budou se řídit tím, jak vyžaduje zacházení s dítětem tohoto jména. Pakliže se zacházení s dítětem a komunikace rodiny a školy řídí pravidly ADHD mírní to afektivní složku vzájemné komunikace. Diagnóza, tento neosobní prvek na straně dítěte, ulevuje vychovatelům od jejich osobní odpovědnosti za vznik problémového chování a buduje novou odpovědnost. Výchovné akce jednotlivých socializačních aktérů jsou pak hodnoceny na základě toho, zda respektují potřeby dítěte s ADHD. Pakliže je tato podmínka splněna dostává se jim potřebného respektu, učitelé jsou uznáni v jejich roli, v jejich profesionalitě. Směrem do rodiny, školní problémy už nejsou chybou a selháním rodiče, může za ně ona biologická instance uvnitř dítěte. ADHD tedy nezbavuje jednotlivé aktéry odpovědnosti za další vývoj dítěte. Spíše ji nově rámuje a zbavuje jejich působení značky primárního etiologického faktoru, což tlumí ničivé síly, které se dávaly do pohybu v důsledku narcistických zraněních postihující rodiče i učitele.

Chtěl bych na tomto místě vyzdvihnout ještě jeden moment z výzkumu Bílkové a vřadit jej do výsledků naší analýzy výzkumů o rodičovství. Autorka ukazuje, jak probíhá sémantická reinterpretace projevů vlastního dítěte. Přidělení diagnózy umožňuje spárovat projevy dítěte se zapsanými a odborně garantovanými kategoriemi, s obrazem typického dítěte s ADHD, jak o něm mluví Bílková. Co všechno to ale přináší? Už to není jen “zlobení” mého syna nebo dcery, s jehož následky se každý den musím potýkat, ale je to hyperaktivita, nepozornost, impulzivita. Vřazení symptomů do vztahového pole přináší podstatný posun v percepci dítěte, vytrhává subjektivní zkušenost z afektivních významů a dává jim nový

rozměr. Chápání dítěte se nově strukturuje podle jména ADHD. Jeho atributy, které jsou svázané s klasifikacemi posouvající každodenní, unikátní zkušenost do světa univerzálních, neosobních kategorií. Projevy dítěte už nejsou primárně obsazené silnými a často ambivalentními emocemi, které vybízejí k silným reakcím namířeným vůči sobě, či dítěti. Umožňují celou věc nově chápat, a posouvají rodiče, jak říká Bílková, z intuitivního modu do toho reflektovaného. Rodič už nejedná, jak mu velí cit, ale reflektuje, své akce promýšlí, a zvažuje, zda jsou ve shodě s řádem ADHD, se znalostmi a doporučeními odborníků, s tím, co je psáno nebo řečeno.

Předložené výzkumy ukazují něco, čeho jsme si všimli už na definiční úrovni problémového a poruchového chování. ADHD/hyperkinetická porucha akcentující psychologické charakteristiky problému upozaduje rovinu konfliktu se společností. I přes to, že se výzkumy se zabíraly zejména rodičovským prožívání ADHD v této perspektivě nakonec se vždy ukázalo, že transgrese na pozadí stále zůstává a v určitých momentech se různými formami vyjeví. A to bude pozice pro analýzu našich dat. Chceme se zaměřit na to, jak se formuje zkušenost rodiče, jehož dítě se dostává do konfliktu se společností a jejími situacemi. To celé budeme vnímat na kulturně-historickém pozadí, kdy je odpovědnost za zdárný vývoj dítěte starost rodiče, který má k dispozici mnoho praktik a interpretací, zdravotnických i folkových, zprostředkující porozumění a zacházení s chováním, jež je pro společnost komplikací a je nucená je hlídat.

### 3. Empirická část

#### 3.1. Výzkumné cíle a otázky

V teoretické části jsme skrze analýzu zdravotnických klasifikačních systémů a výzkumů zaměřených na problémové chování mohli vidět, že i přes psychologickou strukturaci kategorie ADHD nelze ani u ní vyloučit sociálně konfliktní rozměr. I když společenská problémovost není definičním kritériem této kategorie, v rodičovské a sociální realitě zůstává tento aspekt přítomný. I když mohou jednotliví aktéři chápat projevy svého dítěte v termínech psychologických deficitů jako je impulzivita, hyperaktivita, poruchy pozornosti, přesto zůstává problémem. Zároveň se ukázalo jako nemožné vyloučit kategorii ADHD a fenomenologicky se zaměřit na neklid o sobě, neboť i jméno má velký význam a do zkušenosti se stejně nějakým způsobem promítne. Na druhou stranu společnost, se kterou je vyvíjející se dítě ve stálém střetu a sporu, na situaci problémového a impulzivního chování reaguje svými prostředky, promluvou, kritikou, doporučením intervencí atd. V našem výzkumu chceme zachytit obě roviny.

Zaprvé spor se společností, který se může pohybovat na určité škále, od působení drobných ruptur ve výchovně vzdělávacím procesu, například vyrušování hodiny neposedností, vykřikováním bez vyzvání, občasného odmítání, neposlušností až k potenciálnímu ohrožení hodnot a norem v podobě výraznějšího vzdoru, opakovaných konfliktů s dětmi i učiteli, agresí a dalšími projevy závažnějších deliktů. V tomto ohledu nás také zajímá, zda a případně jak se ona metonymie rozvratu, přítomná v lékařských taxonomiích i lidových teoriích, projeví ve zkušenosti rodičů.

Zadruhé chceme porozumět tomu, jak do interpretace vlastní zkušenosti vstupují koncepty, které jsou rodičům k dispozici, tedy i ADHD. Nejedná pouze o otázku označování. Jméno ADHD má interakční rozměr, vstupuje do komunikace mezi rodinou a školou, ale i vztahování se k dítěti. Na tyto poznatky chceme navázat.

Hlavním cílem předkládané studie je *prozkoumat rodičovskou zkušenost s vývojem, výchovou a školní docházkou svého dítěte s problémovým a poruchovým chováním*. Zajímají nás především rodičovské interpretace a způsoby, jakými zpracovávají situace týkající se jejich vlastního dítěte, ale i chápání výchovy a dalších praktik zacházení s problémovým chováním.

Z toho vyplývají i základní výzkumné otázky, na které se pokusíme odpovědět prostřednictvím naší analýzy:

- 1) *Jak rodiče chápou problémové chování svých dětí a jaké významy mu přisuzují?*
- 2) *Jak do zkušenosti vstupují medikalizované kategorie problémového chování jako je ADHD, případně i další?*
- 3) *Jak do zkušenosti vstupuje sociální rozměr problémového chování? Jak rodiče zpracovávají praktiky a zásahy institucí (škola, zdravotnické, poradenské zařízení).*
- 4) *V návaznosti na otázku č.3 nás zajímá, jak se ve zkušenosti odráží, že je rodič na straně dítěte, které se dostává do konfliktu se společností.*

Na otázky odpovíme v kapitole shrnutí kazuistik, kde odprezentujeme hlavní výsledky naší analýzy. V diskusi srovnáme naše výsledky s výzkumy prezentovanými v teoretické části.

### **3.2. Metody sběru dat a informátoři**

Vzhledem k výzkumným cílům a otázkám je nejvhodnější cestou k jejich zodpovězení kvalitativní metodologie. Způsob sběru dat procházel v rámci vlastního výzkumu proměnami. Největší vliv na ustavení metod sběru mělo postupné seznamování s terénem a ujasňování výzkumné pozice.

Při popisu vzniku a průběhu sběru dat výzkumník vystupuje v první osobě, abychom zdůraznili jeho tehdejší propojení s terénem. Vnímáme jej jako představitele jedné z institucí, se kterými mají informátoři zkušenosti. Uvědoměním si vlastní subjektivní pozice a její následnou reflexí se snažíme o objektivnější náhled na sebraná data.

V roce 2013 jsem začal pracovat jako psycholog na ambulantním oddělení střediska výchovné péče (dále jen SVP), zařízení poskytující poradenské, psychologické a speciálně pedagogické služby dětem a dospívajícím s problémovým, či poruchovým chováním, i jejich rodinám. Získal jsem tak možnost být přímo součástí instituce zřizované státem, zaměřené na pomoc s řešením problémových projevů. Moje primární role nebyla výzkumná, ale expertní. Vzhledem k tomu bylo nutné si položit otázku, jakým způsobem se pustit do sběru dat a jak zpřesnit výzkumný problém. Hned od počátku mé práce v SVP mě zaujalo, jaká je první expozice rodiny. V září z kraje školního roku zvonil pracovní telefon vždy výrazně častěji, než tomu bylo o prázdninách, na čemž není nic až tak překvapivého. Po jeho zvednutí, se obvykle ozval rodič a v různých obměnách se opakoval následující scénář: „*Dobrý den, jmenuji se ... volám kvůli mému synovi, škola nás k vám posílá. Zlobí tam a nevědí si s ním rady, my také ne. Mohli bychom se k vám objednat?*“. Cesta do SVP často vedla přes školu, nebo v případě starších dětí a dospívajících dětí přes OSPOD, zejména kurátora. Zaujalo mě

to, jak se již při vstupu do poradenského zařízení vyjevuje ona sociální rovina obtíží, *posílají nás z....* Rozhodl jsem se, že tento rozměr prozkoumám podrobněji. Otázkou bylo, jak výzkumné téma zúžit vzhledem k široké paletě projevů problémového a poruchového chování. Postupně mě začínal zajímat moment vyjevení obtíží, který byl často spojený s nástupem do školy nebo prvními roky docházky. Tím se nakonec zúžilo i téma výzkumu na rodiče dětí z 1.stupně. Právě v období, kdy začíná dítě docházet do školy je obdobím, kdy je celá rodina výrazněji konfrontovaná s nároky společnosti. Jak uvidíme na analýze empirického materiálu, ukázalo se, že k výraznějšímu střetu s institucí může dojít už v době docházky do mateřské školy.

V rámci poradenské praxe se mi tak naskytla možnost pracovat s větším množstvím dětí a jejich rodin, které se potýkaly s problémovým chováním jejich dítěte ve školním, případně i v domácím prostředí. V první fázi jsem měl plánu požádat mé vlastní klienty v rámci SVP, o souhlas s použitím spisové dokumentace obsahující zápisky ze sezení s rodinami, z jednání se školou, lékařské zprávy apod. Nicméně při opětovném čtení vlastních zápisů jsem si uvědomil, že nejsou vedené tak, jak bych potřeboval pro výzkumnou práci. Data byla poznamenána zejména institucionálním rámcem, zaměřoval jsem se především na ty aspekty, které jsem s ohledem na aktuální odbornost, vzdělání ale i vlastní zkušenost a pohled, považoval za důležité. Do určité míry to bylo způsobené i technickými obtížemi s vedením zápisů během přímé interakce s rodinami a dětmi. Možnost zaznamenávat si, co největší množství dat z pozorování a rozhovorů, byla omezená a zkrátka jsem si nestíhal zapisovat. Dalším důvodem byla moje vlastní tendence jevit se v „lepší světlo“. Začal jsem si i všimnout, že jsem si některé části ze sezení nezapsal, nebo je zaznamenal nepřesně. Příkladem může být situace, kdy jsem svou promluvu k rodičům nebo dětem vnímal jako chybnou a nechtěl jsem své „selhání“ ještě stvrdit zápisem ve spisu. Posuny v zápiscích se týkaly nejen těchto situací, bezpochyby svou roli hrálo nastavení na intervence, či moje osobní zkušenost. Jistě to není nic neobvyklého a zřejmě se jedná o obtíže, se kterým se výzkumník běžně potýká a vedlo mě to i ke snaze být citlivější na data přicházející od informátorů. Dalším momentem bylo, že jsem si v různých diskusích s kolegy přímo z SVP, vyučujícími z naší katedry, spolužáky atd. začal uvědomovat, jak můj pohled zatížený místem, na kterém se nacházím a za jaké pozice vůči rodinám vystupuji. To vše mě vedlo k otázce, zda nezvolit jiný způsob zaznamenávání, takový, který by mi umožnil zažít nový pohled na rodiče dětí s problémovým chováním. Hledal jsem cestu, jak podrobit i vlastní recepci empirického materiálu.

Proto jsem se rozhodl, že požádám kolegu ze stejného SVP, aby se zeptal svých klientů, zda by byli ochotní se mnou absolvovat rozhovory nahrávané na diktafon pro výzkumné účely. Tento postup vygeneroval 3 rodiny dětí z prvního stupně, se kterými jsem v průběhu let 2017 a 2018 vedl několik rozhovorů. Měl jsem zároveň přístup do jejich spisové dokumentace. Měl jsem možnost získat alespoň částečný odstup tím, že mi technika zaznamenala celý rozhovor, který jsem musel následně přepsat. Během přepisu nahrávek a následném čtení, jsem skutečně začal všimnout informací, kterých jsem si během rozhovorů nevšiml. Ačkoliv jsem byl s rodinami v kontaktu po delší dobu, využil jsem první dva rozhovory s každou rodinou. Tato data se pro potřeby výzkumu ukázala jako dostatečná. Doplnil jsem je o informace ze spisové dokumentace.

Před zahájením rozhovoru jsem rodiče informoval o tom, že píšu disertační práci na téma zkušenosti rodičů s problémovým a poruchovým chováním. V případě jejich souhlasu s požitím dat jsem je požádal o podepsání informovaného souhlasu. Samotné rozhovory byly koncipované jako polostrukturované. Pokaždé jsem rozhovory začal výzvou, aby mi rodiče vyprávěli o jejich synovi a měl jsem připravenou základní tematickou strukturu, která zahrnovala problémové chování ve škole, spolupráci s dalšími odborníky a ranný vývoj. Rodiče se většinou k těmto oblastem dostali sami, pouze výjimečně bylo nutné se na některé z oblastí cíleně doptávat.

Informátorem a informátorkami našeho výzkumu tedy byli rodiče chlapců, kteří v době prvního rozhovoru docházeli do 1. ročníku ZŠ a každý z nich se potýkal s problémovým chováním ve školním prostředí. S rodiči byly vedené opakovaně rozhovory. Těžištěm pro analýzu pak byla data z prvního rozhovoru, která byla následně dosycována dalšími rozhovory.

Pojďme se podrobněji podívat na jednotlivé rodiny:

### **Rodina Lukáše (otec 42 let, matka 37 let)**

Lukášovi bylo v době docházky do 1. třídy 8 let. Na doporučení pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) měl odklad, pro výrazné výkyvy pozornosti, pracovní nezralost, oslabení v grafomotorice a vizuální perцепci. Dle spisové dokumentace probíhal raný vývoj v širší normě a řečový vývoj byl opožděný. Kromě pravidelné spolupráce s SVP je od předškolního věku chlapec v péči PPP a dětského psychiatra, který stanovil diagnózu hyperkinetické poruchy chování. Dále absolvoval vyšetření u dětského klinického psychologa se závěry obtíží v regulaci emocí, známkami organicity v kognitivním profilu, poruchami



pozornosti a oslabením v jemné motorice. Lukáš má o 7 let staršího bratra, kterému byla diagnostikována porucha pozornosti a specifické poruchy učení.

Spolupráci s SVP rodina zahájila na doporučení školy, pro výrazné problémové chování. Škola popisovala několik situací, kdy se chlapec choval fyzicky i verbálně agresivně vůči spolužákům, v názvacích i vůči učitelkám, afektivní výbuchy vzteku, které škola vnímá jako ohrožující vůči okolí i jemu samotnému. V hodinách býval neklidný, míval obtíže se zvládnutím afektů, byl vzteklý, vykřikoval a házel s věcmi.

### **Matka Patrika (40 let)**

Také Patrik nastoupil do 1. třídy s odkladem. V době rozhovoru bylo chlapci také 8 let. Žil pouze s matkou, otec byl Dán a nežil v ČR. Patrik se s tátou vídal většinou o prázdninách, kdy otec přijížděl do ČR nebo naopak Patrik jezdil za ním do USA. Kromě spolupráce v SVP byl chlapec v ambulantní péči dětského psychiatra, opakovaně byl hospitalizován, 1 x z důvodů problémového chování, 1 x kvůli podezření na poruchy autistického spektra, které se nepotvrdily a chlapci byla diagnostikovaná porucha aktivity a pozornosti. Do SVP začala rodina docházet z důvodů problémového chování. Ve škole měl chlapec obtíže s udržením pozornosti, byl neklidný, zbrklý, vyrušoval, při hodině mluvil bez vyzvání, snažil se kontaktovat své spolužáky, byl vzdorovitý, provokoval, vyvolával konflikty a rvačky.

### **Matka Viléma (41 let)**

Vilém nastoupil do ZŠ bez odkladu, v době výzkumného rozhovoru s matkou mu bylo 7 let. Chlapec žil s matkou i otcem. Důvodem pro zahájení spolupráce s SVP bylo chlapcovo problémové chování v domácím i ve školním prostředí. Ve škole i doma se chlapec projevoval vzdorovitě, byl neklidný až hyperaktivní. Rodiče si také stěžovali na to, že se chlapec venku pohybuje s dětmi vyššího věku. Vilém byl vyšetřován v PPP z důvodů obtíží v MŠ, následně i ZŠ. Chlapci byla stanovena diagnóza ADHD.

Děti našich informátorek a informátora mají k dispozici diagnózu ADHD/hyperkinetické poruchy a zároveň vidíme, že problémové chování se netýkalo pouze symptomatiky hyperaktivity a poruch pozornosti, ale i projevů, které je možné řadit do oblasti poruch chování. I to je důvodem, proč nechceme zahrnout do označení naší práce termín ADHD, nevystihovalo by to náš výzkumný cíl. Nás zajímá problém i porucha, sociální rozměr, i to, co s ním ve zkušenosti udělá porucha.

### 3.3. Metody analýzy dat

Data získaná z rozhovorů a spisové dokumentace byla následně přepisovaná a analyzovaná prostřednictvím metod zakotvené teorie (Strauss, Corbin, 1999). Metoda se ukázala jako vhodná jednak pro analytické postupy jednotlivých způsobů kódování, jednak i pro postupné vynořování výzkumného tématu.

Viděli jsme, že specifikace oblasti našeho zájmu nebyla zcela nevinná a byla ovlivněná studiem odborné literatury a odborných zkušeností, nicméně základní téma se skutečně vynořovalo přímo při pohybu v terénu. V části věnované metodám sběru dat, jsme viděli, že téma problémového chování dítěte ve škole a jeho svázanost s institucí školy se nám skutečně vynořilo při pohybu v terénu.

Nahrané rozhovory byly následně podrobované analýze, konkrétně jednotlivým postupům kódování. V první fázi analýzy jsme prováděli tzv. otevřené kódování, kdy jsme na základě čtení přepsaných rozhovorů hledali základní kategorie. (Strauss, Corbin, 1999, s.42-53). V další fázi jsme mezi nalezenými kategoriemi hledali vztahy, prováděli jsme axiální kódování (Strauss, Corbin, 1999, s.70-85). Čtenář může přímo pozorovat, jakým způsobem kategorie vznikaly, když naše konceptualizace ilustrujeme na citacích z rozhovorů. Z analýzy nám pak vyšla centrální kategorie, okolo které se soustředí kategorie a vztahy mezi nimi. To je základní charakteristikou selektivního kódování. (Strauss, Corbin, 1999, s.86-107.)

Jednotlivé části analýzy pak dokumentujeme v dalším textu. V úvodu kazuistické části nabízíme, k jakým kategoriím jsme dospěli při analýze rozhovorů a nastiňujeme základní vztahy mezi nimi. Zároveň prozrazujeme, jaká bude základní figura, okolo které se vše odehrává a k níž jsou základní kategorie vztažené. Cílem je nabídnout čtenáři základní strukturu a následně se pustit hlouběji do jejích základů. V kazuistické části pak podrobněji ukazujeme, jak naše koncepty vznikaly, a chceme tím dát čtenáři nahlédnout do procesu otevřeného kódování. Dalším důvodem, proč se podrobněji pouštíme do jednotlivých kazuistik je ten, že chceme ukázat hloubku rodičovy zkušenosti a nabídnout, s čím se musí vnitřně vypořádávat. V kapitole Shrnutí kazuistik se vracíme k tomu, co jsme uvedli na začátku, ke vztahům mezi jednotlivými kategoriemi a jejich vázanosti na kategorii centrální a stavíme teorii zakotvenou v datech.

### 3.4. Prezentace dat

Výsledky naší analýzy budeme prezentovat ve dvou částech. V první budeme čtenáře seznamovat s daty z rozhovorů formou kazuistik získaných z rozhovorů a spisové dokumentace. Naše čtení není pouze parafrázováním přepsaných rodičovských vyprávěních, ale jak jsme předeslali výše, je zároveň i první fází analýzy, otevřeným kódováním, ze které nám vzejdou základní kategorie a jejich vzájemné vztahy. Chceme se podrobněji ponořit do zkušenosti a ukázat, s čím se rodiče potýkají, na co musí reagovat, co je pro ně důležité. Zároveň nám to bude sloužit jako základ pro druhou část, systematizaci výsledků a budování teorie rodičovské zkušenosti dětí s problémovým a poruchovým chováním.

Co je tedy osou, centrální kategorií, okolo které je rodičovská zkušenost vystavěná? Je to **pohyb mezi dvěma póly, mezi ochranou a péčí na jedné straně a výchovou a socializací na druhé**. Jistě, to by šlo říct o jakékoliv rodičovské zkušenosti, což všehovšudy artikuluje i Arendtová. Uvidíme, že u našich informátorek a informátora je to nějak vyhocené. Rodiče chtějí mít vychované dítě, pracují na tom, aby si osvojilo kulturně vyžadované sktruktury chování, které mu umožní pobývat ve společnosti. Nicméně to je u dětí našich informátorů ztížené. Situace je velmi vyhocená tím, že se akce dítěte obracejí proti společnosti. Ačkoliv se naši informátoři lišili někdy v představě, jak by ten svět, do kterého by chtěli dítě vpravit, měl vypadat, shoda byla v tom, že nechtějí, aby dítě překročilo určitou mez. Dítě ale selhává, a proto rodič zaujímá obranou pozici, a tak se naši informátoři přesouvali do pólu ochrany, nejen dítěte ale i sebe, a v tom jim pomáhali experti. I když si díky různým diskurzivním postupům mohli zachovat určitou integritu, stejně se vždy ohlásila druhá strana, riziko, že dítě nebude vychované a nebude moc do společnosti vstoupit.

Bází, okolo níž se v narrativech formuje ochranná pozice, je **teorie vývoje a mechanismů problémového chování**. Rodičovské porozumění tomu, proč se dítě chová, tak jak se chová, je z jedné strany opřené o **etiologický výklad** začínající v různých fázích raného vývoje dítěte, dokonce v jednom případě ještě před narozením. Byť rodiče různou měrou předpokládají vliv vnitřní, naturální dispozice, ta nepůsobí nikdy sama o sobě, vždy je ve specifické interakci s prostředím. Na podkladě představ o příčinách problémového chování se následně utvářejí i koncepce jakými mechanismy dochází ke konkrétním problémovým projevům dětí nebo proč jako problémové mohou být různými dospělými chápány.

Rodičovské teorie problémového chování ale nejsou vystavěné pouze na empirických zkušenostech rodičů, ale jsou podepřené různými formami kontaktu s **psychiatricko-poradenskými institucemi**. Ty někdy vystupují pouze jako určitý soubor interpretací pod

hlavičkou kategorie ADHD, někdy jsou ztělesněné konkrétními odborníky, kteří posilují legitimitu rodičovských konceptů a výchovných praktik a pomáhají chránit dítě i rodiče. K tomu dochází zejména ve chvílích, kdy jsou rodiče vystavováni hlasu od **okolí/druhých** nebo od **zástupců školních institucí**, vůči jejichž promluvě nezůstávají pasivní, ale v opozici k nim si vymezí vlastní pozici. Zároveň postavy zastupující školu, či okolí, jsou hlasem vnějšího světa, který artikuluje požadavky na socializaci.

**Okolí/druhý** je fenoménem, který se opakoval ve všech rozhovorech. Jedná se narativní figuru vyjadřující různou měrou vyabstrahované lidi z okolí, vůči nimž se rodiče vymezují a formulují tak své výchovné záměry a rodičovský sebeobraz. Rodičovská pozice je z jedné strany opírá o zmíněnou teorii vývoje, narativně se formuje až jako opozice vůči hlasu nebo obrazu, který přichází z **okolí/druhých**.

Nakonec i sociální konflikt, podstata problémového chování, se v rodičovské zkušenosti vyjeví ve své nahotě, a to i přes možnost vykládat projevy dítěte jako ADHD. Cílem snažení našich informátorek a informátora je postarat se o své dítě, ale také z něj vychovat slušného člověka, který bude schopný podřídit se sociálnímu řádu. Na této cestě se ale potýkají s mnoha komplikacemi a vnitřními rozpory. Nakonec z vyprávění každého z rodičů vyplyne vždy **malér**, který alespoň na přechodnou dobu rozbourá vnitřně vybudované jistoty o tom, jaké jejich dítě je, co z něj může doopravdy vyrůst a zda to, co dělají, je doopravdy správné.

Jednotlivé tematické oblasti nejsou oddělenými celky. Naopak, vzájemně se prolínají, doplňují nebo vytvářejí rozpory. V kazuistické části proto chceme nejdříve ukázat tuto spletnost a vnitřní dynamiku. Jako kompas pro čtení první částí nám bude sloužit výše prezentované členění kategorií, které bude v druhé fázi krystalizovat do systematické výkladu rodičovské zkušenosti.

### 3.4.1. Rodina Lukáše – „Nedovedou si představit, jaký to je, mít takové dítě“ – okolí, my a naše dítě

První setkání s rodiči Lukáše otevírá tatínek poukazem na okolí:

*V: Tak už to běží...já to dám takhle...snad to bude snímat nejlíp...tak možná jestli byste mi mohli tak jako, říci o synovi...jo můžeme se bavit vlastně o čem bude chtít ale tak možná...vy už ste začali před chvílkou, že jo něco o tom...tak co vás asi tak jakoby k tomu tématu tak jako napadá...*

*t: spíš nahléd toho okolí...těch okolních lidí...že nedokážu si představit...co to je, mít takovýhle dítě*

*V: hm*

*t: ten jejich názor...a jako prostě...každý strašně chytřej, jak to dítě vychovávat a takový...*

*j: hm hm*

*t: každé radí, jak kdybysme chtěli, jak by to bylo úplně jiný ale přitom to tak není...přitom my s tím dítětem pracujeme...radíme se, jak se k němu chovat a takový...*

*V: hm*

*t: ale to prostě nikdo nevidí...a prostě každý si myslí, to všechno děláme špatně*

Výše prezentovaná citace Lukášova otce nám nabízí první sondu do jeho percepce postojů aktérů vnějšku, se kterými se on i jeho rodina konfrontuje. Dovídáme se, že lidé okolního světa nevědí, jaké to vlastně je „mít takovýhle dítě“, nemají **zkušenost se specifickou rodičovskou situací**. Neobeznámenost se ukazuje na neznalosti **obrazu dítěte** („*takovýhle dítě*“), v **doporučeních ohledně vhodných postojů** („*kdybychom chtěli*“), **výchovných praktik** („*jak to dítě vychovávat a takový*“). Otec se k těmto podnětům vyjadřuje s jistým despektem („*každý je hrozně chytřej*“) přičemž registruje **negativní konotace** obsažené v **hodnoceních** přicházejících od ostatních („*každý si myslí, to všechno děláme špatně*“). Neznalost v sobě zahrnuje i to, že ostatní nevědí o aktivitách rodičů, o **jejich práci s chlapcem** a **konzultování vlastních postupů s někým dalším** (*my s tím dítětem pracujeme, radíme se*).

Otec Lukáše hned zkraje začíná skicovat opozici **okolí vs. rodiče**, kde obě strany odděluje bariéra definovaná neznalostí charakteristik unikátního rodičovství *takového dítěte*.

V důsledku se rodiče ocitají v pozici, kdy jsou v jejich perspektivě<sup>41</sup> vystavováni vyjádřením, jež směřují k otázce vhodného či nevhodného působení na dítě. Když budeme parafrázovat, ostatní nevědí, co to s sebou nese být rodičem v jejich situaci. Na pozadí této figury pak probíhá narativní strukturace rodičovské zkušenosti Lukášových rodičů. Naší expozici začneme tam, kde začali i Lukášovy rodiče, u **teorie problémového chování**, která je vystavěna na znalosti mechanismů zahrnujícího interakci vnitřních charakteristik dítěte a reakcí okolního prostředí. Následně si ukážeme, že teorie má i svůj historický rozměr, obtíže se neobjevily jen tak, ale vyvíjely se. Z povahy problémového chování jsou rodiče neustále konfrontováni nejen s interpretacemi okolí, ale velký význam mají i vztahy k dalším institucím.

### **Problémové chování, deskripce, vývoj a teorie**

Aktuální problémy v chování mají svůj **vývoj** a okolo něj se formuje rodičovská **teorie problémového chování**. Pro porozumění tomu, jak rodiče vykládají genezi obtíží je potřeba podívat se na to, jak se Lukáš projevoval od raného věku, respektive jak o tom referují jeho nejbližší. Zjistíme, že chlapec se problémově nechoval vždy. Existuje období, kdy je vývoj hodnocen jako optimální, to se však najednou přetrhne.

*j hm hm ... a jakej byl teda jako po narození nebo jako ten...malinkej*

*m já bych řekla, že do třech let byl ideální dítě*

*j hm hm*

*m takový jakože ne...nepotřebovalo moc pozornost ba naopak jí o ní nestálo tak jako jo když jsme si malovali něco spolu dělali ano a taky odsad' pocad' chvíli jsme spolu něco dělali*

*j hm*

*m a pak si zalezl někam do koutku vzal hračky hrál si*

*j hm*

*m jakoby sám se strašně brzo byl samostatnej*

*j hm*

*m na nočník na olbikání na slikáni na boty na všechno byl jakoby v těch třech letech mohl jít bezproblému do školky sám se najed on už v roce se pomalu najed třeba tužšíma věcma protože chtěl sám byl takovej hodně chci sám*

*j hm*

*m a nechtěl pomáhat...*

---

41 Celou dobu se pohybujeme v rovině rodičovských interpretací, což platí i o situaci, kdy rodiče referují o zkušenosti získané z kontaktu jinými lidmi.

**Věkové období**, v němž je **Lukášův vývoj hodnocen pozitivně**, dokonce ideálně, **trvá do tří let**. Jaké jsou atributy této epochy? V úryvku matka vyzdvihuje Lukášovu **autonomii**, která se projevuje v různých aspektech života. Jednak ve **hře/malování**, kde nutno podotknout není samostatnost absolutní, jsou chvíle, kdy je rodič partnerem v těchto aktivitách. Dále je zmíněná schopnost **sebeobsluhy** (*oblékání, hygiena*). “*Dělat si věci sám*“ je postoj, který je popisován, jako dominantní a projevuje se i **odmítáním pomoci** od druhého. V podstatě můžeme říci, že období chlapcova ideálního vývoje je vykreslené pomocí prvků, které pozorujeme i v pozdějším období, kdy už nejsou problémy pod povrchem. Vztah chlapce a okolí v čase do tří let není konfliktní, chlapec ho prostě nepotřebuje, maximálně se může stát, že odmítne jeho pomoc, protože je na vnějšku nezávislý. Vyústěním tohoto vývoje, který je završen třetím rokem, je připravenost pro vstup do školní instituce, jejíž přízvisko je mateřská. Nicméně už víme, že doba klidu netrvala věčně. Následující úryvek přímo navazuje na ten naposledy citovaný.

*...jábych řekla ve třech letech sem odešla do práce začala hlídat tchýně a tam se to zlomilo*  
j aha

*m tam jakoby, tam se něco stalo tam jakoby tam... jestli i něco s ním jako jsme to řešili s*  
*psychiatrickou jestli je..e lehká forma autismu protože byla jako fakt uzavřenej*  
j hm hm

*m moc mě nechtěl, nechtěl se mazlit*

j hm

*m nemluvil moc byl jako takovej jako uzavřenější něco tam bylo, tím že sem mu ten jakoby*  
*ideální svět jakoby rozbořila, šla jsem do práce, tak se strašně změnil*

j hm

*m přestal malovat přestal jakoby ...začal bejt strašně jakoby vzteklej... vzpurnej*

j hm

*m přišla jsem domu já jsem ho nepoznávala to hodný děťátko už nebylo (směje se)*

t hm

j hm

*m takže jakoby tam se to hodně když já jsem s ním ve třech letech malovala maloval domečky*  
*autička pak jsem přišla domů z tý práce (maminkaho) obrázek namaloval takový čmáranice*

j hm

*m jenom čmáranice po papíře najednou prostě to bylo jiný*

j hm

*m a pak mi psychiatřička vysvětlila, že jakoby jsem mu já jsem po starším kterej měl rád jakoby tehdy by tehdy je tohle tak jsem mu udělala takový ty ideální podmínky takže jako ono se nic neprojevovalo protože měl ty ideální podmínky ráno se vstalo snídaně chvílka pauza pak jít ven pak oběd spaní a jakoby sem každěj jel furt stejně jako bylo to stejný*

Ke **změně** v chování, doslova ke „zlomu“, která je zarámována **proměnou pečujících osob**, kdy matku střídá její tchýně, babička Lukáše, dochází **ve 3 letech**. Důvodem je matčin odchod do práce, v jehož důsledku už netráví se synem celý den a na určitý čas se mu věnuje babička. O tom, že je něco jinak se dovídáme skrze **projevy chování** jako je **uzavřenost**, kterou dává psychiatřička do souvislosti s možnou formou autismu, dále **vzteklost a vzpurnost**. Dalším indikátorem toho, že je něco jinak je **výtvarná produkce**. Oproti období matčiny péče, kdy Lukáš kreslil domečky a autíčka, je jeho tvorba charakterizována *čmáranicemi*. Co stojí za tak výraznou transformací v chlapcově vývoji? Vysvětlení poskytuje psychiatřička. Dokud se chlapci věnovala matka, vytvářela mu prostředí „**ideálního světa**“, jehož explicitně vyjádřený atribut je rytmus denního režimu zajišťovaný matkou. To, co matka zajišťovala se rozpadá ve chvíli jejího zmizení na část dne. Matka doslova uvádí, že ona je tou, která chlapci svým částečným zmizením z rodiny do práce boří svět ideálních podmínek pro jeho zdárný vývoj. Nicméně **zdroj obtíží**, ve smyslu vnitřní potenciality, z níž problémy vyvěrají, není střídání vychovatelek. To působí pouze jako spouštěč něčeho, co v chlapci dřímalo, ale díky matčině péči zůstalo skryto. Změna dala možnost projevit něčemu, co už v chlapci bylo, avšak díky optimálním podmínkám, kterým bylo dítě do tří let věku vystaveno se neprojevovalo a vývoj se zdál v pořádku. Hned od začátku se nějak komplikuje pohyb z prostoru mateřské péče do nového světa, i když tím světem je zatím jen babička.

I aktuální podoba obtíží stojí na interakci vlivů vnějšího světa a vnitřních charakteristik. Expresí problémového chování je nevyhnutelně spjatá s praktikami uplatňovanými vůči dítěti ze strany dospělých, zároveň artikulace těchto specifik je zasazená do vztahů s okolím, a to na různých úrovních. My se nyní podíváme na to, jak je problémové chování rodiči popisováno a vyloženo, což jak ukážeme, funguje jako základní rámec pro další odlišení nás a druhých.

*m: ...Luky je hodně impulzivní...hodně citlivej*

*V:hm*

*m: myslím, že na okolí reaguje neadekvátně jakoby...pro něj....reaguje na něco, co pochopí nějak...*

*j: hm..hm*

*m: ty ostatní to vnímaj zase úplně nějak...*



*j:hm hm*

*m: on stahuje hodně všechno na sebe...*

*V:hm hm*

*m: ...dneska ...dneska...dnešní příklad...zapomněl si doma úkolníček a hned nařknul, že mu ho někdo sebral...*

*V:hm*

*m: ...nebyl schopnej pochopit, že si ho asi nevzal do školy, ale rovnou že prostě to vzal prostě...že já jsem si ho nezapomněl...nebyl schopnej pochopit jakoby, že by ho mohl zapomenout doma, on si myslel že si ho vzal...a prostě žádná jiná varianta...*

*j:hm hm*

*m: a stropil scénu ve škole...no dneska*

**Obraz Lukáše** nezahrnuje pouze **emoční rysy** jako je „impulzivita a citlivost“, ale i **teorii nepřiléhavého reagování**. Dle rodičů je u Lukáše možné pozorovat svébytný způsob chápání některých situací, který je odlišný od toho, jak věci vnímají v danou chvíli participující aktéři. Tento psychologický mechanismus je ilustrován příkladem ze školy, kdy Lukáš nařknul okolí z krádeže, ačkoliv ve skutečnosti za tím bylo jeho zapomenutí si věci doma, nicméně tato varianta pro něj byla nepřijatelná. Vše vyústí do boje za vlastní interpretaci reality, kterým rodiče zároveň ilustrují, jak nepřekonatelné pro chlapce je připustit si pohled, který připouštěl jeho vlastní chybu.

Podstatným aspektem rodičovského výkladu problémového chování je vyjádření vztahu mezi chlapcem a jeho okolím, kdy za obtížemi, které vznikají, je rozdílnost interpretací mezi členem rodiny a okolními aktéry. Koncepce je dále zpřesňována.

*j hm hm ... a když teda nastoupil do té školy tak jak to vlastně probíhalo nebo vy ste říkala, že to byla změna nějaká ta škola tak...*

*t byla to veliká změna vlastně hned druhý den co jsem ho vyzvedával ve škole tak jsem šel za ním, že to, protože dostali ve škole nějaký balení balíčky vlastně jeden měli nějaký věci tužky nůžky a takový...*

*j hm*

*t tak zrovna on měl v tom balíčku růžový nůžky*

*j hm*

*m tak prostě to to jsem mu říkal tak popros paní učitelku ať ti je vymění*

*j hm*

*t když jako protože on jako přece já jako kluk nemůžu mít přece růžový nůžky ...*

j hm hm

t tak že jako prostě to přece nejde a prostě přes to j.. vlak nejede ...takže jako to tak jsem říkal musíš poprosit zítra paní učitelku, a to no, a on jako něco a nějak došlo k nedorozumění ohledně toho no, a on se prostě úplně zasek a rozčiloval se tam a takový a nebyla s ním domluva a když jsem pro něj potom přišel tak říká paní učitelka ať si za ním zajdu, že už půl hodiny je tam ve vzteku

j hm

t a že prostě oni nevědí co s ním

j hm

t: a že on prostě to

j: hm

t: no takže jako a to už ani se mnou nechtěl mluvit

j aha

t což jsem divil, protože jako to jsem nikdy nezažil ...

j hm

t (jako tohhlencto) protože když se cokoliv stane tak když v uvozovkách na něj člověk jako houkne zvýší hlas nebo něco tak většinou když to uděláme my dva tak nás poslechne a zastaví se a v tu ránu to... a většinou ho to s...jako dokáže zastavit jako a je to to a tam prostě nešel nějak zastavit až to až teprve když jsem po tom po delší domluvě zjistil co se přesně dělo tak jsem si vzal ty jeho nůžky došel jsem vyměnit a najednou byl klid

j hm hm

t a bohužel stávalo se to kvůli takovejmhle věcem víckrát a prostě to ne nepochopení protože on má i občas tu... ten problém že se neumí správně vyjádřit...

j aha aha

t takže jako to může někdo špatně pochopit a takový a on se snaží něco říci neví jak to říci ty to chápou úplně jinak

j hm

t a on je z toho takovej nervní že...

j hm

t že ty lidi ho nechápou a tak

j hm hm že vlastně nějak jako první nějaká taková situace nastala už druhé den...

*t už druhéj den*

Zde je vybrána ukázka, která dokresluje mechanismus vzniku problémového chování. Neporozumění vznikají na podkladě **chlapcových obtíží ve vyjadřování**, zde při formulaci přání, kterému okolí nerozumí. Následkem toho dochází k nárůstu, nelibého pocitu nervozity, až vpluje do stavu **vzteku**, v němž setrvá. Příklad ilustrující zmíněný mechanismus se odehrává na samém počátku školní docházky, kdy je otec nucen zasáhnout z důvodu **bezradnosti** vyučující, nicméně obvyklá akce, *zvýšení hlasu*, vedoucí k ovlivnění synových projevů, jež mají v držení především rodiče, najednou nefunguje. Když původní intervence selhává je potřeba nalézt jiné řešení, které je založené na **porozumění aktuální potřebě**, což nakonec vede k modulaci afektu<sup>42</sup>. Kromě upřesnění toho, jak může docházet k problémům se zde dozvídáme i něco o **akcích ovlivňujících projevy dítěte a o tom, u koho jsou úspěšné**. K těm se vrátíme záhy.

Problémové chování, nyní zastoupené vztekem, jež není možné utišit, je vyloženo při zahrnutí dvou základních pólů – Lukáše a okolí, obojí je pro vznik problému třeba. Na straně individuálních charakteristik dítěte nalézáme **afektivně-energetickou komponentu** externě se projevující v důsledku situačně zakotveného **“deficitu“ ve verbálním vyjádření pohnutek**. To je nevyhnutelně svázáno se sociálním kontextem, vzhledem ke komunikačním obtížím, které dítěti komplikují úspěšný kontakt s okolím. Nicméně společnost, v níž se pohybuje, není vždy stejná, mění se. Komplementární složkou problémového chování je **deficit přítomných jedinců nezvládajících Lukášovi porozumět**, a tak nelze hovořit čistě o psychopatologii dítěte. Vzájemná pozice mezi rodinou a okolím, jak jsme již předeštlí, se ukazuje už při vyjasňování **obrazu problémového chování**. Lukášova situace, podobně jako rodičovská, je svým způsobem výjimečná a staví mezi něj a některé druhé hradbu. Zároveň jak už bylo řečeno, obtížné chování není kategorie, která by stála samostatně, ale je propojena s **akcemi a praktikami dospělých** ale i **charakteristikami prostředí**.

*m tak já bych řekla že spíš jako by doma s ním jakoby nákej problém s ním vyloženej nemáme*

*j hm*

*m že doma jakoby jak tam není těch podnětů tolik a člověk ví jak s ním jako by*

*má*

*j hm*

---

42 Popis vzniku negativního afektu se nápadně blíží Freudově modelu uspokojování potřeb z Konceptu vědecké psychologie (1895) zahrnujícího i variantu cesty k vnitřní změně.

*m a je s náma pořád tak jakoby my víme*

*j hm*

*m ale tam spíš je jakoby problém v tom okolí že ono jakoby to okolí je jiný*

*j hm*

*m a jakoby ty vlivy na něj jsou úplně jiný...vím že když prostě něco spolu řešíme tak do něj nemůžu furt hučet a někdo má tendenci furt mu to vysvětlovat vysvětlovat vysvětlovat a on to prostě není schopnej přijmout*

*j hm*

*m takže pak se tam dostává do toho toho a vypadá jako když prostě..já nevím...skáče do řeči nech mě domluvit já chci teď mluvit a už se začíná vztekat jakoby a už prostě to okolí to vnímá dyť on není vychovanej on nám skáče do řeči*

*j hm*

*m on se po nás jakoby slovně ožene že prostě nech mě být prostě už na mě nemluví*

*j hm hm*

*m je to takový jakoby autoritativní mluvení má pak jakoby že je takov(ej) jako....rozkazuje těm i dospělejím*

*j hm hm*

Zatím jsme uvedli výklad mechanismu, jež stojí za disruptivním projevem afektu, vzteku ve škole. Ve vyprávění jsme upozorňováni na zónu, ve které k problémům nedochází, protože životní pohyb chlapce se odehrává ve dvou základních prostorech. Krom vnějšího tu je ještě rodinný a v něm, díky **znalosti vhodného přístupu vychovávajících ke svému potomkovi** opřeného o **objem společně stráveného času**, obtíže nejsou. Dalším faktorem ovlivňujícím chování pozitivním směrem je nižší **množství „podnětů“**, což je charakteristické pro domácí prostředí. Naopak ve vnějším světě, v okolí, kde nejsou splněny podmínky pro Lukášovo adaptivní fungování se problémy objevují. Okolí je podstatným determinujícím faktorem, pro svou odlišnost a nepřipravenost. Zde je dítě, vzhledem k zmíněným psychologickým charakteristikám, vystaveno nepřiléhavému přístupu. Výsledný Lukášův projev je nakonec ze strany druhých interpretován jako selhání výchovy („je nevychovaněj“). Skrze porozumění Lukášovým obtížím mohou rodiče nakonec chápat **přiřknutí atributu nevychovanosti, jako alternativní interpretaci**. Ta vychází z odlišného výkladového rámce, jímž disponuje okolí a skrze který jsou rodiče hodnoceni.

*m: a vždycky je to taková jako banalita jakoby ve škole já nevím, nejde mi*

*tělocvik, nejde mi házet při basketbale do koše, tak prostě je to problém...*

*j:hm hm*

*m:je to prostě...nebo pan učitel řekne nakonci tělocvik bude fotbálek a najednou se na něj nedostane tak to je taky hrozne problém...*

*V:hm hm*

*m:jakoby pro něj tyhleto situace...pak mi řekne kamarádka na to, kdybysi ho víc řezala, tak by se takhle nechoval...*

*V:hm hm*

*m: je prostě nevychovanéj, nezvladatelněj...*

Při **deskripci** některých příkladů Lukášových obtíží ve škole, vzniklých v reakci na neúspěch, či frustraci o slíbenou aktivitu, se dostáváme k tomu, jak matčina kamarádka vidí aktivity Lukáčových rodičů a jejich výsledek. Ze strany blízkého okolí je matka konfrontována s hodnocením rodičovského působení, jež má za následek synův **aktuální stav**: dítě, které **nelze regulovat**, v jehož životě **absentuje, či absentovalo výchovné působení**. Nakonec krom neznalosti problému okolí nevidí ani proměn v průběhu času.

*m: řekne mi že se to spíš zhoršuje než se to zlepšuje. ted'ka poslední výtko, že prostě je horší a horší...*

*V:mh*

*m:což mě přijde zase naopak jako už je schopnej jako některý situace řešit jakoby v klidu nebo...ne úplně v klidu ale jakoby chvíli se jakoby rozčílí ale najednou se zamyslí a je schopnej o tom mluvit, je schopnej říct tomu dotýčnýmmu promiň já sem to tak nemyslel...*

*j:hm hm*

*m:to ještě před půl rokem nebo v tom listopadu nebo 14 dní by byl rozčillenej a stejně by nepřipustil, že by mohl mít na tom jakoby nějakej podíl...*

*V:hm...*

*m:...jakoby tu vinu na tom problému...tědka se to zlepšilo hodně jako já to vidím...ta kamarádka ta ne...ta si myslí, že Luky je čím dál tím horší...Luky je čím dál tím víc agresivnějši*

Oproti předchozím příkladům<sup>43</sup> pozoruje matka v současné době zlepšení synova

---

43 Viz. příklad se zapomenutým "úkolníčkem",

stavu, které spočívá v jeho **ochotě přiznat svůj podíl** na vzniklé situaci, či omluvě za ni. To je pokrok oproti předcházejícímu období, kdy zůstal po delší čas v negativním afektu a odmítal vlastní podíl na vzniklých obtížích. Změna se odehrává v rozvoji Lukášovy schopnosti **reflexe zahrnující zvážení jiné interpretace** než té jeho původní. Už od druhých není oddělen tím, že by ustrnul na své pozici, ale dokáže vyjádřit a komunikovat své pochybení. Pozitivní změna v chlapcově vývoji a socializaci znamená přijetí perspektivy pocházející z vnějšího světa. K opačnému pohybu však nedochází, na úrovni dospělých se pohledy rodiče a kamarádky liší, protože Lukášův progres kamarádka neregistruje.

*m: a.... jakoby celkově jakoby ty lidi na nás koukaj špatně*

*j:jo*

*m: furt jakoby slyším jako že je to špatně*

*j:jo*

*m: krom teda já se vždycky poradím.... tady v poradně nebo s psychiatrickou co jezdíme do Benešova....vždycky se radím...konkrétní situace...popíšu situaci, která se stala...následně co jsem teda udělala jakoby výchovně,*

*j:hm*

*m: ... co jsme s tím udělali...zeptám se udělala jsem to správně*

*j:hm*

*m: měla jsem něco udělat jinak? radím se, nechci udělat něco špatně*

*j:hm hm*

*m: myslím si, že Lukáš je specifický dítě se specifickýma nárokama, že prostě potřebuje ten individuální přístup...myslím si že u něj žádný fyzický tresty nepomáhaj*

*j:hm hm*

*m:ba naopak motivace.... promluvit si s ním...ale musí se až jakoby až jakoby...sklidní se,*

*j:hm*

*m: potřebuje jakoby odstup od toho problému, aby prostě už*

*j:hm*

*m: nebylo to v tu konkrétní chvíli, když ten problém je*

*hm*

*m. ale až jakoby teprve s odstupem ... ono možná i jako to okolí špatně vnímá, že to řeším až...až když vidím, že je v klidu, že prostě to neřeším hned v tu danou chvíli*

*j:hm hm*

*m: já vím, že když to budu řešit v tu danou chvíli tak ho budu startovat a rozjíždět do obrátek a*

*j:hm hm*

*m: stejně nic nevyřeším ...*

*j:hm hm*

*t:(protože jsme tens úspěch ve škole) paní učitelka říkala, že se to hodně zlepšilo*

*j: jo jo (trochu hlasitěji než před tím)*

*t: že to je mhohelem lepší že dřívávějč když se dostal do toho afektu do toho vzteku tak byl schopnej bejt a půl hodiny se s ním nedalo prostě mluvit a takový no*

Rodiče se konfrontují s pohledy okolí z hlediska **praktik zacházení s dítětem**, což je moment, v němž se cítí být hodnoceni jako vychovatelé negativně. Specifické charakteristiky dítěte, jak jsme je popsali, vyžadují i zvláštní přístup zohledňující afekt narušující kognitivní zpracování. Specifické rodičovské praktiky, které se formují jako odpověď na psychologické charakteristiky Lukáše, jsou faktorem, který rodiče vnímají jako důvod, proč jsou označováni za nedostatečné<sup>44</sup>. Žádoucí je **rozhovor** s podmínkou časového odstupu od proběhlé situace, neboť bezprostřední řešení vede k dalšímu stupňování afektu, vyčkávání připraví možnost modulovat chování. **Vhodný způsob řešení obtíží**, opřený o **znalost dítěte**, je zřejmě tím, co uvrhne rodiče do špatného světla.

V tomto momentu vstupují do hry zástupci **dalších institucí**. Jako první se objevují **aktéři z medicínské a poradenské sféry**. Matka je uvádí jako instanci, na kterou se obrací, aby konfrontovala své jednání se správným postupem. Vůči svému dítěti nějak postupovala a reagovala na něj, ale nesetrvává výhradně na svém postupu jako jediném možném, je ochotná vystavit své jednání korekci. Psychiatricka nebo poradenský pracovník vystupují jako ti co poradí a zároveň jsou arbitry a strážci řádného zacházení s dítětem, správné výchovy. Potvrzení, že jsou rodiče na správně cestě, poskytuje přímo z terénu **třídní učitelka**, která dává zprávu o Lukášově zlepšení ve schopnosti regulace afektu. V situaci, kdy se rodiče vyrovnávají s posuzováním svých snah ze strany okolí, které je hodnotí jako neúspěšné, se objevuje prvek, který minimálně ve vyprávění staví situaci do nové roviny. Oproti řadám druhých, kamarádek a známých, jež reprezentují ono nechápající okolí, tu jsou lidé pojmenovaní svou profesí, kteří akce rodičů zaštití a určí je jako řádné. Zároveň ve srovnání s okolím, jsou rodiče ochotní vystavit se i jinému pohledu než tomu, který vznikl v kontextu

---

44 Viz. výše popsané vědomí odlišnosti interpretací.

jejich individuální a rodinné zkušenosti.

*m ono je to dá se říct tak jako všeo...dá se říct ta kamarádka...ve škole i jedna paní učitelka říkala, jestli dostává to dítě na zadek se ptala. Já říkám, co vám na to můžu říct jako*

*j hm hm*

*m no jako samozřejmě že jsme lidi občas mi ta ruka ujede i když vím, že mi to je k ničemu*

*j hm*

*m ale prostě taková ta bezmoc v člověku se nastupňuje a dostane tu jednu*  
*hm*

*m není že by to bylo pravidelně není to jakoby... je to když prostě člověk už nemůže když už neví kudy kam tak prostě když už selže vysvětlování, domlouvání, slibování takovýto všechno možný*

*j hm*

*m takovýto všechno možný co se s ním dělá*

*j hm*

*m tak prostě už v tom stavu je*

*j hm hm...jo že dostane přes zadek.*

*m no dostane přes zadek (a dostane že ho plácne) ale on já si myslím že ono to i stačí on se strašně bojí toho, že dostane*

*j jo?*

*t hm*

*m hrozně moc se toho bojí*

*j hm hm hm*

*m aniž by ho člověk jakoby to dítě není není řezaný, ale strašně se toho bojí*

*t ani někdy stačí jen vyhrozit jako*

*j jo*

*t pohrozit dostaneš na zadek*

*j hm hm*

*t a někdy to stačí jako (směje se)*

*j jo...a jak na to reaguje teda když jako dostane třeba pohroženo*

*t no tak jako většinou to pomůže že se sklidní pokud není v tom afektu vyloženě*

*j jo*

*t ale pokud jako je to za normálních podmínek tak většinou to pomůže*



*j hm hm*

*t nebo stačí ze srandy jenom říct že vemem vařečku*

*j hm hm*

*t a takový a to zafunguje nemusí člověk vůbec nic stačí jenom promluvit jako by*

*tady takhle*

*j hm hm*

Rodiče jsou ze strany konkrétních lidí z více či méně blízkého okolí častováni otázkou po užití fyzického trestu. Rodiče připouští použití metody ve dvojí podobě. Zaprvé jako **reakce** nastupující ve chvíli, kdy už všechny **dosavadní, žádané praktiky** směřované k zastavení obtíže **nezabírají** a ve vychovateli se nahromadí pocit zoufalství nad nezbedným dítětem. Konečné vyznění je spíše negativní, neboť praktika nepřináší potřebné konsekvence a je něčím výjimečným a nežádoucím. Nic z toho, co rodič dělá nezabírá, potom v zoufalosti ze své bezmoci dítě uhodí, ale k ničemu to stejně není. Druhou formou je **hrozba trestem**, jež má větší šanci na úspěch. Pouze slovem se zpřítomňuje něco, co tu není, ale mohlo by být, pokud bude Lukáš pokračovat v tom, co teď dělá. Kýžený výsledek, zdisciplinování dítěte, se po připomenutí výkonného instrumentu dostaví, ale jen tehdy, když chlapec není zahlcen afekty. Tedy ve výchovném repertoáru našich vyprávějících můžeme nalézt i něco, s čím operuje okolní svět, nicméně se jeví buď jako selhávající, nebo v modulované podobě, s respektem ke stavu dítěte, která vychází ze znalosti. Úspěšné využití fyzického trestu je podmíněno tím, že k němu nedojde ale bude vyjádřen ve formě promluvy o následcích.

Odborník je rádce i “vrba“, vyslechne i poradí. Do této pozice jsem se během jednoho z rozhovorů i já. Bylo to v den, kdy měla matka telefonický rozhovor s třídní učitelkou, která ji informovala o tom, že problémy znovu eskalují.

*m maličko otázku? Jak překonat takovej ten pocit, že se na něj člověk nemůže ani podívat v ten danej okamžik, aby neřekl něco, co nemá, protože člověk se dostane do takovýho toho stavu, že už toho má nad hlavu ale doopravdy úplně...v ten danej okamžik, jakoby dostat se jakoby, když člověk mimo už prostě, má černý myšlenky, to dítě mu, úplně že by mu nejradši...no....co dělat v ten danej okamžik, jak to přejít, jak jako na něj zase koukat, že vlastně je to v pořádku, jako že vlastně to překonáme, jak to dokázat, já třeba...tedka už jsem v pohodě ale ještě třeba před hodinou bych ho nejradši za...a nemohla jsem abych mu třeba neřekla něco ošklivýho, tak jsem jako mu říkám běž pryč radši o de mě, já už jsem byla v takovym jako rozpoložení, zralá jako zajít k panu doktorovi pro nějaký prášky, abyse člověk uklidnil, protože už zase už jakoby to začíná překračovat, zase už z toho začíná člověk z toho*

*špatně spát z toho, už to začíná*

...

*j a myslíte že mu to nějak jako ublíží? nebo*

*m já nevím jako, já bych mu zase neřekla něco...já bych nerada něco přiživila, jako má ty stavy kdy se jakoby rozčiluje, jako bych nerada tím něco přižívovala, jakože bych to nepodpořila někam to*

V přímém přenosu vidíme, s čím se může rodič obracet na odborníka a co od něj žádá. Starosti matky někdy převyšují její kapacity a vženou jí do emočního napětí, které plodí **vztek na syna**. Silné emoce jsou spojené s **fantaziemi** a **přáními zareagovat určitým způsobem nejradyji bych ho** ... Imaginární scénář interakce mezi ní a synem ale není jednoznačně kongruentní s představami o správných výchovných postupech a matka má **obavu z důsledků svých reakcí**. Strach, **aby** svou vzteklou reakcí **neparticipovala na udržování chlapcova emočního stavu**, funguje jako brzda. Matka sama situaci vyřeší vykáváním Lukáše z její přítomnosti, čímž zamezí průchodu vlastní agrese.

Rodič je někdy v klinči mezi vlastním afektivním rozpoložením spojeným s představami, co by dítěti nejradyji provedl a výchovnými obavami, co by tím mohl způsobit. Od **psychologa žádá další postupy**, jak se svým afektům a fantaziím postavit, co dělat, aby **nereagovala bezprostředně** podle toho, k čemu **jí pudí cit**. Potřebuje nalézt prostředky, které by mohla vložit emoci/představu reakce a skutečný čin.

Doposud se rodiče vyrovnávali s postoji okolí obhajobou vystavěnou na porozumění dítěti, vyžadující speciální péči, jejich výsledcích, kdy vše stvrzuje nadřazená autorita. Avšak z obranné pozice lze zpochybnit zpochybňující a kauzu tím překvalifikovat.

*m ještě bych si říkala jak to má bejt, co je to správný*

*j hm*

*t hm*

*m (směje se)*

*j no a*

*m no když když to člověk vezme že někdo vychovává trošičku jinak...já si myslím že jakoby jsou na něj moc přísný a to dítě jim vyloženě lže do očí*

*j hm*

*m já vidím že se těch lidí to dítě se jich bojí*

*j hm*

*m a místo aby to tak to všechno udělá za jejima zády než aby bylo v těch očích*

tý maminky nebo tatínka (abybylošpatný) tak prostě před nima se tváří andílek  
jen co se otočej tak už prostě něco vyváděj

j hmhm

m mě to přijde jako škoda

j hm

m Luky ať je jakej je, tak vím, že když se něco ve škole provede něco udělá on  
přijde domu a hned mi všechno řekne

j hm

m prostě se svým pohledem tak jak viděl on tu situaci, takže já pak volám  
učitelce abych věděla, jak se to stalo abych to mohla zkorigovat jakoby protože  
Luky to často pochopí jinak tím pádem to i prezentuje jiným způsobem vždycky  
mi všechno řekne

.....

m to zase člověk pozná, ale z tý školy chodí doopravdy a učitelka ví že mi ani  
volá že prostě že než mi stihne zavolat, že už prostě to dávno vím že většinou  
volám pak i já jí abysm teda jako se dozvěděla víc

j hm hm

m abysme se domluvili co dál s tím uděláme...učtelka je úplně úžasná  
spolupracující prostě prostě

j hm hm

m je to skvělý a báječný (působí trochu ironicky)

t to je a jako my jsme proto rádi, že ho máme a že je takovejhle

j hm

t že jako já jsem radši když je upřímněj a řekne

j jio

t mi to a on to sám i chápe že když to řekne narovinu

j hm hm

t že to je i pro něj lepší

j hm hm

t že jako proč bysme ho měli trestat za něco když jako to maximálně si o tom  
popovdáme a ne..zpětně

m..no...(pousměje se do toho)

t... to nemá stejně cenu nic tadytakhle jako řešit no...

j hm

*m přiznání je polehčující okolnost...to jsem slyšela kolikrát když jsme nestihli udělat domácí úkoldo ty jedný školičky a říkám Luky vymluvíme se ne přiznání je polehčující okolnost*

.....

*t přesně tak (když pozoruje) jiný děti, který jako jsou jakoby zlatička, jak jsou strašně hodný a pak je slyším jak se chovaj jinak a jak se chovaj u rodičů a takový a něco to...no to by moje dtě nikdy neřeklo a přitom to vím že on je ten kterej třeba vyprovokuje tu rvačku*

Řekněme etika výchovy, která se prolíná předcházejícím textem, je nyní explicitně artikulována jako otázka: „co je správné“. Argumentace je vystavěná na protikladných důsledcích dvou výchovných stylů. Zaprvé tu je nám známý **rodinný**, založený zejména na rozhovoru a rozebírání problému, který kontrastuje s tím **jiným**, založeným na přísnosti. Charakter výchovy v Lukášově rodině determinovaný znalostí mechanismu problémového chování vede dítě k upřímnosti a umožňuje rodičům udržovat kontakt nejen s ním a jeho zážitky ve chvíli, kdy překročí hranici prostoru, jež má rodina v držení, ale i s učitelkou, která spravuje významnou část mimo rodinného území. Výsledkem rodičovského snažení je upřímné, nic neskrývající dítě, což je kvitováno jako žádoucí. To, co Lukáš řekne, sice nemusí zcela odpovídat realitě, zkreslení ale není záměrnou lží. Zkreslení vzniká už ve fázi zpracování svých zážitků, „pochopí to svým pohledem“ a díky informacím od učitelky má matka možnost posoudit interpretace přinášené Lukášem a utvořit si realističtější obraz. Naopak protikladný, přísný styl má za důsledek nejen strach na straně dítěte ale i dvojí tvář, tu hodnou, andělskou, pro rodiče a tu odvrácenou, realizující delikty za jejich zády. V podstatě, když budeme problémy korigovat tím, že situaci v klidu probereme, udržujeme tím kontakt s dítětem, budujeme v něm nejen upřímnost a pravdomluvnost, ale vyhýbáme se tím i rozvoji jistého druhu problémového chování definované štěpením projevů na základě situace, nastavení druhé tváře, lhaní, kvůli kterému rodič ztrácí přístup do některých částí dětského světa.

Je zajímavé, že se zde rodiče vůči přísnosti vymezují, zároveň výše připouštějí modifikaci trestu jako použitelnou, při splnění podmínky týkající se chlapcova momentálního stavu. Jak tomu rozumět? Jistý rozdíl nalezneme v kontextu. Hrozba trestem je nástroj, který se v repertoáru možného objeví při absenci silného afektu, který by Lukáše zahlcoval. Praktika je přitom formulovaná v souvislosti s její neúčinnou variantou, skutečným fyzickým

trestem, jež je něčím, co rodiče připouští v zásadě jako výraz vlastní bezmoci, jakési uklouznutí objevující se poté, co vše žádoucí selhalo. Zahrnutí praktiky spadající do oblasti přísného zacházení je formulované v rámci schématu osvětlujícího zvláštnosti výchovy dítěte se specifickými potřebami. Nyní se jedná o rozvahu nad tím, co je správné, přičemž argumentace je vedená z hlediska možných důsledků různého snažení, při nediferencování výchozí situace dítěte a jeho charakteristik. Žádané metody jsou v obou případech stejné, založené na dialogu. Rozdíl pak spočívá v posunu do artikulace obecně správného přístupu k dětem, k němuž se rodina hlásí.

Vnitřní rozpor se tím ale nevyřeší jednou pro vždy, znovu se se rozeznívá v jednom z dalších rozhovorů poté, co **ve škole znovu eskaluje Lukášovo problémové chování**. Otevírají se tím znovu obecnější rozvahy o tom, které výchovné praktiky jsou správné.

*t: jako já si najednu stranu myslím že...něco do sebe mělo, ty tresty, co jsme měli my, když jsme byli malí, že samozřejmě není to úplně správný, tím si ty učitelé udržovali autoritu...jako třeba stačí*

*m: já bych je postavila do kouta*

Vidíme, že se rodiče v při různé míře uvědomění dostávají do skutečně rozporných situacích, na jednu stranu upozorňují na maligní vliv přísnosti, na druhou stranu vzpomínají na dobu pevné autority jako na ideální. Lze se s tím vůbec vypořádat?

*m jak ho vychovávat? když se rozčiloval, tak člověk mu dal nějaký kázeňský, nesměl na počítat a další den přišel a udělal to znovu, ba naopak čím více se mu zakazuje a víc je ten režim přísnější, tím je to ještě horší...když zase je člověk hodnej, tak má pocit, že **mu všechno prochází**, ať udělá co udělá aby ho nerozčilil, aby ho neudržel v té špatný náladě se to člověk snaží přejít...já nevím, jsem v tom ztracená...nevím co dělat, jestli bejt přísněj a nebo teda vysvětlit a bejt mírnej a pak jako to okolí má pocit, že si může dělat co chce a já se v tom pak taky začínám ztrácet, co je spr, je pro něj dobře, jestli bejt ten mírnej rodič, kterej to jenom vysvětlí...já nevím*

*...m já nevím...jsem v tom ztracená...já bych potřebovala aby mě někdo řekl, dělejte to takhle...to je správně a to dítě se díky tomu dostane prostě do toho stavu, aby se tohle nedělo a už jakoby zkouším jestli tohle funguje, tohle nefunguje...a mě přijde, že nic nefunguje, že jakobychom byli furt na jednom místě, jako jo už to je lepší než v tom listopadu, kde furt bouchal...ale furt se to děje, furt reaguje na ty podněty...já vím že to nepude ze dne na den...v PPP*

*říkali květen červen bude kritickéj, to bude utahanej...ale já už nemůžu...já přiznávám bych nejradši aby školní rok už skončil a byly prázdniny...ani já už nemůžu*

Dichotomie **být přísným** x **být mírným** se opakovaně vrací a s ohledem na zkušenost ale i zastávané hodnoty se matka cítí být ztracená v tom, jakou pozici by měla zastávat. Oba rodičovské mody jsou hodnocené podle základního kritéria a tím je zájem a dobro dítěte. V tomto ohledu zkušenost ukazuje zákazy jako neúčinné, dokonce s opačným efektem a chování zhoršují. V zásadě platí následující úměra: čím vyšší míra disciplinace, tím se akcentují problémové projevy. Opak, *mírný přístup*, již dříve rodiče ukázali jako vhodný při řešení afektivně vyhocených stavů, ale zanechává v rodičích pochybnosti. Jistě, okolí klidné praktiky hodnotí negativně, to je důsledek neznalosti, ale i u samotné matky je zrnko pochybnosti. Nemá okolí, vůči němuž rodiče byli rodiče v opozici a skrze to si vyprofilovali praktiky mírného přístupu, nakonec pravdu? Nemůže mírný přístup vézt k něčemu nebezpečnému? Vynořuje se pochybnost, jestli tím neumožňuje dítěti žít ve světě, **ve kterém před ním zákazy ustoupí, neplatí pro něj**, a bude si moci dělat, co bude chtít. I když rodiče jednají na základě empirie a za podpory odborných autorit, nejsou si jistí, zda nepřekračují hranici a neumožňují dítěti žít **život bez řádu** a ne/vychovávají z něj neřáda. A tak kdyby platilo to, co říká okolí/druzí, nebylo by to pouze dítě, které páchá delikt, ale rodič by byl jeho komplicem, svou nečinností v klíčových chvílích by participoval na jeho vývoji v něco, co by si nikdo nepřál.

Rozpor není zcela neuvědomovaný a je artikulovaný jako **výchovná nejistota**. Matka zkrátka neví, co je správné. Garance zajišťovaná psychiatrickou a poradenským pracovníkem nestačí. Chtělo by to skutečné určení jasného přístupu, který zajistí úspěšnou výchovu. Potřebuje, aby jí **někdo** řekl, aby jí poskytl garanci, jak věci okolo Lukáše dopadnou. Tu ale matka nedostává a musí žít ve výchovné nejistotě.

Rodiče se ocitají ve velmi komplikovaných situacích. Přemýšlí, jak výchova může skončit, ale zároveň musí řešit každodenní bezprostřední situace. **Časový rozměr** je podstatnou složkou tohoto vnitřního konfliktu. S odborníky je možné konzultovat své postupy, dokonce je možné vidět i některé dílčí výsledky ale chtělo by to ještě **někoho**, kdo řekne, jak se dopracovat

### **Instituce školy**

Doposud jsme se zabývali tím, jak jsou kategorie problémového chování a výchovných praktik situovány v kontextu dvou základních zón – rodiny a okolí. Na to nyní navážeme a podíváme se na školu a další instituce, v rovinách, v jakých jsou ve vyprávění

zachyceny a jak o nich rodiče přemýšlejí v kontextu zmíněné strukturace životního prostoru.

Už jsme ukázali se, že škola je místo, kde k problémům dochází. Příkladem byla zmíněná situace z prvních dvou dnů školní docházky, kdy došlo ke vznícení Lukášova bouřlivého projevu v důsledku deficitu ve vyjadřovacích schopnostech a neporozuměním jeho potřebě ze strany aktérů vnějšího světa, zde třídní učitelky. Situaci vyřeší až otec, který je v této nepříjemné situaci přizván do prostoru školy z důvodu bezradnosti vyučující, až jeho akce vedla k uklidnění Lukáše. Vstup do prostoru školy se děje za účelem vyřešení synova aktuálního stavu, což vyžaduje akt, který mohou zvládnout jen ti, kteří mají specifické znalosti, vyplývající z množství společně stráveného času.

Bezprostřední období po nástupu do první třídy je naplněné mnoha dalšími projevy problémového chování, v nichž škola dle rodičů selhávala.

*m: v listopadu kdy to vygradovalo, chytil spolužáka pod krkem...a to mělo předehtu na tělocviku, nevím, jakým způsobem se tam Luky dostal, že přišel ke dveřím do třídy, rozrazil dveře, ukázal na dítě a vytáhnul si ho pod krkem z té lavice, nevím co tam jakoby, že tam učitelé byly opařeny, že prostě nereagovali na to že prostě to dítě bylo mimo, protože on normálně není agresivní, když něco řeší, přijde mu to strašně důležitý*

**Agrese** ve školním prostředí nabývá dramatické podoby, Lukáš šel cíleně za svým spolužákem, označil ho a *chytil pod krkem*. V daném stavu nejspíš **nebyl schopný sebekontroly**, usuzují rodiče. Rodiče v reakci na tvrdé konfrontování spolužáka a nekonání učitelů otevírají otázku odpovědnosti delikt? Je na Lukášovi, když byl mimo? Jak je možné, že nezasáhli a nezabránili? Možná byli sami bezradní.

Se školou jsme se dále setkali skrze zástupce institucí. K třídní učitelce jsme se dostali ještě ve dvou souvislostech. Jednou, společně s psychiatrickou a poradenskými pracovníky, v roli **potvrzovatele správnosti výchovných postupů** a podruhé působila jako triangulační prvek vzhledem k Lukášově výpovědi, o tom, co se dělo ve škole, kdy matce poskytla informace umožňující doplnit si obrázek o událostech, k nimž nemá přímý přístup. Kromě ochoty takto komunikovat, vystupuje i jako partner, se kterým lze rozmýšlet další postup vzhledem k obtížím vzniklým ve škole („*abysme se domluvili co dál s tím uděláme*“). Najednou v osobě třídní učitelky dochází do určité míry k propojení rodinného a školního prostředí. Není tím aktérem, který by zpochybňoval rodičovskou výchovu, jak jsme mohli vidět u rodinné kamarádky, ale naopak je pro rodiče oporou.

Kam tedy učitelku zařadit z hlediska pomyslných zón? Ukazuje se, že dokáže být rodinou přijímána jako někdo, kdo jedná v její prospěch a působí podpůrně. Na druhou stranu

při prvním kontaktu, by do určité míry splňovala charakteristiky aktéra vnějšku, neboť v její přítomnosti došlo k rozvoji problému, který nedokázala vyřešit. Je nutné podotknout, že tento příklad je ve vyprávění ojedinělý a pro porozumění postoji rodičů k třídní učitelce je potřeba postoupit dále. Pro naší následnou analýzu je zajímavé, že v této situaci dochází k setkání dvou dospělých aktérů, kteří jsou účastní na výchově a vzdělávání dítěte, avšak každý v rámci jiné socializační instituce, s tím, že jeden je úspěšný a druhý ne. Znamená to, že všichni z mimo-rodinného okruhu, tedy i školy budou neúspěšnými vychovateli? Nebo můžeme pozorovat i jiný postoj?

*j hm hm že vlastně nějak jako první nějaká taková situace nastala už druhej den<sup>45</sup>...*

*t už druhej den*

*m už druhej den*

*j hm*

*m když*

*j hm*

*m druhýho září hned*

*t hm*

*j hm hm*

*m a vygradovalo to v listopadu*

*t hm*

*j a on je teď Luky v první třídě*

*m v první třídě ...a od listopadu sem dojíždíme*

*j jo*

*m a myslím, že teďka se to jakoby zhouplo jakoby k lepšímu*

*j jo*

*m že teďka jakoby je to lepší<sup>46</sup>*

*j hm*

*m teda já ten pocit mám i třídní paní učitelka která je úžasná*

*j hm*

*t hm*

*m lepší paní učitelku jsme si nemohli přát*

*j hm*

*m tu jako vychválit do nebes, protože ta dokáže s Lukym doopravdy divy*

---

45 Viz. konflikt z počátku školní docházky.

46 Rozhovor je realizován v na jaře v průběhu 2. pololetí 1. třídy.



*j hm hm*

*m takže Luky miluje školu*

*j hm*

*m má rád školu*

*j hm*

*m jako nevadí ...*

*t i jako paní určitelku tak má rád*

*m ...je spokojenej (mluví přese sebe)*

*t prostě jako je to znát, že si našli k sobě tu cestu a že eee ona i říká, že on je snaživej, že je strašně ráda, že ho tam má*

*j hm*

*t on spíš v jednu chvíli byl takovej, že ho chce paní učitelka vyměnit a takový ale přitom to tam nebylo*

*j aha*

*t prostě jako nevím co mu děti řekli*

*j hm hm hm*

*t to je prostě taky takový to že jako prostě má...má s ní bych řek dobrej vztah*

*j hm hm hm*

*t jako teď bych řekl, že i samozřejmě jí bere úplně jinak po tom čase a taky už ví co, jak s ním a takový*

*j hm*

*t takže bych řekl, že se to strašně zlepšilo ale ten začátek ten byl hroznej no*

Lukášova školní docházka procházela vývojem od počátku školního roku, který rodiče hodnotí vyloženě negativně, a jehož symbolem je epizoda s nůžkami se všemi jejími aspekty, až k postupnému zlepšování znamenající *zklidnění*. Zásadní roli v tomto procesu hraje především třídní učitelka. Na základě jejího působení zaujímá Lukáš **kladné city k její osobě i ke škole**. Z druhé strany je Lukáš hodnocen učitelkou z hlediska jeho aktivity jako *snaživý*. **Společně vybudovaný vzájemně kladně hodnocený vztah** není daný automaticky ale vyžadoval přičinění, jak ze strany chlapce, tak učitelky („*našli si k sobě cestu*“, „*má s ní dobrej vztah*“). Učitelce je přisouzena **dosažená znalost vhodného přístupu** k Lukášovi (*už ví co jak s ním*). V opačném směru dochází k vývoji z hlediska vztahování, neboť Lukáš **přijímá třídní učitelku novým způsobem** (*bere ji úplně jinak*). Po určitou dobu je aktuální ohrožení v podobě nelásky té, kterou má dítě rádo, a dokonce se do hry dostává i jeho

odvržení, což se nakonec ukazuje jako nepravdivé a jako možný zdroj těchto myšlenek jsou označeni spolužáci, kteří působí jako noxa zasahující do „dobrého“ vztahu.

Rodiče zaznamenávají v průběhu prvního školního roku jistý vývoj. Krušný začátek vrcholí na konci podzimu a škola reprezentovaná třídní učitelkou splňuje **ze začátku roku charakteristiky okolního světa**: neporozumění ze strany přítomných ve spojení s Lukášovým oslabením ve vyjadřování ústí do afektu, se kterým si participující aktéři nejsou s to poradit, *nevědí*, co s tím. Situaci vyřeší až otec, který je v této nepříjemné situaci pro aktuální bezradnost vyučující přizván do prostoru školy, a jehož akce vedla k uklidnění Lukáše. V další fázi však dochází ke změně a ustavuje kladný vztah ke škole a učení, což jde ruku v ruce s vývojem postavy třídní učitelky. Oproti začátku, kdy nevěděla a byla účastná na problémovém, je nyní tou, se kterou má chlapec **dobry vztah**, která má **znalost vhodného přístupu** (*ví, jak na něj*). Z prostředí, v němž se objevilo tkanivo neporozumění a neznalosti burcující afekt dítěte, se posouváme do prostoru, jehož část je charakterizovaná podobnými kategoriemi jako rodina: vztah, porozumění a znalost dítěte modulující aktivity vychovatele. Třídní učitelka je tak třetím dospělým, který ví jak na to a jsou jí přisuzovány některé vlastnosti, jimiž oplývají rodiče a vývoj tak přináší jistou podobnost mezi aktéry rodinné a školní socializace. Ve školním prostoru, v němž se vyvzdoroval ostrov, jež má pod patronátem třídní učitelka, však zůstává něco z vnějšího světa, jak nám to připomíná chvilková obava ze zavržení, jejímž zvažovaným zdrojem jsou děti, spolužáci.

Jak jsme viděli na příkladu s nůzkami situace nebyla vždy růžová, ke zlepšování docházelo postupně zejména díky spolupráci s třídní učitelkou. Bezprostřední období po nástupu do první třídy je naplněné mnoha projevy problémového chování, v nichž škola dle rodičů selhávala.

*m: v listopadu kdy to vygradovalo, chytil spolužáka pod krkem...a to mělo předeheru na tělocviku, nevím, jakým způsobem se tam Luky dostal, že přišel ke dveřím do třídy, rozrazil dveře, ukázal na dítě a vytáhnul si ho pod krkem z té lavice, nevím co tam jakoby, že tam učitelé byly opařeny, že prostě nereagovali na to že prostě to dítě bylo mimo, protože on normálně není agresivní, když něco řeší, přijde mu to strašně důležitý*

**Agrese** ve školním prostředí nabývá dramatické podoby, Lukáš šel cíleně za svým spolužákem, označil ho a *chytil pod krkem*. V daném stavu nejspíš **nebyl schopný sebekontroly**, usuzují rodiče. Ti v reakci na tvrdé konfrontování spolužáka a nekonání učitelů otevírají otázku odpovědnosti za delikt? Je na Lukášovi, když byl mimo? Jak je možné, že mu nezabránili v projevení patického afektu? Možná sami nezasáhli, protože byli ochromení.

V takto vyhocených situacích se vyjevuje bezradnost všech zúčastněných a vstupuje do interakcí mezi rodinou a školou.

*j hm hm ....a jaký to bylo pro vás teda jako tahle ta situace<sup>47</sup> ...*

*m já bych řekla na zhroucení (směje se)*

*j jo?*

*m hodně hodně jsem hodně jsem jako byla na tom hodně špatně ...*

*j hm hm*

*m i jsem jezdila právě do pedagogický poradny*

*j hm*

*m volala, co se děje...oni ani škola nedávala moc vědět do poradny ...právě kontaktovali tady spíš ten směr jakoby k vám*

*j no no no*

*m takže jakoby tu vynechali, takže já jsem tam volala, takže jakoby i tam jsem si šla popovídat, aby člověk jakoby aspoň trošku, protože už jsem byla úplně zoufalá, takže mi trošku jakoby to dalo dohromady začali jsme jezdit sem, já si myslím, že mi to strašně pomohlo*

*j hm*

*m že jako...*

*t že jakoby v tom listopadu*

*j hm hm*

*t bylo takový že ...všechny tady ncto všechno paní ředitelka zápis o všem, co se stalo, všechno tadyhle ncto a dokonce už začali i vyhrožovat vyloučením*

*j hm*

*t a takový věci a jako prostě..*

*m...jako občas i co v těch zprávách napsali bylo úplně...eee...s.pomalou takový až přehnaný...takový..*

*j hm*

*m... eště mi řekli mi to tam musíme napsat tak aby to jako nevyznělo nějak jako jemňounce aby prostě to ostatní brali vážně jako bylo to velice nepříjemný ještě na těch všech jakoby těch sezení jsem byla já a k tomu čtyři pedagogové, který prostě tam jako něco do mě hučeli já jsem z toho měla hlavu jak pátrací balón*

*j hm*

---

47 Otázka odkazuje k začátku školního roku, kde se začali kumulovat Lukášovi obtíže v chování.

m a stejně jsem dá se říci odcházela a skoro jsem z toho nic nevěděla, protože jsem z toho byla tak úplně z těch informací velice přehlčená..tam

j hm hm

m a hlavně člověk jako by byl sám jakoby z toho dítěte nešťastnej a já říkám: řekněte mi co mám udělat a já to udělám aby se to zlepšilo ale já nevím co ..

j hm

m já prostě dělám všechno možný pro to aby se to zlepšilo a víc už udělat nemůžu ...

j hm hm hm

m tak jsme řešili jako co s tím jak s tím a jako

j hm hm

t tam už v jednu chvíli to bylo takový že s..v jednu chvíli nám jenom vyhrožovali ze školy a takový a přitom my jsme všechno dělali to už bylo v době kdy jsme chodili sem a takový..všechno jako měli jsme snahu dělat a jako manželka, protože já jsem hodně...

jhm

t pracovně vytíženej...

j hm hm

t takže jako manželka eee jako...to s nima všechno řešila tadyhlencto a to a říkala tak mi prosimvás řekněte co mám víc udělat...

j hm hm

t...co mám víc udělat..

j hm

t vy furt říkáte, že všechno děláme špatně..

j hm

t..tak mi řekněte co mám udělat a my to my to my se to pokusíme udělat ale nemůžete říkat, že (mys) všechno j.. je špatně a jako přitom nám řeknete co máme udělat...vy nám vyhrožujete furt jenom ale přitom nic jako nám neřekente ..

j hm hm

m já bych řekla, že tam byly dvě osoby

j hm hm

m který byly jakoby výrazný který byly vyloženě jakoby negativní myslím že pani učitelka jakoby stála za náma furt

j jo

m ale pak v tom světle když pak tam byli všichni tak jakoby pracuje s nima s vedením tak jako taky nemůže...

*j hm*

*m...se vyloženě klonit jakby k nám..*

*j hm*

*m když prostě pak tam s nima musí ...že je to normální ....ale vždycky k Lukymu byla úžasná a myslím si že to vybojovali...*

*j hm*

*m že si zasloužej doopravdy metál (směje se)*

Nyní si rozebereme, jak je ve vyprávění kontakt se školou v úvodu roku narativně zpracován. V návaznosti na eskalaci obtíží zjišťujeme matčino **prožívání školní situace ze začátku roku**, které zahrnuje negativní zážitky (*pocit na zhroucení, zoufalství*). V takové chvíli vystupuje poradenská instituce, konkrétně zařízení SVP<sup>48</sup>, jako místo, na které se může matka obrátit a kde má možnost podělit se o své těžkosti související se školní docházkou jejího syna. Pedagogicko-psychologická poradna a středisko výchovné péče v danou chvíli poskytují úlevu. Na druhé straně je škola, jež v kontextu problémů syna vstupuje prostřednictvím svých zástupců do komunikace s rodiči. Do interakce kromě jiných vstupuje i ředitelka, která podává **sdělení o událostech odehrávajících se na půdě školy**. Dění ve škole je zaneseno do textu, přičemž obsah zapsaného je **rodiči vnímán jako neadekvátní, přehnaný**. Deklarovaným důvodem pro takové vyznění je dle školy podtržení závažnosti situace. V jejím důsledku se do hry dostává i **hrozba vyloučení** dítěte ze vzdělávání. Prožívání interakce s pracovníky školy má kromě nyní rozebrané kvalitativní, obsahové stránky, i **kvantitativní rovinu**. Jednak je zmíněna početní převaha aktérů zastupujících školu oproti samotné matce, zároveň podoba informování je popisována jako *hučení do*, jehož důsledkem je **přehlcení** (*měla jsem hlavu jak pátrací balón*), které ochromuje schopnost kognitivního zpracování situace (*nic jsem z toho nevěděla*).<sup>49</sup>

Vyhrocení situace vede znovu k artikulaci tématu praktik zacházení s dítětem, tentokrát v podobě výzvy směrem ke škole. Rodiče hovoří o **nařčení** ze strany školy zpochybňující jejich výchovné postupy (*vy furt říkáte, že všechno děláme špatně*). **Reakce** matky, nám převyprávěná, má také svou kvantitativní rovinu. Jsme upozorněni na vyčerpání dostupných prostředků, a tak i nemožnost přidat něco dalšího (*já prostě dělám všechno*

---

48 Lukášova matka uvádí „jakoby ten směr k vám“, čímž myslí instituci, ve které se nyní nacházíme a kam dochází ke kolegovi.

49 Vzpomeňme, jak otec popisoval otec popisoval energetickou rovinu mechanismu problémového chování, kde došlo k přehlcení ze strany okolí, jež mělo za následek pocitu nelibosti, které byly nakonec vyjádřeny i behaviorálně.

možný pro to aby se to zlepšilo a víc už udělat nemůžu). Matčino sdělení doplňuje a převypravuje i otec, který sám s ohledem na svou práci, nemohl být jednání účasten. Lukášova maminka pak měla reagovat na sdělení školy během schůzky **výzvou o sdělení doporučení, jakou akci vyvinout** pro zlepšení situace, co ještě přidat do množství již vyzkoušeného (*tak nám řekněte, co máme dělat; tak mi řekněte co mám udělat a ... my se to pokusíme udělat ale nemůžete říkat, že (mys) všechno j.. je špatně a jako přitom nám řeknete co máme udělat...vy nám vyhrožujete furt jenom ale přitom nic jako nám neřeknete*). Apel zůstává bez odezvy a kritizující aktéři na pobídku ohledně doporučení nic neříkají. To v argumentaci otce působí jako důvod, proč **škola ztrácí svou legitimitu**. Zpochybňování rodiny v její výchovné funkci už nemá váhu, když jen kritizují ale neporadí. Naopak zmíněné kvantum akcí, které rodina vyvíjí ve vztahu k synovi a jeho problémovému chování, je něčím, co je minimálně ve vyprávění vrací do hry při komunikaci se školou.

Nakonec z množství učitelů, které je zmiňované jako kategorie dokreslující situaci kontaktu se školou, jsou vyčleněni ti, co působí negativně versus třídní, jež je na straně rodičů. Rodiče přitom chápou, že projev podpory, či náklonosti je z její strany komplikovaný s ohledem na pracovní příslušnost. Náklonost rodiny neztrácí.

### 3.4.2. „Jak to vzniklo“ – matka Patrika

Znovu do vyprávění vstoupíme hned od začátku prvního rozhovoru, nyní s matkou Patrika.

*J: spíš, mě spíš tak jako zajímá ty vaše zkušenosti tak možná jenom kdybyste třeba mi řekla něco o vašem synovi a v průběhu toho se třeba dostaneme k nějaké věci, který řešíte nebo který tak nějak jako s tím souvisej vlastně s tím tématem...*

*M: tak já bych začala úplně na začátku... jak to vzniklo... když mi bylo pětadvacet tak jsem odcestovala do Dánska...na zkušenou no a vlastně byla jsem tam pět let a při posledním roku při poslední sezoně jsem se rozhodla, že se vrátím zpátky do Čech...tady jsem měla být po babičce měla jsem plány, že z našetřenejch ho zrekonstruuju. najdu si tady přítele budeme mít rodinu...(povzdechne si) ...dopadlo to tak, že jsme poslední vlastně sezonu pracovala jsem v gastronomii ve velké restauraci...nejdřív jsem tam začínala jako za barem se postupně člověk vypracoval jakoby i na tu pozici sepervaisrovskou... no a seznámila jsem se tam se svým manažerem ...poté s tatínkem mého syna...on byl trošku divnej ten pán, s kterým jsem začala chodit, jakože se furt kejval ze strany na stranu ale měl velmi dobrou slovní zásobum, byl vtipnej..byl velice...měl vysoký IQ, byl inteligentní ...tak jsem s ním začala chodit...po tejdnu jsem otěhotněla ...co jsme spolu...hned jsem vlastně otěhotněla*

Všimněme si, jaký jazykový obrat informátorka použije, když začne líčit svou zkušenost s rodičovstvím: *jak To vzniklo*. Proč střední rod, když hovoří o něčem tak osobním, jako je její syn? Odkazuje to na odosobněný postoj k vlastnímu dítěti, ze kterého se stává To? V dalším čtení si ukážeme, že tomu tak není, jazykový prostředek nás spíše uvádí do Toho, oč běží v rodičovství Patrikovy maminky.

Věci týkající se chlapce, a nejen jeho, začínají pět let před jeho narozením okolnostmi, za jakých ho matka počala. Na začátku Všeho stojí rozhodnutí **vypravit se** na omezený čas **do světa** za **zkušenostmi**. Poté bylo v plánu **navrátit se** do rodné země, kde chtěla společně s **budoucím partnerem** zakládat **rodinu** a pro ty účely upravit byt za využití prostředků našetřených z cest. **Projekt se nezrealizuje**, je **narušen realitou** posledního roku, když krátce po začátku **vztahu** se svým **nadřízeným** z ciziny otěhotní. **Obraz chlapcova tatínka** zahrnuje vedle **vysoké kognitivní kapacity** a **smyslu pro humor**, známky „**podivnosti**“ projevující se v **dyskoordinaci** na úrovni hrubé motoriky. V úvodní ukázce se nám začíná skicovat i něco ze **sebeobrazu** Patrikovy matky. Jedná se o ženu, která se v rámci svého působení v gastronomii dokázala **svým vlastním úsilím a prací** dostat na vyšší pozice a

utržené finance chtěla využít pro **budování** zázemí své ještě nevzniklé rodiny.

*m my jsme se rozešli... asi po roce v Dánsku vlastně synovi byl rok a po dlouhých soudních sporech, kdy mě nechtěli pustit do Český republiky, nakonec otec souhlasil, že dítě může vycestovat tak jsem se dostala do Čech, no a to vlastně synovi byl rok a on byl vždycky jakoby takovej apatickej do těch dvou let, kam se posadil, tam prostě zůstal sedět, pak tam začal bejt od těch dvou let nebo dvou a půl let začal bejt zkrátka jinej ...jinej než ostatní děti... a v tu chvíli ten jeho otec ...jsme tam jezdívali vlastně na návštěvy tak on mi..on mi řekl já jsem vždycky věděl, že je se mnou něco špatně jenže tenkrát před těmi 30 lety se to neřešili... no a ten jeho otec to ještě podporuje tím že má kladnej vztah k alkoholu, v mládí k drogám... což já jsem nevěděla ...jsem otěhotněla a bylo mi 30 že biologický hodiny tikaly tak jsem holt ...a teďkon už toho nemůžu litovat*

**Vztah** chlapcových rodičů se po jednom roce **rozpadá** a následný návrat z Dánska do ČR je nejdříve znemožněn, dokonce ho musí řešit soudní instituce. I přes spory chlapcův tatínek nakonec cestu povolí ale kontakt s ním i nadále přetrvává. **Deskripce chlapcova vývoje** začínající v raném věku obsahuje nejdříve „**apatii**“ a **inaktivitu**, která okolo druhého roku života přechází v blíže nespecifikovanou „**jinakost**“. Až po změnách v projevu chlapce, otec odhaluje, že jeho rysem byla a je také **maligní zvláštnost**, o které matce neřekl, ba co víc „**zapíral**“ ji. Matka chlapce, u kterého se jinakost probudila, byla uvedena v **nevědomost** té otcovy. Ještě před oficiálním prohlášením si matka všímá některých indicií (viz výše), ty jsou verifikovány s otcovým přiznáním, které přichází až při plném rozvinutí Patrikových projevů. Jak se ukazuje, líčení obrazů mužských členů rodové linie vykazuje podobnosti. Matka uvádí, že **charakteristiky odkazující k otcově ne-normalitě se odhalily v závislosti na emergenci chlapcových jinakostí**. V příběhu je Patrikův vývoj pobídkou pro otcovo přiznání. Jako kdyby se vzájemně obrazy otce i syna zrcadlily. K otci ještě doplníme, že ztvárnění jeho aktivity ve vyprávění nespočívá jen v cíleném smlčování divnosti ale i v její **aktivní podpoře** skrze užívání návykových látek: alkoholu a historicky i jiných drog.

**Matčín postoj k celé situaci**, od doby početí až po současnost, vyjadřuje v bilanci, kterou můžeme charakterizovat následovně: biologický věk odpočítával čas a pro lítost už teď není prostor. Jakoby vstupy i výstupy mateřství byly pokaždé spojeny s určitou nutností, kterou nezbyvá než se přizpůsobit a brát ji tak, jak je.

Je zajímavé, že uvedení do matčina příběhu začíná vylíčením okolnostmi „vzniku“. Hned po tom přechází Patrikova matka do popisu zkušenosti s odborníky ze zdravotnictví,



školství a poradenství, čímž postupně projasní význam úvodní scény.

*M no a vlastně klukovi byli tři ....a tam se začalo ...byl takovej, já už si to moc nepamatuju prostě byl jinej, šli jsme na neurologii paní doktorka T. ....mi řekla, že má ADHD..já jsem v tu chvíli nevěděla co to je ...ona mi řekla se podívejte na internet, tam si to přečtete ...a tam si to přečtete ...jako řekla mi že, že je zkrátka hyperaktivita, že jo porucha pozornosti a tak jsem z toho byla samozřejmě špatná že jo to mu byli tři čtyři asi ..no a v pěti letech, teď je mu devět...v pěti šesti letech jsme šli na vyšetření k panu primář P....vlastně ve školce byli trošku problémy, že je furt v koutě ... že byl furt odstrčenej při besídkách tam ty učitelky taky tady ve škole tam měl jednu paní učitelku teďkon bohužel pos...na paní ředitelku, že je paní ředitelkou L...nevím už jak se jmenuje naštěstí...jsem to zapomněla a ta opravdu se na něm podepsala, že furt byl v koutě nebo třeba byli na hřišti on stál za prolezačkou pokakanej třeba hodinu než jsem si ho vyzvedla ...a ta mi tenkrát řekla, že pokavad' má ADHD, že do týhle školky jakoby nepatří, to ještě snad nebyla inkluze ...to je čtyři roky zpátky ... že patří do nějaký jiný speciální..tak jsem s panem primářem R. z K. jestli tady (jméno ulice) je nějaká speciální škola ..jestli by šel tam ... shodou okolností manželka pana ředitele je moje kamarádka .. ale to jsem ještě tenkrát nevěděla ... pan S. no ale nakonec jsme se zkrátka rozhodli že P(syn)pude...a pan primář R. ...Povi viděl ho a diagnostikoval mu poruchu autistickýho spektra....dětský autismus D804 diagnózu nebo (mluví tiše...neslyším).. tím pádem všechno začalo odznova že jo jinej přístup k tomu dítěti medikaci nám dokonce dal, protože když jsem byli tenkrát poprvý na tý neurologii tak nám paní doktorka předapsala nootropil to bylo asi tejdén...to bylo šílený to jsem mu vysadila...to byly šílený stavy ...tak na to nerada vzpomínám pak jsem začala brát léky já antidepresiva, abych to vydržela, protože jsem dítě nechtěla spát lékama tak jsme začala brát já (pousměje se u toho)...což taky nepomáhalo*

S přibývajícím věkem a rozvojem problémového chování, matka vstupuje do kontaktu se **školskými i zdravotnickými** institucemi. V tomto kontextu nabývá **nevědomost** nových podob. Okolnosti týkající se vynořování Patrikovy jinakosti jsou zahaleny **mezerami ve vzpomínkách**, matka si nyní **nemůže** všechny **uvědomit**. Každopádně odchylný vývoj chlapce je **důvodem pro návštěvu neuroložky**, jejíž úvodní výstup je spojený s udělením diagnózy ADHD, pro kterou matka tehdy také **neměla reprezentaci**, tentokrát tu **znalostní**. Ještě nebyla znalá a **nevěděla**, co že to její syn má. Sama lékařka matce potřebné vědění nezprostředkuje, pouze ji odkáže na zdroj, ze kterého může čerpat, na *internet*. Syn dostává neznámé lékařské jméno. Matka chlapce reflektuje, že afektivní konotace byly negativní, přičemž není zcela zřejmé, zda z celkové situace, nebo zda svou roli sehrál i výsledek

diagnostiky.

Stav nevědění se opakuje. Dvakrát je důsledkem odepření určité informace nebo znalosti. Nejdříve Patrikův otec smlčel svou negativní stránku, jež se odráží v obraze chlapcova vývoje, následně lékařkou, která dá dítěti jméno, jehož význam matka nezná, je jí cizí.

Po zdravotnictví, zatím oddělení dětské neurologie, vstupuje na scénu i další instituce, mateřská škola. Ve vyprávění je ztvárněna jako **negativní hybatel chlapcova vývoje** a jako připomínka **non-inkluzivní vzdělávací politiky** tehdejší doby. Učitelka, která školní mateřskou instituci zastupuje, je aktérkou se špatným vlivem, který je dokládán absencí výchovné a pečující aktivity vůči chlapci. Zanedbávání se vyjevuje ve chvílích umožňujících rodiči setkání s institucí. Matka vidí, že je chlapec **ponechán napospas svým tělesným funkcím a koloběhu instituce** (*on stál za prolejšačkou pokakanej třeba hodinu, než jsem si ho vyzvedla*). Tím, kdo ho vytrhne ze spárů nestarající se instituce je až matka. ADHD se už nyní dostává do školního institucionálního kontextu. **Diagnóza** je argumentem, který má chlapce **diskvalifikovat z běžné MŠ**, což matkou není primárně interpretované jako selhání učitelky ale jako výraz legislativních možností.

Následně matka přichází k dětskému **psychiatrovi**, který chlapci dá novou diagnózu, poruchu autistického spektra. Psychiatr zpřítomňuje setkání s dětskou neuroložkou, když nasazuje novou farmakoterapii a mění tu dosavadní. Lékařkou dříve předepsané léky jsou označeny jako další **negativní vliv**, nyní krátkodobý, **na chlapcovo chování**. Vzpomínky na toto období si chlapcova maminka nerada vyvolává, protože stavy, které medikace zapříčinila označuje za „šílené“. Situaci matka řeší **vlastní aktivitou tím, že chlapce chrání proti maligním lékařským instrumentům**, tím, že je vysadí a zároveň sama pro sebe psychiatrické léky přijme s cílem zabránit pokračování chlapcovy intoxikace. I přesto ani jí lékařské praktiky nepomohly.

Při Patrikově přechodu na vyšší stupeň vzdělávání, ZŠ, se jeho matka rozhodne pro změnu. Nechce, aby nastupoval v místě, kde navštěvovali MŠ s odůvodněním, že daná ZŠ nemá dostatečné pedagogické zázemí, konkrétně asistenta pedagoga. Rozhodne se pro školu, která byla v dětství tou její a nyní je v blízkosti bydliště jejích rodičů. **Volbu přípravného ročníku** doprovází **spor o zájem a další směřování dítěte**, který se odehrává mezi **matkou a ředitelem cílové ZŠ**. Jedná se o otázku, jaká podoba institucionálního zázemí chlapci aktuálně prospěje. I přes odstředivou aktivitu samotného zástupce školní instituce, matka nakonec i přes jeho nedoporučení dá na vlastní úsudek a Patrik vzdělávání v předškolním ročníku zahájí, ba co víc hodnotí ho jako **pozitivní hybnou sílu v chlapcově vývoji**.

*...přihlásili jsme ho k rodičům, že do přípravy bude chodit tam byl taky problém, protože pan ředitel, ktorej tam stále je, mě přesvědčoval že rok ve školce mu bude líp...zkrátka on mi to říkal asi hodinu se se mnou dohadoval, že pro dítě bude lepší tamto než příprava já si myslím, že ta příprava mu strašně moc dala*

Přípravným ročníkem chlapec postupoval stále s diagnózou autismu, která jak se následně ukázalo, stále nebyla ta cílová. Pro nesrovnalosti a nejistotu ohledně diagnózy chlapec absolvoval ještě pobyt na oddělení dětské psychiatrie, kde autismus vyloučili a vrátili nyní již matce známé ADHD. Nakonec se ukázalo, že i dětský psychiatr, kterého matka považovala za autoritu, se zmýlil, protože jméno udělil chybně.

*protože mě by nenapadlo že pan primář R... to je kapacita... jo, že by se mohl splést...ale takže na psychiatrii po tejdéním vlastně pobytu co jsem tam byla s ním ... mu diagnostikovali výraznou hyperaktivitu ... pan K(kolega ke kterému matka s chlapcem v rámci SVP dochází) tam má ty zprávy ale ten autismus mu vyloučili ... našťestí (důrazně) ... ale on tam má on jak je emočně labilní, tak on tam má výkyvy, že...to bylo odmalička nesmíš se na mě dívat ...jo prostě nesmí se prostě a schovávat se...proto mu to ten pan doktor vlastně že jo takhle že podle norem 20 století podle mě...v Americe by třeba protože jsme byli i v péči Aply*

I přes mýlku v označení, Patrikova matka lékařovu autoritu zachová. Díky **znalostem**, které matka oproti dřívějšímu již má, může porozumět tomu, kde asi v procesu diagnostiky došlo k chybě. Všimněme si ještě sémantického momentu. Rediagnostika a **vyvrácení autismu** přináší **emoční úlevu**. Nejspíš to znamená, že mít dítě s ADHD je přívětivější než s autismem. Je zajímavé, že úlevu přinese samotný akt pojmenování. Vždyť projevy dítěte zůstávají, spor byl pouze o to, jak budou kategorizovány. Nabízí se, že přidělené jméno nabízí celý soubor významů, který nastavuje optiku, přes kterou na dítě pohlížíme, zavádí do obrazu něco, co v něm dosud nebylo.

Diagnostický pobyt nebyl jedinou hospitalizací na dětské psychiatrii, kterou chlapec absolvoval.

*byl dokonce v tom v (název psychiatrie – jiná než ta, kde byl chlapec posledně) v tý polepšovně, protože jsem to nemohla už vydržet, jak to bylo náročný. Tam byl...jednou tam byl týden to bylo předminulý prázdniny ... minulý prázdniny tam byl 3 tejdny ale já jsem si ho denně brala protože on se jinde nevykaká než doma... a už tam nepude teda, protože to je*

dítě, který tam **zkrátka nepatří**. *Mě se strašně ulevilo jako že jsem si odpočinula ale taky se mi stejskalo*

**Emoční stav** matky vyplývající ze **zvýšených nároků péče o chlapce** se nyní stává důvodem **pro zahájení léčby formou hospitalizace**. Ačkoliv se jedná o zdravotnické zařízení, matka ho nazve *polepšovnou*. I důvodem umístění je nezvladatelné chování. Na jednu stranu je matka vyčerpaná a potřebuje si odpočinout, zároveň dítě odešlo do instituce, která by ho měla polepšit, **vychovat**. Patrikův pobyt na oddělení dětské psychiatrie svůj účel částečně splnil, protože umožnil matce regeneraci, nicméně postoj k celé akci je ambivalentní. Vedle stesku z odloučení se vrací **problém tělesných funkcí při pohybu v mimo-rodinném prostředí**. Během pobytu ve zdravotnickém zařízení, oproti MŠ, nedokáže vyprázdnit střeva a tak musí **matka zajistit dítěti potřebnou péči sama**. **Odevzdání dítěte instituci** je znovu spojené s **problémem zvládnání tělesné potřeby**, chlapci se při pobytu v instituci nedaří vyprázdnit střeva. Matka situaci řeší, **pro výsek dne stáhne chlapce ze zařízení a bere ho do domácího prostředí**, kde defekaci zvládá. To, co chlapci nejde zvládnout ve vnějším světě, matka nenechá bez odezvy, přebere za to odpovědnost a znovu připraví podmínky pro úspěch něčeho, co náleželo dříve výhradně do rodinného prostoru a v tom vnějším to zatím nelze. Matka svými akcemi odděluje, co kam náleží. Další vymezení přichází se shrnujícím **hodnocení, že chlapec takové instituci, polepšovně, nepřísluší, nepatří tam**. Deklaruje při odmítnutí opakovat hospitalizaci někdy v budoucnu.

Péče a ochrana proti výchově a socializaci se znovu odehrává na poli instituce. Na jednu stranu, už je problémovost tak velká, že matka přistoupí k umístění svého dítěte do polepšovny. Nicméně si je vědomá, že stále potřebuje péči a ochranu, a tu mu musí zajistit ona sama. Nakonec i výsledek zní, že to není instituce pro něj, on nepatří do instituce, kde by mělo být dítě vychovávané.

Druhým výstupem z hospitalizace je vyřčení **hypotézy z úst primářky o etiologii chlapcových projevů**, se kterými je matka svým způsobem ve shodě.

*m že jo ...a tam samozřejmě paní primářka řekla, že to je chyba ve výchově, což má jakoby svým způsobem pravdu, ale moji vinou úplně není že jo než...že ten kluk tátu nemá ... já jsem poznala, že jo, že vlastně po tom rozchodu ... já jsem si myslela, že dá přednost rodině ale jeho otec dal přednost, protože to je mamánek, že jo mamince a hlavně nevzdal se alkoholu, že jo... protože já jsem měla přemejšlet dřív ale ...takže ...a než aby to dítě žilo v hádkách, tak radši s ním žiju sama... a v klidu relativně ... no takže byl i na tý psychiatrii tam byl naprosto bez problému, tam fungoval*

**Etiologickým faktorem problémového vývoje je výchova, s tím matka souhlasí.**

Nicméně ne v jejích praktikách ale v **absenci otce, který by se na výchově podílel**, za což Patrikova **maminka odpovědnost přijímá**, protože rodinný stav je důsledkem jejího rozhodnutí. To ale nebylo výrazem rozmaru ale **rozvahy** nad tím, co **v zájmu dítěte**. Kdyby vztah neukončila, nechávala by Lukáše v prostředí protkaného spory mezi jeho rodiči, proto ho vychovává sama, bez jeho otce. Zároveň otec neučinil kroky, jimiž by se oddělil od dvou věcí, které mu brání před vstupem do nově vznikající rodiny, od své vlastní matky a od alkoholu. Jim dává přednost. Rozvaha nad výrokem primářky směřuje **k predikování negativního vlivu prostředí** v případě setrvání v partnerství. Nepřítomnost otce v životě dítěte, je sice jedním z negativních vývojových vlivů ale je výsledkem nutnosti, která matku **dotlačila k volbě** mezi dvěma nepříznivými variantami, ona se rozhodla pro menší zlo. I když jsou karty rozdané nepříznivě, matka hraje alespoň s tím, co má, nepokládá to

Nemožnost voleb zaznívá i v závěrečné poznámce: „*měla jsem přemýšlet dřív*“. Pojdme si podrobněji rozebrat, co tím má na mysli. Má pocit, že měla lépe rozvážit rozchod? Nebo vůbec vztah a těhotenství s tímto mužem? S jistotou to říct nemůžeme. Podobně se vyjádřila hned v úvodu po vyjevení jinakosti syna i jeho otce. Je zajímavé že oba výroky se objevují v částech vyprávění, kde vystupuje bývalý partner jakožto chlapcův otec. Nejdříve synovi podobný, ale zapírající, nyní jako problémový. „*Těd' už nemůžu litovat*“ a „*měla jsem přemejšlet dřív*“ jsou imperativy v nichž se propojuje současnost s minulostí a zároveň vyjadřují, že věci jsou, tak jak jsou. První z nich apelem na emocionální postoj, který vylučuje lítost nad nynější situací, která je výsledkem toho, co začalo v minulosti. Ve druhém zaznívá, že jestli byl někdy prostor pro změnu, tak to bylo v době, kdy se měl do matčiných akcí zapojit úsudek. Zároveň z výroku vyplývá upozornění, že současný stav se zcela neshoduje s matčinými představami, ale je nutné jej brát tak jak jest a s ohledem na zájmy dítěte učinit rozhodnutí, která sice nejsou jednoduchá, ale odpovědnost za ně se musí přijmout.

Projevy chlapce byly zatím vyjádřeny jako vynořující se jinakost okolo 2 let věku, podobná té otcově, která při setkání s MŠ ale i zdravotnictvím vyžaduje matčiny intervence, jež jsou vedeny se zájmem zajistit chlapcovi to, co je dobré. Konkrétně matka pozorovala, že se chlapec nezapojuje do dění v kolektivu, emoční, či tělesnou inkontinenci, nebo naopak obtíže s vyprazdňováním v mimo rodinném prostředí, zakazování druhému, aby na něj pohlížel. V následující části navážeme na již zmíněné a podrobněji rozebereme, jak je ve vyprávění zachycen chlapcův obraz v kontextu vztahů k jednotlivým aktérům, institucím a situacím.

Jsou zde výchovné záměry a hodnoty, které chlapcova matka proklamuje a snaží se k nim svými aktivitami a působením dostat. V životě chlapce jsou však i další aktéři, vůči,

kterým se matka vymezuje. Následující citace je uvedena již zmíněným pobytem, během kterého došlo k navrácení k ADHD.

*m: spíš ta výrazná hyperaktivita labilita ... ten jeho otec mi říkal, že má problém jako sociálně jo, že než aby šel na Karlův most, že mu vaděj lidi ... že má výraznou hyperaktivitu, to je na něm vidět, že furt třepe nohou nebo ještě podporuje kokakolou, že jo tři litry denně kokakoly vypije...ale to je*

*j: ten tatínek?*

*m: ten jeho otec biologickéj.. no a já se právě snažím toho Patrika i přestože tam má on má emoční labilitu a všechny ty diagnózy dohromady snažit se z něj vychovat jakoby slušného člověka, protože já nekouřím nepiju ...no nepiju, příležitostně si dám ale jsem jakoby nekuřák ...doma ten alkohol prostě není ... že je v klidu realityně když na něj neřvu já tak na něj nekřičí nikdo nebo, že by ho nějak ..to rodiče mi pomáhaj...kdo ho teda to si myslím to je obrovská chyba ve výchově, kdo ho rozmazluje je děda a teda ten ho rozmazluje strašným způsobem takže...takže srážej teda autoritu před Patrikem mojí jo že ...taky že možná*

*j: to jsou vaše rodiče?*

*m: to jsou moje rodiče ... zase m bydlíme v jejich bytě pomáhaj mi jakoby... jo platěj mu kroužky ... tábory jo, protože já jako samoživitelka pracuju ve školství takže ... nic moc takže na jednu stranu mi moc pomáhaj ale teda jakoby kazí ho tou rozmazleností*

**Obraz chlapce** se skládá z **atributů** jako *hyperaktivita a labilita*, které nejsou primárně jeho osobnostními rysy, ale jsou k němu vztaženy, způsobem, který vyjadřuje **vlastnictví symptomu** jakožto projevu určité nemoci, či poruchy. Tato diagnóza i s její jevovou stránkou je k člověku připojena, „*má*“ ji. Při popisu jinakosti, která je už medikalizovaná, na scénu znovu vstupuje chlapcův otec vykazující podobné charakteristiky. Kromě obtíží se sociálním kontaktem je jeho hyperaktivita zesilovaná vlastní aktivitou, nadměrnou konzumací koka-koly. Proti obrazu otce vykresluje matka sebe jako tu, která cizorodé látky neužívá a neintoxikuje se, což je součástí **záměrné praktiky být vzorem**. Cílem je **naplnění svého záměru: výchova slušného člověka**. Dalším pozitivně působícím faktorem je **znalost mechanismu zajišťující chlapcův klid**, jehož hlavní komponentou je **vyřazení křiku** z repertoáru reakcí. Dozvídáme se tím i o teorii problémového chování, která je vyjádřená v kvantitativním interakčním modelu. Pakliže matka/vychovatelka **nekřičí**, nenavysuje kvantitu hluku, zajistím tím i chlapcův klid, kvantitativně nízkou úroveň emoční podrážděnosti, či aktivity. Jak se ukazuje (viz níže), nelze být ve svém působení stoprocentní a dochází i k opaku, kdy chlapcova nadměrná aktivita eskalující do křiku, vyvolá ekvivalentní

reakci, protože zadržování vlastního křiku není dlouhodobě možné.

Ve hře je nicméně **protichůdná síla „rozmazlování“** ze strany matčina vlastního otce, Patrikova dědečka, který svým působením **kazí chlapce i matčiny aktivity**, ba co víc zpochybňuje jeden ze základních atributů jí jako vychovatelky, autoritu. Na jednu stranu poskytují finanční oporu, na druhou stranu jsou skrze svůj postoj negativní silou ve vývoji.

Matčiny snahy nezůstávají v rovině vyjádřeného přání, ale mají i své doložitelné výsledky, a to i při ztížených podmínkách, jaké tvoří základní diagnóza.

*m no ale doma zkrátka máme pejska kočičku je teda **hodně zodpovědně** ... jo...vedu ho k **tomu aby se staral o ty zvířátka, má rád zvířata se nám narodili tři krásný štěňátka máme chovnou stanici ... malou ...a takže jako v tomhlectom **má svoje klady pomáhá mi hodně** ...on je strašně ...on za to ale asi opravdu nemůže je **hrozně impulzivní** ... tam je opravdu ta výrazná hyper...on je ...on začne křičet teď dostane amok ...já taky samozřejmě protože to dlouho nevydržím antidepressiva neberu, (zasměje se) **protože mi stejně nepomáhaly** ... ee na doporučení lékaře jsem teda mu začala dávat na **dopoledne Ritalin půlku** ... půlku ritalinu pan K taky říkal že to není nic... nic jako špatnýho ... půlku ritalinu ve škole prospívá **dobře bude mít samý jedničky** ... kromě tělocviku, z toho bude **mít dvojku, protože paní učitelka...nevím jak se teď...si nevzpomenu jak se jmenuje si na něj zasedla už od začátku, tu tam ještě pamatuju já to je ta tady sportovkyně jo tam prostě ... vím že Patrik jak je, **má problém v tom kolektivním** ... v tom kolektivu **jako socializovat se** ...tak zkrátka ty kolektivní hry nebo onjesela **běžet s nejsilnějším jedincem ze třídy** že jo a on předem věděl, že prohraje tak **prostě se zabšknul ... neběžel...ale to byla spíš chyba školy si myslím, že už **když si ho na ten tělocvik vzala...měli jí informovat** o tom, **že z nějakého důvodu** toho **asistenta má** ... jo jenomže ono to prostě takhle a on , že ... **že bude mít dvojku (opatrně se usměje)** ... jo ale tak víte **co samý jedničky a dvojku na prvním stupni dvojku z výchovy** teda mi to přijde takový ...tak když to tak má paní učitelka tak jsem jí řekla na třídních schůzkách, **tak mu tu dvojku dejte*********

**Záměrné výchovné praktiky vedení k**, nesou své plody ve vybudování sociálně hodnotných osobních charakteristik. U chlapce se v důsledku matčiných snah objevují vlastnosti vyžadující **odpovědnost, aktivní podíl na péči o živé tvory a o domácí prostředí**, což je zároveň i pomocí matce.

Nicméně není to jen tak, a ne všechno se skutečně daří tímto způsobem vybudovat. Nyní už přecházíme ke **vztahu k institucím**, a na konkrétní ukázce můžeme vidět, jak

formuje na pozadí teorie vývoje a mechanismu problémového chování. Součástí chlapce jsou i síly, za jejichž projevy v sociálním poli, konkrétně **na půdě školy, on sám odpovědný není**, tj. **není mocný je ovládnout**. To je i důvod, proč **by za to na Patrika neměly být uplatňovány** některé **institucionální praktiky**, např. snížení známky. Je zajímavé, že v promluvě se objevují dva soubory takových projevů. Tím prvním jsou symptomy ADHD/hyperkinetické poruchy, jak je známe z klasifikací – hyperaktivita, impulzivita a ani zde nejsou primárně vykresleny ve vztahu k sociálnímu okolí. Ten druhý je vykreslen na způsobu vztahování chlapce ke specifické situaci ze školního prostředí: sociálně kompetitivní činnost v hodině tělocviku v interakci s chlapcovou **naturální dispozicí, problémovostí v sociální a socializaci**, vedou k **zadržetí vlastní aktivity** „*zabšknutí, odporu*“. Patrik nedělá to, co po něm učitelka v danou chvíli vyžaduje, důsledkem je snížená známka z tělesné výchovy. Nicméně takové hodnocení Patrikova maminka považuje za nelegitimní, neboť nerespektuje podmínky, které chlapce vyvazují z toho, aby nesl institucionální následky. Vždyť sama instituce dává najevo, že dítě má být z této odpovědnosti vyvázané, kdy signálem má být přítomnost asistenta, který učitelka nakonec nevzala v potaz. Co s tím? Obrat „*tak mu tu dvojku dejte*“ akcentuje akt udílení známky učitelkou. Ona je tou, která ji dává, ale je ve svém rozhodnutí osamocená, nemá za sebou celou armádu odborníků a institucí, které definují zákon diagnózy a svým konáním se staví proti nim. Dvojka nakonec jakoby při konečném vyúčtování ani nebyla známkou z tělocviku, ale známkou učitelky, která tímto činem ztrácí důležitý symbolický atribut, školní předmět tělesnou výchovu, což ji vyřazuje z řady oficiálních zástupců společnosti. Zároveň matčino sdělení imperativní formou „*tak mu tu dvojku dejte*“, **vyjadřuje postoj k situaci**, kterou matka v realitě **nemůže změnit**, ale **může ji označit ji jako nezákonnou a tím být aktivní**. Když už nic jiného nejde, mohu k tomu zaujmout své stanovisko.

Všimněme si, že teorie vývoje má své implikace pro etiku socializačních postupů instituce. Jsou určité konstelace, při kterých chlapec z povahy svého zdravotního stavu nemůže ovládat své činy, a proto by na něj neměly být uplatňovány některé soubory praktik. Zdravotní stav by měl zamezit některým postihům a chlapec by za ně neměl být stíhatelný.

**Otázka ne/legitimity** užívání některých **institucionálních praktik v kontextu distribuce odpovědnosti** je ve vyprávění dále rozpracovávána.

*m no a ted'kon tak jako **bojujeme v tý škole** ...no on spíš má problém jakoby s dětma, každou chvílku **měl poznámku**, že vráží do dětí, říkaly, že se hlasitě směje ..já říkám on za to nemů...on se prostě za to opravdu že se strašně hlasitě směje ...**on za to nemůže a to že má***



*denně má poznámku ... udělal tohle tohle ...tak o těch přestávkách se ...**dyť od toho tam je ten asistent, aby tomu zabránil přeci** ... nebo předešel, tak zkrátka když **pětačtyřicet minut sedí v té lavici, a musí být soustředěnej tak pusti..já v té škole pracuju taky ty děti jsou ... dole (zš) teda ... tam jsou problémový děti ... tam jsou problémový děti ... to doufám, že můj Patrik takovej není teda ve družině***

Patrikův život ve škole, jehož je ale matka svým způsobem součástí, je vyjádřen výstižnou metaforou „boje“, zápasu. Chlapcovy atributy nabývají při kontaktu se školou charakteru problémového chování, např. fyzického ataku vůči vrstevníkům (*vrážení*), či nadměrně silného smíchu, které je také **ohodnoceno poznámkou**. Adekvátnost takového postupu je znovu zpochybňována. Přeci víme, že hodnotit chlapce jako **odpovědného** za projevy vznikající v důsledku interakce jeho diagnózy se školním rytmem nelze, a ten, kdo je **povinován vůbec zabránit vzniku deliktu z pozice své role a odpovědnosti v socializační instituci je asistent pedagoga**. Jeho úlohou je, vůbec zamezit chování, které by mohlo vést ke konfliktu se spolužáky, či řádem hodiny a předejít tím poznámce, která však při tomto rozvržení rolí a odpovědnosti nemůže být platná. Oprávněnost hodnocení pedagogické činnosti „poznámkujícího“ učitele i „nezabraňujícího“ asistenta, jako chybného přístupu matka dokládá svou **vlastní příslušností ke školní instituci** a znalostí terénu práce s podobně „*problémovými*“ dětmi jako je její syn. Zkušenost s odbornou rolí a možnost nahlédnout za dveře školy je ale dvousečná, protože **blízkost obrazů syna a jejich žáků** nabízí perspektivu, která při důsledném porovnání nemusí vyjít jako přívětivá.

Teorie ADHD určuje, jaká je odpovědnost jednotlivých aktérů. V dítěti jsou síly, které ono samo nemůže ovládat ale učitel/asistent z povahy své profese by měl zabránit jejímu negativnímu projevu. Z toho vyplývá, že některé disciplinační praktiky jako reakce na přečin jsou neetické. Odpovědným za transgresivní jednání není dítě, ale učitel, protože, co je morální vyplývá z moci volně jednat. To se ukazuje jako důležité, vyplývá z toho, že matka nikdy nezpochybňuje disociální povahu Patrikovy akce jako takové, naopak tím, že redistribuuje odpovědnost potvrzuje akci jako překračující normu. Čin stále zůstává transgresivní a vina nemizí. Pachatelem/viníkem není ten, kdo čin skutečně vykonal, ale ten, kdo disponoval mocí mu zabránit a neudělal to. Matka sdílí společenské hodnoty a normy, souhlasí s tím, jaké činy jsou a jaké nejsou zákonné. Jen diskutuje o jejich odpovědnosti.

Zároveň vidíme, že i sama matka cítí, na jak tenké hranici se nachází. S jinými problémovými dětmi stýká ve své profesionální pedagogické praxi a ví, jak vypadají jejich projevy a jak by se s nimi mělo jednat. Jenže profesní role otevírá i odvrácenou stranu, riziko,

že její syn bude stejný jako ti jiní problémoví. Do takového obrazu snad ale Patrik nezapadá, nebo ano? Tím si není jistá. Na jednu stranu by se vychovatelé při setkání s problémovými dětmi měli řídit určitými pravidly, na druhou stranu matka/učitelka projevy těchto dětí nemůže jen tak přejít. Každopádně nechce, aby mezi takové děti patřil i její syn, ale riziko tu je. Proč má obavu, že by se Patrik choval tak, jako problémové děti od ní ze školy? Má v případě těchto dětí jinou teorii problémového chování? Že by skutečným pachatelem bylo opravdu dítě? Nevíme. Každopádně obraz těchto dětí nelze nahlížet pouze prizmatem ADHD, zdůrazňující psychologické charakteristiky.

Nutno říct, že Patrikova maminka není při vyprávění o vzdělávacím procesu pouze kritická. Naopak jsou tu aktéři, kteří zasluhují uznání.

*m tak paní učitelka přestala psát poznámky ted'kon teda s tím ritalinem se hodně zlepšil ale hlavně o vánoční besídce udělal normálně před rodičema tam řekl na závěr básničku ... to je obrovské pokrok ... protože veškerý jiný besídky minulej rok předminulej rok on se počůral ve stresu ... on ze sebe nevydal ani hlásku a tady normálně má přísnou paní učitelku, ale teda vybo...výborná je ... důsledná ...sice na ně furt křičí ale prej to asi jinak nejde ona nám to i řekla na třídních schůzkách ta třída je dost náročná*

...

*m tři učitelé se tam změnili do toho asistenti se tam měnili...ted'kon mají tuhle paní učitel...to měl samý jedničky první a druhý pololetí...ted' maj tuhle paní učitelku...ona je teda mladá hodně ... bezdětná a mě přijde trochu zvláštní, teda ale ona je ...vidím na ní, že mu na něm...že jí na něm záleží, což pro mě je důležitý ... byli na adaptáku a ta tam s ním dokázala zázraky ... jako to až neuvěřitelný ... neuvěř...akorát mi tam tejdén nedošel vykakat no tak nevim kudy to, kudy se to rozprostřelo, nevim ... ale jinak vzornej, fakt vzornej narozdíl od toho tady trochu rádí ve škole ...tady na tom a ona to zkrátka s ním umí ... a ona je jedinej odborník vlastně..nebo učitel kterýho on má jakoby úctu ... protože on má problémy s autoritama*

Po sérii změn učitelů i asistentů se objevuje učitelka jejíž **obraz**, jak vidíme, je ve své **celistvosti pestrý**. Na jednu stranu je „**zvláštní**“. Ale proč? Explicitně to vyjádřeno není a charakteristiky, které se v návaznosti na toto hodnocení dovídáme jsou **mladší věk a absence vlastní rodičovské zkušenosti**. Nicméně její profesní role má veskrze **pozitivní vliv na Patrika** a za jejího **působení** se přinejmenším alespoň **částečně proměňuje jeho obraz**, což má až charakter zázraku. Ve školním prostředí je na jednu stranu **přísná, náročná** a často **křičí**, což odráží celkovou náročnost kolektivu, ale matkou není učitelčino vystupování

vnímané negativně. Za jejího mandátu došlo k významnému vývoji v mnoha oblastech, mimo jiné opouští onu neadekvátní praktiku psaní poznámek. Nejvýznamnější devízou učitelky je však to, že chlapec dokáže projevit věci, které dříve nešly. Za jejího vedení vymizela inkontinence, jejíž mechanismus byl psychologický: počůrání se jako přímý následkem chlapcova prožívání školního vystoupení jako emočně zatěžujícího. Naopak v oblasti zvládnání fyziologických potřeb přetrvává zadržování stolice v ne-rodinném prostředí. Tuto funkci musí výhradně zajišťovat stále matka. Naopak třídní učitelka je jedinou z celé řady pedagogických odborníků, který dokáže svým působením **eliminovat** chlapcovu charakteristiku projevující se **konflikty vůči dospělým**. Ba co víc, neakceptování autorit dokonce **přetaví v úctu**. Dá se říct, že to co, patří do prostoru školy, konkrétně do hájemství třídní učitelky, je zvládnuto bravurně. Nakonec, to že se chlapec nevykává je jediná drobnost, jež musí zajistit rodič, což je koneckonců role, se kterou učitelka zkušenost ještě nemá.

Škola má tedy svého zástupce, který dokáže nemožné. K tomu se dokonce i ukazuje, že i některé praktiky, u kterých učitelé anticipovaly konflikt, jsou matkou k jejich překvapení dobře přijímané.

*toho asistenta tomu byla asi osmdesát přes osmdesát ... měl v přípravce asistenta nebo v první třídě?... já už nevím.. no a to dělal srandičky a on ten asistent dost nervní na něj...jo vždycky dělej dělej jo tahal ho jakoby za uši a tenkrát v 6. třídě byly dva asistenti a paní učitelka ta jedna asistentka s učitelkou ho neměly rády tak jsme se sešli v ředitelně ty na něj řekly, že Patrik to jako ho tahá fyzicky ho napadá že ho tahá za uši ... a já jsem se paní zástupkyni řekla, tak dyť si to ten Patrik zasloužil (zasměje se) já jsem rozhodně nebyla jakoby proti ... protože vím že to je Patrik je náročnej ... jo takže oni si mysleli že vlastně já budu jako matka dělat z toho velkou bublinu nafukovat to, že to je problém , že vlastně učitel šáhnul na dítě, ale já v tomhlectom směru jsem docela na straně těch pedagogů (zasměje se) ... protože vím, jak je to náročný ...*

Na Patrikovo problémové chování reaguje pedagogický pracovník, muž vyššího věku, jehož kapacita pro toleranci některých projevů už není příliš vysoká, použitím archaického **fyzického trestu**, *vytahal ho za uši*. Pod vlivem antipatií v učitelském sboru pak tento čin vede k setkání na půdě školy, jež má potenciál přerůst v konflikt. K údivu všech zúčastněných matka veřejně učitelovo chování legitimizuje, když vyjádří své pochopení. Otevřeně tak **situuje svou pozici** a **staví se na stranu druhé ze socializačních institucí**. Její chápající postoj má svůj zdroj **ve znalosti nároků**, s nimiž se musí při výchově Patrika

kdokoliv potýkat, ví, jak je to těžké. V takové situaci je vztažení ruky na dítě něco zcela pochopitelného a ona sama s tím má své zkušenosti:

*...ale zkrátka ..takže to byla jedna poznámka za druhou a že řek tý, že je stará bába ...řek to ...jako ne sprostý slova jo jako některý používaj ale furt psala paní učitelka poznámky já jsem říkala no nepište aspoň do tý žakovský ... tu žakovskou, no já jenom abyste věděla já říkám no tak dobře ale je to takový opakující se furt já mu doma domlouvám ...dokonce i dostal ... já ho nebiju ... ale tak trošku už jako opravdu...někdy je tak drzej*

Opakované snahy řešit problémy fyzicky neinvazivními praktikami nikam nevedou, a tak se stane, že chlapec i *dostane*. Fyzický trest není doma, ani ve škole, něčím, co by matka považovala za vhodný způsob řešení, nicméně realita života s Patrikem je taková, že může vychovatele dohnat až sem. Zároveň tyto situace ukazují, že praktika domluvy má své limity a její úspěch je nejistý. Některé rysy chování jsou pervazivní napříč časem a jsou rezistentní vůči veškerým snahám matky.

Obraz Patrikova problémového chování není nasycen pouze projevy, které by byly za všech okolností vykládané jako ADHD, ale je v něm i něco, co je mimo tento rámeček, něco, co je za ním: *drzost a vulgarita*, folkově označované za **nevychovanost**. Ale ono to **výchovnými prostředky překonat nelze**, byť se matka snaží.

*m (neroz. mluví potichu) no problémy s Patrikem ted'kon proč chodíme sem ... já si nemyslím, že by byl zlej kluk jako(by)...m a on nezdraví já to z něj nevytluču ... on prostě ne.. on má nějaký blok*

*on má nějaký blok a on prostě nepozdraví ... taja(nerozumím) po zlým po dobrým ... ted'kon mu děda(špatně roz) říká dyť je to jedno.. já říkám tak jedno to úplně není že jo je to základní...já děti ve škole učím zdravit jako ...když nepozdravěj taky ... a ten můj kluk mi nezdraví...*

**Patrik druhého nepozdraví**, zadržuje svou promluvu, dobré slovo druhému nedá. Přes veškerou snahu se matce nedaří u chlapce vybudovat vlastnost, která signalizuje slušnost, to, což je cílem jejího veškeré výchovného snažení. I přes výchovné neúspěchy a navzdory relativizaci důležitosti pozdravu jejím vlastním otcem ale nepřestává *pozdrav* od Patrika vyžadovat. Sama naopak jeho význam dokládá i vlastní praxí v **oficiální státní instituci**, kde pozdrav také od svých žáků **vyžaduje**. Jak ale chápat, že se Patrik neprojeví žádaným způsobem? Matka, snad až frázovitým vyjádřením, chlapcovy nedostatky vyděluje od představy jakési jádrové špatnosti, „není zlý“. Pravděpodobná příčina je vyjádřena v **psychologickém mechanismu** určité **zábrany**, která blokuje průchodu slušnosti. Výklad

způsobu realizace problémového chování je v tomto ohledu konzistentní napříč různými projevy: ne-kakání v institucionálním prostoru, ne-vyběhnutí při tělesné výchově, nepozdravení. To, že je požadované chování blokováno nezaviněnými psychologickými silami, vůči nimž je výchova bezbranná, neubírá zavádění pozdravu jakožto stabilního repertoáru chování na jeho společenském ani osobním významu. Matka ho **vyžaduje nadále i navzdory postoji svého otce a mechanismů ADHD**, jako matka i jako učitelka, nerezignuje na něj ani, když je neúspěšná. Slušnost jako hodnota nemizí, matka jí svým jednáním stále zpřítomňuje, jen se nezapisuje do materiálu.

Je to podobné jako u deliktního jednání ve škole. Přečin také zůstal přečinem, diskuse vznikala pouze o tom, kdo za něj má převzít odpovědnost. Stejně tak slušnost zůstává slušností, otázka zní, kdo jí bude vymáhat. Hodnota ani norma nemizí, je stále udržována v praktikách nebo promluvě matky. Do toho zapadá i matčin postoj k charakteru svého syna. Patrik není tím, jehož identitu bychom mohli odvozovat od jeho činů, *není zlej*. Výchova Lukáše se stává nejistou, opakovaně se nedaří vpravit ho do **řádu ritualizované promluvy, do řádného vztahování mezi lidmi**. Nutnost a požadavek řádu ale nemizí, matka ho nadále sama zachovává skrze výchovné praktiky i své profesní působení.

Jsou však i zážitky, které jsou silné až příliš a matka nejedná vždy tak, jak by si přála.

*m **opravdu je drzej** on mi řek škoda ...**škoda že máma moje jako seš ty a to mě teda raniło, to jsem se rozbřečela** .....to mi řekl je to asi týden (posuměje se) to mě hodně mrzelo protože to jako..to mě hodně mrzelo ...no a já jsem teda taky **někdy mi ujede**, že by mě jako ostatní děti, což bych asi neměla říkat ale někdy mi to tak jako ... **zkrátka to co si dovolí on ke mě ...neznám dítě, který by si tohleto dovolilo jakoby k mamince je drzej musím říkat všechno desetkrát a on začne...**je hrozně impulzivní** on je ...já jsem ti říkal že(řekne rychle a vyšším hlasem) teď těma rukama mává ..**já jsem ti říkal teďkon ho chytne ten jeho amok začne brečet že jo** ... samozřejmě, že kdybych šla na něj v klidu nějakou jinou metodou, že by to třeba bylo jiný...no jenže já říkám mám jenom jedny nervy ... člověk má starostí hromadu že jo **aby všechno zvládnul ještě teďkon na plnej úvazek pracuju ještě tamhlectam...** do školy začala jsem **studovat ještě speciální pedagogiku*****

Někdy už je toho prostě moc, dalo by se říct. Takovým zážitkem je Patrikovo přímé **zpochybnění esence její vztahu k němu, jejího mateřství**. Matka na to pochopitelně reaguje emotivně a **rozpláče se**. Reflexe, kterou v rozhovoru maminka rozvíjí, připouští **ekvivalentní výroky od ní směrem k Patrikovi**. Ty jsou přece jen výrazem jakéhosi uklouznutí, chyby,

„někdy mi ujede“ a jsou zasazené do kontextu chlapcova obtížně usměrnitelného problémového chování, které i na straně chlapce ústí v podobnou emoční reakci – **afektivní výbuch a pláč**. Zmiňovaná problémovost má buď podobu impulzivity nebo je vyjádřena jako **množství úsilí**, které je nutno vyvinout a **připomínek**, které musí snést. Matka si je sice vědomá **výchovného ideálu**, který by mohl Patrikově explozivní reakci zabránit, nicméně v **realitě života**, která nutně různou měrou protíná to, jak by věci měly, či mohly být, je toho až **přilíš**: sama náročná péče o syna, práce, studium speciální pedagogiky. Zdá se, že v nynější promluvě k nám, jakožto posluchačům, se opakuje podobné schéma. Někdy množství všeho, co s sebou nese rodičovství problémového dítěte, vyburcuje reakce potencující problémové chování. I sama matka někdy působí jako negativní faktor situační eskalace problémové chování, což zároveň působí rupturu v jejím výchovném sebeobraze.

Ukazuje se, že chlapcův vývoj a výchova s sebou přinášejí, které rozeznávají rizika, která číhají vně i uvnitř chlapce.

*no akorát to chování no...je to takový...jeho otec předpověděl že až mu bude 12 takže nás tady všechny pobije (zasměje se) když mu byli asi 3 roky, protože on má ukrutnou sílu jo ten jeho otec byl v minulosti mi vyprávěl rváč že se všude každéj ... já jsem jako nepro...nějak jsme to neřešili*

*takže doufám, že ten můj Patrik on se prát neumí on se snad nepere no akorát sprostěj taky není si myslím kolikrát co přijde jako mami podivej (zvýší hlas) jakou mi Šimon jakou mi Honza poslal SMSku...ošukej Matouše... já jí mám do dneška ...já jsem to teda řešila s paní učitelkou ... já říkám tak to tedy ne tohleto to ...jo...půl slova prdel hovno ... neříká se to ale to ještě zkousnu ale tohleto je pro mě hodně silný kafe ... no tak se to nějak řešilo potom tam byla taky nějaký ten Adam ...nejproblémovanější kluk vlastně ve škole teď je taky zase na psychiatrii ...slíkni si kalhoty budu ti lízat pind'oura a zadek j to říkal ten kluk...*

*m v družině ... Adam jsem řekla mu...protože Patrik to řekl K (chlapcův psycholog) ... já jsem řekla paní učitelce. já říkám tak to teda ne tohleto...že to prej dělá Honza...tomu Adamovi na zá...samozřejmě že si to ten Adam vymyslel ... jo ale nevím kde na tohleto přišlo ... osmiletý dítě ... jo jestli v rodině nebo...ale jeho maminka mi tenkrát říkala, že taky když byl na psychiatrii (na stejné jako Patrik)*

*na tom pobytu, že tam docházelo jako k sexuálnímu obtěžování ze starších jako ročníků tak jestli to ten Adam slyšel tamdle a pak to aplikuje na Patrika a Patrik je hrozně ovlivnitelnej to je ten problém že on jak je maličkej že ... on je...já říkám to nesmíš, hlavně si neslíkej*

**kalhoty nedělej žádný takový věci** ... a mě udivuje, že tohleco se děje na prvním stupni teda ... no pochopila bych to na rovinu sedmá osmá třída že jo tam jsou ty děti v pubertě ale takhle malý dítě ... že to byly dvě děti který si ta smska a tohleco co jsem teda řešila ... mezi těma druhákama

Na scénu se vrací otec, nyní s další **charakteristikou**, sice již historickou, nicméně aktuálně zpřítomněnou, **agresivitou**. Z této pozice pak od otce zaznívá nelichotivá **předpověď o Patrikově vývoji**, ve kterém dojde k **destrukci všech blízkých**, ve 12 letech všechny nás pobije. Hláška ve vyprávění vyznívá spíše jako nadsázka, nicméně i tak jí matka věnuje pozornost, když ukazuje, že u syna se znaky **verbální** či **fyzické agresivity** snad nevyskytují. On není takový, že by se pral, ale místo pro pochybnosti zůstává. Vrací se nám stejný narativní postup jako v úvodu rozhovoru: aspekty otcova obrazu rozeznávají uvažování o tom, jak to má syn. Pohled na otce i syna má znovu charakter **zrcadlení**, jehož výsledný obraz je vyjádřený nadějí, že mezi nimi v tomto ohledu shoda není. Riziko agresivního vývoje se zdá být prozatím zažehnané, naprostou jistotu ale Patrikova matka nemá. **Kam až to všechno může zajít?** Zároveň se ukazuje, že to, co matka o otci ví, slouží jako referenční rámec o tom, jak by mohl vývoj jejich syna dále pokračovat.

K tomu, jaký charakter má v životě syna otcova existence, se vrátíme záhy. Všimněme si ještě, co ještě potencialita agrese ve vyprávění rozeznává. Vstupem do institucí se totiž v životě chlapce i rodiny objevuje **vrstevnický kolektiv**. Pod jeho vlivem dochází k průlomům sexuálních obsahů ve věku, které by člověk neočekával. Byť je situace návrhu sexuální iniciace zažehnána spoluprací odborníka SVP, matky a třídní učitelky, stále riziko není zažehnáno. Matka musí počítat s další Patrikovou charakteristikou, **vyšší mírou ovlivnitelnosti**, která ho činí vulnerabilním vůči vlivům okolí, a tak může podlehnout tomu, co se po něm žádá. Co s tím? Vliv rodiče ve školním prostředí je omezený, a tak nezbyvá než využít **domlouvání**, které k dispozici zůstává, nicméně jeho účinnost není jistá.

Na závěr ještě jednou odborníci, kteří zde ale plní poněkud jinou úlohu než doposud.  
*m chodili jsme do psych ... psychologovi do Krče tam jsem byla asi třikrát s ním  
j hm*

*m no přestala jsem chodit nějak mi to...tam furt byly, jak říká asi nejsem tak důsledná neposlouchám ty odborníky, jak říkaj jako...tydle...*

*j jako v čem? nebo jak to myslíte?*

*m no oni mi tam dávali pořád nějaký rady já už si nevzpomínám...furt to sváděli na tu výchovu ... mě už to nějak jako... ..nebaví...to poslouchat...protože vím že to je částečně*

pravda ... ale jsou tam věci, za který to dítě opravdu nemůže a jsem zkrátka na něj sama není to jednoduchý ... jo...byla jsem bez práce na sociálních dávkách ...bez alimentů ten mi dluží půl milionu..soudy...na alimentech soudy s tím nic nedělaj ...mezinárodní ochrana práv dítěte ... mají na statrosti závažnější případy jako jsou únosy ..jo takže tatínek a teď tam byl v létě na vánoce tam Patrik měl jet ale prostě že platit nebude jako na vánoce...na jeho narozeniny celá famíli chtě...famílie chtěj přijet, tak přijedou ...já jim tady umožním bydlení že jo zadarmo budu u rodičů..jo..já tea..chci aby to dítě mělo ten kontakt s tím tátou ... ale platit mi nebude ... ono hlavně teda balíky vánoce narozeniny a já potřebuju peníze ... no takže, jak říkám, byla jsem bez práce na sociálních dávkách nebylo to jednoduchý ... ale překonali jsme se přes to všechno ... no tak jsem nedůsledná trošku

.....

j co si o tom myslíte vyste říkala že vlastně hodně ty odborníci že vám jako radili různý věci jo že to je tak jako

m každěj odborník říká něco jinýho ... jeden říká tohle druhěj...ale vesměs je to hodně podobný ... jako být důsledná no a aby to dítě mělo hranice no jenomže kde je ta hranice ... za co on může za co on nemůže ... já to sama nevím jako ta máma ... jo já to sama nedokážu..ten prošel už tolika vyšetřeníma ...

..takže to není jenom psychiatr psycholog proto já už jsem ten typ...zuby má křivý jenomže to vypadalo nějak víčko má spadlý ... (zasměje se) že to je takový jedno s druhým...tak ted'kon říkám dám si od toho klid jsem ráda, že prospívá ve škole ... ten růst je důležitěj

Odborník, psycholog, ale i plno dalších, blíže neurčených expertů, zde vystupují jako ti druzí, kteří matce opakovaně vyčítají, jak svého syna vede. Jsou hlasem neurčité skupiny, která **soudí, určuje příčinu a** od toho odvozuje i své zásahy vůči matce, dává rady. Jejich hodnota je v širším kontextu života, osobní historie a vším tím s čím se musela a musí matka potýkat, nízká. Znovu a opakovaně se vrací to, o čem už matka mluvila výše, ale jak v rozhovoru, tak v životě se s tímto hlasem musí potýkat dokola. Odborníci stále říkají formuli *je to o výchově*. Už to ani neraní, neznejistí, je to **především únavné** snad až otravné. Zároveň tento hlas není ani koherentní, *každěj říká něco jinýho*. Co tedy s tím? Má matka přijmout co jí říká hlas okolí? Víme, že Patrikova matka se k otázce viny na různých místech vracela. Kde je tedy ta hranice? **Otázka vlastní rodičovské ne/odpovědnosti** odvíjí od té **dětské**. Výchova nějaký podíl má, ale ne všechen, vždyť jsou věci, za které dítě přeci nemůže. Když vezmeme doslovně obě výše zmíněná vyjádření, zdá se, že **absence odpovědnosti dítěte za některé chování**, jehož hranice je těžko určitelná, společně **se vším, co jí život přihrál**, je tou **limitou rodičovské odpovědnosti**.



Součástí Patrikova obrazu jsou charakteristiky, u kterých má matka zkušenost, že je lze jen těžko ovlivnit a jsou vyjádřením určitého syndromu, psychologického mechanismu, nebo dokonce něčeho vrozeného, co chlapec získal od otce. Tyto atributy jsou pak důvodem, proč by chlapec neměl nést důsledky za své jednání, protože za něj nemůže. Realita ukazuje, že některé problémové projevy je těžké, často až nemožné, usměrnit takřka jakýmkoliv výchovnými praktikami. Ano matka přiznává svá pochybení, někdy křičí, je nedůsledná, a v těchto chvílích není pozitivní hybnou silou. Ale není to vlastně marginálie? V životě a výchově Patrika se už musela potýkat s tolika věcmi, že výčitky týkající se jejího vlivu na dítě vyznívají až groteskně. Měla finanční obtíže, byla bez práce, i přes neshody a snad i křivdy stejně toleruje otce na návštěvě, nyní pracuje, studuje, vychovává náročné dítě. Přesto všechno se i nadále o své dítě stará, vychovává ho a snaží se. Život a celá Ta situace okolo rodičovství Patrika přihrála tolik věcí a překážek, se kterými se stále pere, že hlas vyčítající nedůslednost vyznívá malicherně až groteskně a nezaslouží si, aby se jím matka řídila.

### 3.4.3. „Nejsem taková ta matka...“: matka Viléma

Hned první vstup Vildovy matky znovu vyobrazuje onu tendenci říct, jak to vlastně ve svém mateřství má, co je pro ni důležité. Stejně jako rodiče Lukáše i matka Patrika věnuje hodně prostoru vymezení svých výchovných záměrů a tomu, jak se následně vyrovnává s interpretacemi a praktikami přicházejícími z okolí, či od institucí.

Název kapitoly předznamenává tendenci Vildovy matky k vykreslování jejího mateřského sebeobrazu skrze vymezení toho, kým není. Začneme u teorie vývoje, při jejímž výkladu se profiluje obraz Vildovy matky jako protikladný k **postavě takové té matky**. Uvidíme, že tato narativní figura funguje důležitý element, vůči němuž se matka vymezuje a ukázat kým je ona sama a má podobnou funkci jako *okolí* u Lukáčových rodičů nebo *ti psychologové* u Patrikovy matky.

*j tak mě by možná zajímalo sss...co vlastně tak jako ste řešili právě se synem eee...že ste se rozhodli nějakým způsobem začít eee...*

*m sem chodit*

*j spolupracovat i třeba tady s náma se střediskem, tak co vlastně tak nějak jako bylo ...*

*m hm...tak eee...problémy byly hned jakoby od začátku ... někdy asi od roku ... **byl takovej hodně vznětlivej** ... a toho že **je jinej už jsem si všimla** už jako ma...**když byl malinkej** ale ne jak to většinou popisují ty maminky, že byl jako hodně ubřečenej, to nic takovýho, naopak do půl roku to byl docela jako takový dobrý miminko, jako pro mě ... v podstatě docela jednoduchý miminko ... akorát **byl působil hrozně silně** a byl jako bych řekla **fyzicky na tom byl hodně napřed** anebo možná tím, že jsem **si tohle až tak nepročítala, že nejsem taková ta tabulková matka** ....**vůbec**... **tak vlastně ale viděla jsem to na těch jinejch dětech** jako že jsou že náš Vilém je napřed jo...*

**Jinakost** chlapce matka pozoruje od raného věku. Problémy jako takové začínají okolo prvního roku a jsou vymezeny v termínech **afektivity** jako *vznětlivost*. Do té doby se nejedná o projevy obtíží, naopak chlapec není z hlediska mateřské péče nijak náročný. Odlišnost chlapce spočívá v **interpretaci vývojové úrovně**, ve které vychází jako zralejší, než by se čekalo vzhledem k chronologickému věku a jak to popisují *ty maminky*. Zatím je onou jinakostí **fyzická zdatnost, síla**, které má víc než jiné děti jeho věku. Musíme si dát ale pozor. Hodnocení vychází z porovnání s dětmi, které matka měla možnost pozorovat. **Referenčním rámcem**, se kterým by byl mohl malý chlapec poměřovaný, rozhodně **není tabulka**. Vildova matka není tou, jejíž identitu bychom snad mohli odvozovat od vývojových

norem, není *ta tabulková matka*. Příběh o jinakosti chlapce začíná ukázkou atributů, které vůbec nejsou nežádoucím projevem, ba naopak jsou ceněné jako zralost. Přitom se mimochodem dozvídáme něco o matce. Kým ona je se formuje v opozici ke skupině matek, které na své děti uplatňují tabulková měřítka. Její mateřství nespočívá v tom, že by svazovala chlapcovu rozvíjející se specifičnost nějakou normou zaznamenanou v tabulce.

Jak se Vilémova raná jinakost projevovала dále?

*m: on zvedal hlavičku pátej den, zvedal hlavičku...pátej den života ... což vím, že jsou děti až někdy ve 2 měsících ... takže on byl takový to **silný hodně silný dítě** ... hodně dobře jedl....právě to bylo prototyp per...parádního miminka ... i dobře..byl teda...nebyl kojenej ... a tím pádem i **dobře spal protože se nacpal**, že jo z flaštičky...aaa pak i dobře spal s ... velkou pauzou jako třeba teď...jak maminky kojenejch dětí musej každou hodinu tak to my sme ...jednou za 4 hodiny třeba ... pohodička ... jo ... brzo teda **se přetáčel a zase další věc při prvním přetočení ze zádiček?** (přemýšlí) na břicho? (váhavě) úplně ...šl...**měl takovej bojovej pokřik** ... prostě **typickej Vilém prostě***

*j: (zasměju se)*

*m: ... **bojovej pokřik prostě** ... tenkrát jsme si to nahráli ale už nakonec se to snad vymazalo to mě docela mrzí protože ... to jsme tenkrát jsme u toho byly oba jako s přítelem a hrozně jsme se tomu smáli, protože to to on **prostě si pomohl tím křikem jak se rozhodl** ... a přetočil se*

Příklady **dřívější motorické zralosti** jako je zvedání hlavičky a přetáčení ze zad na břicho jsou interpretovány jako projev již zmiňované **fyzické síly** ale také **bojovnosti**. Vilém krátce po narození, 5 let po vstupu do života, začal něco překonávat, zatím zemskou sílu, a to i přes limity vyplývající z nehotovosti jeho nervosvalového aparátu. Chlapcův výkon vzdorující gravitačním silám není v tuto chvíli čistě projevem obratnosti a nadání pro pohyb, ale spíše výrazem určité zarputilosti a utkáni jeho těla s překážkou. Křik doprovázející jeho akci není žádným komuniké, které by druhého vybízelo k péči a saturaci nějaké potřeby, ale značí samu podstatu jeho snažení, je signálem zápasu se silami bránícími v dosažení cíle. Náčrt chlapcovy jinakosti využívající bojovou metaforu se stává jeho určujícím atributem, „*typickej Vilém*“ si tehdy zařval a prostě se přetočil. Úsměvná vzpomínka, snad i kamerou zaznamenaná, uvádí jinakosti stále v době, kdy se ještě problémy neprojevovaly, naopak je líčená na pozadí bezproblémové péče.

Psychomotorické zrání vyžaduje od matky zásahy, ale jiné, než bývají v dnešní době zvykem.

*m no pak teda... brzo jo další věc, že v kočárku už po tom my jsme ho **neměli takovýho toho přípevněného jak ty maminky je maj, aby se jim něco nestalo** ... pak je maj úplně zaražený v tom kočárku ...my jsme měli ty kšírky co jsme měli ještě já, když jsem byla miminko tak byly ty kšírky **ty volný**, že to dítě v tom kočárku se mohlo pohybovat i by se mohlo z toho kočárku vypadnout ... jo jako ale to jsme dávali a on v podstatě asi v 6 měsících, možná přeháním, možná už jako trochu přeháním, že to bylo takhle brzo ale **myslím si že v těch 6 měsících už si stoupl** ... a potom stál na tom kočárku ... a dupal...v podstatě **vůbec jakoby neležel, jako to klidný příkurtovaný miminko**, ale on stál takhle...jo...**koukal do toho a skákal a takhle na tom kočárku** ... to byl jeho projev už jako od miminka, **takovej jako extrémní silovej projev** bych řekla ... jo ale **tak to jsem byla ráda** protože některý děti ještě nic a náš Vilda ... jo...no a v 11 měsících už teda chodil ... a ve 12 měsících už lítal a obešel les...jako jo (zasměje se) **takže byl jako takovej hodně akční...s tím se chlubím...samozřejmě se tím chlubím tak** (zasměje se)*

*j jak jste to myslela že obešel les?*

*m no my tam máme my tomu říkáme...vrchní les,co chodíme venčit.... a on v **těch 12 nebo 13 měsících** to bylo tenkrát...tenkrát byla docela extrémní zima...byl sníh strašně dlouho asi 2 měsíce v kuse byl sníh **a on obešel...500 metrů?** Když to tak vezmu, on si to obešel...furt jako jak mu to klouzalo...padalo a pak znova šel a my jsme šli a on šel...jo prostě takovej...**že byl fyzicky zdatnej** a já jsem ho v tom jako...**nám se to líbilo...protože my jsme takový hodně...nejsme žádný sportovci extra...jo...ale jsme hodně...že rádi chodíme...máme rádi procházky***

Motorický vývoj se i nadále realizuje ve stylu dřívějšího nástupu dovedností i s jejich silovým aspektem. Vertikalizace, kterou tento proces nevyhnutelně přináší, znamená nutnost k **omezování pohybu** a zároveň i vyjasnění vlastního postoje, ze kterého vychází způsob, jakým se budou nezbytné kroky praktikovat. Svazování chlapcovy potence **není absolutní**, jak bychom to mohli vidět u **jiných matek**, které jsou motivované zejména cílem zajistit dítěti bezpečí. Vildova matka se k takovým nepočítá, a ponechá mu prostor dále projevovat svou sílu a pozorovat svět okolo sebe. Ani použitý prostředek neodpovídá současné době, jsou to kšírky jejího dětství, které dítěti ponechají volnost. Spojení Vilémovy jedinečnosti a matčina přístupu k zacházení s ním nepřináší klidný až apatický projev jaký můžeme vidět u *jiných dětí*, ale doslova aktivní vstup do světa. Schopnost aktivní chůze na přelomu roku je něčím, na co je matka patřičně hrdá a konvenuje to i s rodinným životním stylem.

Zatím jsme mohli vidět ukázky popisu a interpretací Vilémova raného vývoje. K tomu nám jeho matka umožnila nahlédnout na její přístup k péči o malého chlapce. Jak rostl a bylo potřebné i výchovné působení, se minimálně ve vyprávění začíná formovat i **výchovný záměr**. Rozvíjí se okolo základní osy přílišného nezasahování a níže můžeme vidět, čím je motivovaný.

*a chtěli jsme kluka **vychovávat jako kluka a ne jako ... jak bych to řekla...ne jako skleníkovou kytičku...** hrozně **jako se vod toho distancujeme od dnešní výchovy skleníkových kytíček**..jako jo ...*

*j aha...a jak to myslíte tu skleníkovou kytičku*

*m no takový to...ted' se mi líbilo...já jsem to říkala panu K...že jsem slyšela...bud' jsem ten rozhovor četla anebo slyšela...a hrozně se mi jako....líbil...**jak to nazval...že se děti dneska...v západní civilizaci...a v podstatě i u nás jako...že se děti...jakoby eee vychovávají v ghetu bezpečnosti...** jo takový to všude s mámou do...vozej se do školy, pomalu do 16 let... jo jakoby všude vidíme nějaký nebezpečí... který jsme si vytvořili, že je ... ono je jako samozřejmě...to nebezpečí je, bylo vždycky...a že vlastně vychováváme děti jako kdybychom žili v Mexiku... mě přijde kde jako opravdu nemůžete vylízt asi na ulici že jo... a že mě přijde že dneska ty děti...ty rodiče ty děti tak vychovávají... že...eee...**za nás jsme šli s rodičema do školy...první den... a pak jsme chodili samy...** že jo... a ještě **další generace...mýho mýho tatínka...ty chodili 3 km za sněhu do školy...v 1 třídě že jo... jo...takže...jako takže mě...hrozně vadí dnešní...jako styl výchovy**...právě děti tady v tom...se mi to úplně hrozně líbilo a úplně jsem s tím pánem...co tady to ... nazval a pak rozebíral...nějaký to...uplně jsem se jako ztotožnila tady s tím...s tím jak bych to řekla...s tím spojením slovním...**gheto bezpečnosti**...protože jsem říkala...to je ano...**ten na to kápnul**...tady jak to pojmenoval...takhle... no takže...takže my jsme ho nechali jako hodně dělat ty klučíčí věci... ať si nabije ten nos...*

K **formulování výchovného záměru** nejdříve Vilémova matka využívá **metafory** „nevychovávat jako skleníkovou kytičku“, řekněme rostlinku uschovanou za sklem, které ji odděluje od vnějšího světa. Nejedná se přímo o její myšlenku, matka ji zaslechla nebo četla v nějakém rozhovoru. Převáděno na výchovu to znamená **dodržet řád vyplývající z biologického pohlaví**. Při specifikaci rodově **maskulinních atributů výchovy** jde Vildova matka znovu přes negativní vymezení, a nejdříve sděluje, co nedělá a staví se proti jakýmsi **trendům dominujícím ve výchově současného západního světa**. Propůjčuje si přitom jazykovou konstrukci „gheto bezpečnosti“, od neznámého autora, která je nicméně

přiléhavým označením vystihující matčino vidění současného rodičovského světa. *Ghetto bezpečnosti* tak vykazuje podobné rysy jako *takové ty matky*, jedná se o něco, vůči se matka vymezuje a zároveň neztělesňuje žádného konkrétního rodiče. V matčině narativní adaptaci nabývá **převládající výchovný trend ochrany před nebezpečím**, až groteskních podob, kdy rodiče své **dospívající děti doprovázejí na cestě do školy**, tak jak se to přísluší pro věk první třídy. Praktiky *ghetta bezpečnosti* poměřuje **nejen s vlastním dětstvím**, ale i **dětstvím svého otce**, chlapcova dědečka, doby, která pominula a k níž se obrací jako k adekvátnímu a ideálnímu výchovnému modelu: nechat kluka být klukem a umožnit mu něco překonat, než se tam dostane na místo určení (*chodili ve sněhu do školy*). Matčino pojetí genderové typizace výchovy se ustavuje jako opoziční proti dominující současné platformě rodičovství, nechce syna zcela izolovat od světa, který na jednu stranu skýtá nebezpečí, na druhou stranu ne taková jako v zemích, kde skutečně může jít o život při pouhém vstupu na ulici. Rizika našeho sociálního světa proto nejsou důvodem, abychom dítěti zamezovali v samostatném pohybu v něm.

Je nutné zdůraznit, není tomu tak, že by si Vilémova matka nebezpečí neuvědomovala, necítila je, a byla pasivní. Naopak ukazuje, že její postoj je nejen promyšlený a tažený představou o tom zájmem dítěte, ale její aktivní přispění.

*m: takže...takže my jsme ho nechali jako hodně dělat ty klučičí věci... ať si nabije ten nos... protože samozřejmě ono se mu může něco stát...něco i fatálního (zdůrazní) se mu může stát ... ale ono se to fatální může stát i když to dítě...budete prostě do těch 15 někam vodit...vozit... jo že jo to prostě...asi ten...osud si vás jako vždycky nějak najde... no takže...jsme ho tak jako nechali...že teda...nedávali jsme mu žádnou...dokonce nevím, jestli o tom víte, tak existuje helmička pro kojence normálně...jestli nevím...*

*j už jsem to asi zahlíd někde*

*m tak já jsem úplně...mě to úplně přijde strašlivý... takže i když měl takový to odstrkávadlo...pak vlastně na něm neměl tu helmu... na tom plastovým vůbec a pak už jak jezdil na takovém tom...jako že to vypadá jako kolo bez šlapek...tak to už s tím jezdil docela...taky jako Schumacher...takhle s tím z kopce... tak já se bojím úplně stejně...jak ta jiná maminka...já jsem vždycky otočila...já říkám...nekoukám se nekoukám se... a on si to sjel...protože je šikovnej... že jo protože právě, že může tak se to naučí dobře ... takže jako takhle...takže v tom měl jakoby volnost...i jsem nebyla...že háááá jede auto rychle...chytat dítě...říkám jede auto jdi na stranu ... prostě říkám...má mozek, půjde na stranu...jo...u velkých silnic jakoby jsme ho drželi...to jako jo ale prostě že...jenom abyste věděl...že jak jsme to*

*jakoby pojali...*

Rizika světa jsou skutečná, a **realizace výchovného záměru *nechat volnost v pohybu***, dává Vilémovi nejen zažít následky svých akcí, ale skýtá i **skutečná nebezpečí**, které mohou mít až **tragickou podobu**. Nicméně k nechtěnému konci se může dospět i alternativní cestou, výchovou vydělující dítě od nástrah světa, protože pokud to má ona nadindividuální síla, „*osud*“, zapsané ve svém rozvrhu, výchovný vzdor s tím nic nezmůže. Znamená to, že nelze na dítě nijak působit? Naopak nechat Viléma dělat chlapecké věci, tzn. dovolit mu pohyb, který má místy až podobu hry s nebezpečím a nedělat z něj „*květinku*“, mu umožní naučit se podobné situace zvládat a osvojit si potřebné dovednosti. Výsledný stav, dítě s rozvinutými pohybovými dovednostmi schopné bezpečného provedení riskantní činnosti, není daný pouze postojem, ale vyžaduje matčinu **skutečnou aktivitu**. Uskutečnění záměru vychovávat chlapce podle jeho rodu je totiž provázené skutečným **strachem**, který sdílí Vilémova matka i s těmi jinými. Rozdíl je v tom, jak s tím zachází, ona ho překonává, nechá chlapci volnost, a to v zájmu chlapcova dalšího rozvoje. Rozdíl je v tom, jak s ním zachází. Její **výchovná praktika** spočívá v tom, že **překoná signalizační funkci strachu a umožní** tím chlapci, aby **činnost vykonal**. Nakonec nejen strach pociťuje, ale skutečně chlapce nenechává zcela osudu a při denních činnostech zasáhne podle toho, jak si situace žádá. Jen při těch rutinních činnostech nereaguje přehnaně, snad aby nebyla tou z těch jiných.

Proč ale matka věnuje tolik pozornosti vypracování svých výchovných záměrů a praktik zacházení s dítětem raného až předškolního věku, když je tématem problémové chování? Dosavadní vyprávění je zpracováváno jako **interakce chlapcovy jinakosti**, která má zatím podobu síly pohánějící vývoj napřed, s **matčinými**, nebo přesněji rodičovskými, **záměry a praktikami**. V době, kdy se tento proces odehrává výhradně v prostoru rodiny, vede k úspěchům, na které mohou být rodiče patřičně pyšní a výchovné záměry i chlapcův vývoj jsou zatím komplementární a harmonické.

Vedle toho se však po prvním roce života začnou objevovat obtíže zahalené do pod vývojově psychologickou kategorii vzdoru operující především v transakcích matky a syna. To ale není jediné. Výsady, které přinesla chlapcova zarputilost, dřívější osvojení dovedností a výchovná ideologie, se při setkání s institucí mateřské školy přetaví v doslova krizovou situaci, s níž potřeba je se vypořádat v zájmu ochrany vlastního dítěte ale i obhájení dosavadního přístupu.

*m no...hm hm...takže takhle...no nicméně...od toho roku začal bejt...jak je asi období*

vzdoru...tak on jakoby začal vzdorovat...ale docela silně a v podstatě (zasměje se) to nikdy ještě neskončilo... to období vzdoru... ..takže to bylo takhle...že to neskončilo....a že ta opo...tedkon se to trochu...ted je nějaký jakoby období...kdy je to řekla bych trochu lepší... a hlavně tam jde o to, že když to člověk ustojí...a... nejde taky do toho souboje...tak je to mnohem lepší...ale ono to někdy nejde...že jo... takže prostě když člověk je v pohodě...ustojí to...tak vlastně...je to lepší než když....se vyhrotí ten konflikt...jo ale jako to vím...ale někdy prostě tou i to člověk....ten rodič jakoby má nějaký emoce má, nějaký starosti má...má nějaký nervy hormony...že jo...u ženskéch tak to funguje...je to tak prostě...někdy to neustojím jako... takže ho i seřezu...samozřejmě jako jo... nebo jako ječím...uplně hrozně hystericky....a o ... ale co chci říct že .... teda...se to spíš jako stupňovalo...že ta opozice...že vlastně...já nevím ono to trvá asi jako rok...že jo...nebo já nevím jak dlouho...2 roky to období vzdoru....ano různě (smějeme se oba) ...no a jakoby u nás prostě...pokračovalo dál a dál...a prostě je neustále.. no

j: hm hm hm...jak jste to myslela že vlastně...aaa vy jste říkala že ...když člověk nejde do toho souboje...tak je to jako lepší...jak to vlastně jako vypadá takováhle situace ...

m: já jsem zjistila...že když jsem jakoby v poho...dě...musím být hodně jako v pohodě... prostě...moje tělo musí být v pohodě...a...takže nějaká ta...on vytvoří opozici v podstatě...ze všeho jo... tam byl vždycky problém že on mi vytvořil opozici, že černá je bílá...ted kecám ale jako že prostě ... ty si přišla pozdě... do škol....pro mě do školky...protože a jindy zase jsem ... prostě nikdy jsem nepřišla...správně... pro něj do školky ... v podstatě buď jsem přišla moc brzo anebo moc pozdě ale nikdy jsem nepřišla správně

**Vývojově vázané problémové chování,** vzdorovitost, se objevuje snad mírně předčasně, ale především její problémovost se ukazuje v **trvání**. Oproti obvyklým 2 letům u Viléma období vzdoru „*nikdy neskončilo*“, a tak je čas společně s naléhavostí projevů velkým vyzyvatelem pro matku. **Podoba vzdorovitého chování** je nejdříve přiblížena na smyšleném příkladu, jehož podstata tkví v přiblížení, že chlapec má tendenci vyvracet zcela zjevnou realitu. V takřka každodenní interakci to znamená, neustálé vyjadřování nespokojenosti nad jednáním matky bez ohledu na skutečnost. **Způsob zvládnutí** chlapcova obtížného chování se ukazuje jako těžko dosažitelný ideál. Znalost postupu, který by deeskaloval problémové projevy dítěte, je k dispozici. Nicméně realita matčina života, starosti, psychologické ale i tělesné danosti, přináležející především k femininní fyziologické konstituci, znesnadňují rutinní zachování klidu a neakceptování situace jako bojové. Těžkosti, které přináší problémové chování ve spojení s faktory na straně matky, mohou ústit až do emočně



behaviorální odpovědi matky vychovatelky, „ječím...uplně hrozně hystericky“.

Deskripce vývoje vlastně pokračuje v zavedených liniích jako doposud. Na straně dítěte pokračuje tendence k bojovnosti a vzdorování, jen už ne proti fyzikálnímu světu ale proti matce. Zároveň výchova k chlapectví získává svůj protipól v genderově podmíněné, nicméně ne pervazivní, odpovědi matky/ženy.

*M: eee....tak....**jo ta opozice jo**...a a už třeba v těch 2 letech....nebo 2 a půl, že jo nebo takhle...třeba zakop....a řek, že za to můžu já... on v podstatě vždycky jako všechno...jako na někoho svalil ... on upad ale můžu za to já ... prostě cokoliv se mu stalo...tak vždycky musel najít nějakýho viníka...ne....samozřejmě ne sebe že jo...(směje se) on za nic nemůže (potichu - také se smějí) takže...tohle...takže no...jo a potom teda...ted'kon....když jsou teda ty konflikty...a já to jakoby ustojím...a nezačnu ječet...hysteri....hysterická matka jo uplně...klepající se, řvoucí...bouchající do věcí...a to...a řeknu hm....a zvládnou to vyřešit jako v klidu... tak on jakoby sám, ustoupí... a dokonce...když to nevyvoláte takovejhle to...tak mi přijde, že si o tom sám popřemejší... a dokonce se přijde i omluvit...protože vždycky takhle nekončí většinou to končí jako*

*j: je to těžký...*

*m: no...což já si pak vyčítám...brečím...taky špatně...i se omluvím..., což zase si nemyslím..., já neřeknu, že on měl tu pravdu, ale přijde mi že i ten rodič by se měl omluvit za něco....co...když udělal něco, co neměl udělat...tak já to takhle mám....že to já jsem v životě třeba od svejch rodičů jsem neslyšela...že jo nějakou omluvu jako z dětství.... to nebylo jako v té době...ale že mi přijde jako fér...řít ano...seřezala jsem tě a...i to jsem jám přehnalá...i já jsem se v tu chvíli nezachovala správně... protože takhle se to nemá řešit... protože já přesně nechci aby on udělal to násilí a vlastně pak ho udělám taky, že jo...jako jo...takže...ale docela to tak máme, že nedávno byl nějaký konflikt...jsme ho zmydlila....utěrkou...pak jsem ho i za pačesy vzala... a potom ale byl nějaký film...na kterej jsme společně koukali...a tam taky jakoby byl konflikt...a on pak říká to je jak my mámo vid'...a smál se, takže jako, já mu to i vždycky vysvětlím, že se k týhle situaci...nebo...k tomu násilí že se uchýlím jenom kdy už nevím...on to ví u mě jako že mu to vysvětlím...že se vždycky k tomu u...že vím že to není správný...ale že už jsem tak zoufalá...že už nevím kudy kam... jo takže...nevím jestli z hlediska vás jako psychologů je to správný nebo není ale prostě mu i řeknu, že takhle se nemám já zachovat...zachovám se tam tak...je mi to pak taky líto, protože to taky není to správný řešení....prostě takhle to my máme...ai to docela bere...že právě se mě...(zasměje se) ne on se mě opravdu nebojí ale že zas jako nechci aby se mě*

Dalším projevem problémového chování je **situování příčiny za jakýkoliv nezdar** nebo **vzniklou nepříjemnost osobě druhého, matce**. Při dodržení optimálního výchovné schématu vyžadujícího udržení emocí na nízké, klidové úrovni, opustí i Vilém bojovou pozici, a **jeho aktivita přechází v kognitivní zpracovávání** proběhlé situace a někdy je zakončena i omluvou. Nicméně pobídka, uložená v chlapcově chování, často **vyburcuje** vypuštění **afektivně silně nabitě odpovědi** přecházející do **křiku** a někdy až **do fyzického ataku**, „*násilí*“, následované pláčem a výčitkami. Tělesný trest **není záměrnou výchovnou praktikou**, ale výrazem bezvýchodnosti, *zoufalství*, a matka si za ním nestojí. Proto celá výchovná směna ještě nekončí. Pod tíhou pocitů lítosti a viny z nechtěného konání a vědomí nesprávnosti vlastního chování, se chlapci omluví. **Připuštěním vlastního pochybení** vzhledem **k implicitně přítomné etické hodnotě**, *nejednat násilně*, zamýšlí **vyjevit tuto normu jako morální imperativ**, tedy jako požadavek na chování, jehož platnost není selektivní, neplatí jen pro dítě, ale je všeobecná, a tudíž se vztahuje také na matku. Svým činem se dopustila něčeho, co sama nechce a vyžaduje, pod tíhou afektu ztratila kontrolu, aby to nedělal ani Vilém, čímž se dostává pozice provinilého proti vlastnímu zákonu, dalo by se říct do pozice dítěte. Omluva je v této situaci uznáním vlastní chyby a zároveň symbolickým aktem připomínajícím, možná dokonce vytvářejícím, určitou hodnotu. Jinými slovy jedná tak, jak by mohl i její syn, přičemž vyžaduje, aby tak nejednal. Nicméně v matčině případě tu není rodič, který by ji na zákon upozornil, ona je tím rodičem. Dokonce rodiče jejího dětství v obdobné situaci nic podobného neudělali, a tak je na ní samotné, aby navrátila normě její valenci. Přitom, jak se zdá, restituuje i svůj status a navrácí vztah vychovávající a vychovávaného. Ukončí totiž situaci boje dvou stejných, dvou dětí, a to prostřednictvím **institutu omluvy**, který matku vztahuje k dítěti ale i k **řádu**, ba dokonce **ho mezi ně navrácí** s tím, že ona je tou, která jej mezi ně navrácí a garantem jeho dodržování nejen u druhých ale také u vlastní osoby. Jistě i chlapec se někdy omluví, ale to je v reakci na matčino fungování, ona tím umožní, aby došlo k mírovému zakončení. Dodejme, že omluva, vztahující se k dítěti, matce i zákonu, vyjadřuje vztah ještě k čtvrté straně, k rodičovským objektům jejího dětství. Je to vztah opoziční. Nyní už sama jako rodič svým konáním učiní něco, co oni sami nikdy neudělali, snad na pozadí tehdejšího přístupu („*to nebylo jako v té době*“), ale ona ano, protože to považuje za správné. Její vlastní rodiče, a jejich časy, představují v tomto ohledu, další přístup, vůči kterému se matka svou výchovou vymezuje. Z doby svého dětství tak nepřejímá všechny trendy, utváří si svůj vlastní. Vidíme, že do sítě vztahově výchovných

transakcí pronikají reprezentace pocházející z různých životních zkušeností. Matčin postoj k nim se vyznačuje vzdorem, který zároveň formuje její vědomou část vychovatelské identity.

Vzdorovitost působí jako hnací motor vývoje nebo také obtíž, pokud se dostane do sociálně vztahové roviny. Někdy se může skoro zdát, že by mohla i vývoj přibrzďovat nebo přesněji vézt k nevyužití potencialit, které v sobě Vilém má.

*m jo a ještě, to už bylo v právě i v těch asi dvou letech, nebo takhle on začal mluvit, jako zase na to jak byl fyzicky dobře na tom, tak začal pozdě mluvit ... asi až po druhým roce...začal mluvit ... ale pak zase to docela pěkně ...a že už v pěti letech pak mluvil po asi třech návštěvách logopedie, kdy teda moc nespolupracoval, ale tak sám, on se musí sám rozhodnout ... a když se sám rozhodne, tak se naučí všechno během krátký doby, ... takže on se pak jako rozhod a on si to cvičil třeba, že se zavřel... a pak i v noci jako říkal ř v noci ze spaní třeba jako... takže on sice začal pozdě mluvit, ale už v 5 letech dobře mluvil... jako v 5 a...no v těch 5 my jsme tam pak byli...my jsme tam byli asi 3 krát...já pak říkám to asi vlastně fakt nemá cenu tam chodit ... že jsme tam jakoby začli chodit jako že mi to už někdo říkal, jako že bych už měla začít, že ještě neumí tohle...a já furt to...pak jsem si teda...takže teda jo...a pak to rychle šlo...a najednou mluvil jako...jo že začal pozdě mluvit, a pak pak mluvil dobře.*

Během batolecího a předškolní období, se objevují vývojové diskrepance. Oproti tomu, jak byl motorický vývoj napřed, ten řečový zaostává, a schopnost promluvy se ustavuje později, než je zvykem. Na opakovanou pobídku blíže neurčených druhých se nakonec matka podvolila a navštívila odborníka na výuku řeči, logopeda. Pro výukový proces byla překážkou chlapcova vzdorovitost. Nicméně ve chvíli vlastního rozhodnutí pracovat na tom, po němž následuje i zrušení dyadického vztahového prvku výuky a samostatný trénink, se Vilém rozmluví. Vzhledem k rychlému nástupu řeči matka vyhodnotila podporu logopeda jako nadbytečnou a spolupráci ukončila. Není jasné, zda Vilém odmítá spolupracovat pouze s matkou, nebo i s logopedem, nicméně to v tuto chvíli není až tak podstatné, v každém případě ilustruje teorii vývoje. Ukazuje se, jaké složky má Vilémova vzdorovitost a jakou funkci v tomto procesu hraje. Jednak odhání druhého, brání mu, aby participoval na jeho rozvoji a určuje, kdy se do akce sám položí. Další aspektem vzdorovitosti je jakási prorůstová zarputilost, díky níž Vilém investuje vlastní energii do aktivity. Výsledkem je, že on sám vlastní pílí, s malým přispěním logopeda, si během krátké chvíle řeč

osvojí. Je to čistě věc rozhodnutí, ne dispozic. Jakmile on je tím hlavním aktérem nácvičku, zakomponuje jazyk do repertoáru svých dovedností. Skoro by se dalo říct, mluvit začne, až se mu bude chtít. Zdá se, že i postoj matky k spolupráci s logopedem v sobě má jistou míru ambivalence. Nemá k ní vyloženě odpor, ale zároveň jí není nijak zvlášť nakloněná a také poté, co začal mluvit docházku ukončila. Čím to je? Znamená chodit k odborníkovi na řeč poté, co ostatní připomínají opoždění v řečovém vývoji, zároveň přijetí určité tabulkové normy? Nebo je jediným motivem skutečně zbytečnost další spolupráce, když kluk je normální? Nebo je snahou eliminovat situaci, která může vést ke vzdoru mezi matkou a dítětem? To není jasně vyjádřeno, nabízí se ale fúze těchto motivů. Sama matka k logopedovi jít nechtěla, bylo to až na pobídky lidí z okolí, kteří implicitně zpřítomňují, že chlapec neodpovídá normě. Nakonec se ukáže, že se nejednalo o skutečný deficit, ale věc rozhodnutí mluvit/nemluvit, cvičit/necvičit. Průběh osvojování řeči poměrně kopíruje i matčiny výchovné záměry, nechat být, ať se projeví, a příliš nezasahovat, nicméně tady s určitostí, zda se skutečně jednalo o záměr, nebo dokreslení vývojového trendu.

Jak vidíme, do vyprávění již začínají vstupovat institucionální figury. Ještě, než dějově vstoupíme do mateřské školy, přeskočíme v čase, a necháme zaznít, jak se Vilém i jeho matka vztahují ke středisku výchovné péče, kam v době rozhovoru dochází. Tato vsuvka je reakcí na mou úvodní otázku z úvodu rozhovoru. Na jednu stranu tím sice přeskakujeme v časové chronologii, nicméně v té vnitřní narativní, dokresluje matčiny výchovné postoje.

*m (pauza) takže takhle...jo a ty opozice vlastně říkám...on vytvoří opozici z čehokoliv...protože on...on má nějakou představu...že jo...o něčem co budeme zrovna nebo co on bude dělat...a ted' mu do toho, že jo zpočátku...ted' třeba sem chodí hrozně rád...k panu K ale zpočátku jako...eee...zas dem k panu K...eee a prostě...kecy hrozný... a ted' a pak už jenom no jo my jdeme k Musílkovi...což už bylo dobrý, už ne K ale Ku-lek<sup>50</sup>...už tam jako a ted' a kdy pudeme zase k panu K, už jako, se sem... **fakt se sem těší** chodí sem rád... už si myslím že to je, už jsou tam kde asi jako chtěli bejt...*

*m a v podstatě proč **jsem sem začla chodit, protože oni byly problémy už i ve školce**....s ním... **jakože nejenom doma ale ve školce**....a **pak byly už i ve škole**...samozřejmě a mě naše výchovná poradkyně, právě doporučila pana R...že k němu chodil nějaký chlapecek...*

---

<sup>50</sup> Snažím se tím vyjádřit, že Vilém použil zdvojnásobení.

a že když jsem docházel...že to bylo lepší...prej... takže vlastně jsem mu volala, on teda on neměl v tu chvíli prostor jakoby pro nás, tak se to nějak že jsme začli chodit jakoby až od září... a...no....a nejdřív i myslel, že mě převeksluje jakoby k někomu jinýmu, že to a pak říkal že ne, že si na nás, že si nás jakoby nechá...vlastně no... i jsme nevěděli jak ta spolupráce bude probíhat...že nevěděl jestli já nebudu chodit k někomu jinýmu a Vilém k němu...já nevím jak to máte tady nastavený... a teď nakonec říkal že si myslí, že je dobrý, že tam...že k němu chodim i já....a mě pro mě to je dobrý teda... protože mě to jako dost pomáhá teda... že vím i někdo, že vím...i někdo že mi něco poradí takovýho z toho hlediska i toho vcítění do toho dítěte... protože říkám...že takový ty klasický poučky, jak se něco...to na to si můžu vzít knížku nějakou odbornou že jo... ale že spíš mě jde o to když to dítě někdo trochu pozná jako ... jak přemejšlí a ne že ano to je dítě s tímhle problémem má tuhle diagnózu, že jo to není takový no... takže... takže za mě jako jsem ráda, že sem chodíme a Vilém už si myslím taky

Pobídku k docházce do SVP dává výchovná poradkyně, pro obtíže ve škole a doporučuje přímo kolegu, protože za doby jeho péče o jiného chlapce, pozorovala jeho zlepšení ve škole. **Vilémův postoj** k docházce na **sezení se vyvíjel** od počátečního odporu, o kterém referoval matce, přes částečnou akceptaci až po současnost, kdy setkávání s psychologem vítá a těší se na ně. Sama matka možnost setkávání s kolegou vítá a považuje ho za přínosné. Oceňuje, že se spolupráce **nenese** v duchu **poskytování příručkových rad**, nebo **přiřazení dítěte k určité diagnostické kategorii**. Setkání ji přináší nový pohled z pozice člověka, který chlapce pozná, vcítí se do něj, a **radu zprostředkuje až na základě empatické vhledu**. Takto směřovaná intervence v sobě zahrnuje pohled do prožívání, přibližuje matce Vilémův vnitřní svět.

Oproti spolupráci s logopedem, je docházka k psychologovi hodnocená vyloženě pozitivně. Srovnajme si, v čem se oba odborníci liší. Už výchozí situace a okolnosti, které vedou ke kontaktování odborníka jsou odlišné. Logoped je doporučen na základě problémů v osvojování kulturního artefaktu, jazyka, na které je matka okolím upozorněná. Řečové obtíže, navíc když tímto způsobem vstoupí do promluvy druhých, v sobě nesou, sice ne explicitně vyslovené přesto implicitně přítomné, porovnávání, buď s tabulkou nebo s druhými dětmi. Následná další spolupráce přinejmenším udržuje opoziční hradbu mezi ní a chlapcem, neboť nácvik chlapec vykonává pouze sám za zavřenými dveřmi. Průběh je zpočátku sice spojen s určitou mírou Vilémovi neochoty docházet na sezení, nicméně to se promění, a navíc následná spolupráce nestaví bariéru mezi ní a syna, ba dokonce jí k němu, sice

zprostředkovaně, ale přibližuje, může nahlédnout do jejího vnitřního světa.

*j (zasměju se) to je důležitý...vy ste říkala, že vlastně v té mateřské škole už byly nějaký obtíže, pak že teda v té škole vlastně...co se tam tak jako dělo, nebo co říkali vlastně učitelé učitelky*

*m no taková aféra...taková blbá aféra, já jsem Viléma...najednu stranu dobře na druhou stranu bohužel...s tím že dneska...se vychovávají ty děti tak jak to, že jsou teda zavřeny v těch bytech... a nesměj chodit samy ven, tak ven choděj jenom určití.....bohužel... jsem nakonec zjistila, že jenom určitý...určitá sorta dětí chodí sama ven, plus náš Vilém... většinou děti, kterejm se nikdo nevěnuje ... jo....ale jako myslím, že to je, že by měly chodit všechny děti samy ven ... a my jsme Vildu začli pouštět asi v 5 a v 5 a půl letech ven samotnýho ... takže on na jednu stranu se choval jako mimino na druhou stranu je hrozně samostatnej a nebojácněj... a poradí si...on si prostě poradí... on ...za nás to asi bylo jako normální ale on v 6 letech mi skočil...neříkám že mi došel na nákup ale říkám hele chybí mi rejže, mohl bys...když chce, když je ochoten pozor, když je ochoten...pozor*

Uvedení do otázky obtíží v MŠ začíná upozorněním na situaci, zatím neznámou, kterou uvádí přemítáním, zprvu mírně nejasným. Je zřejmé, že otázkou je, jak situaci, i s odstupem vyhodnotit. Je v ní něco dobrého, ale na druhou stranu zanechala i něco jiného... Připomínka aktuálního výchovného trendu, který děti omezuje na pohybu, zavírá je v bytě a matčin jiný postoj k výchově, není jasná. Každopádně realita matku naučila, že její postoj není ve společnosti sdílený, praktiku nechávat děti venku nikdo jiný nezastává. Sami po venku chodí pouze děti, o které se jejich rodiče nestarají, nevěnují jim péči. Jsou pouze dvě kategorie dětí, které chodí venku samy – ty o které se rodiče nestarají a Vilém. Jeho matka se ale stará, pouštění ven odráží výchovný záměr, který má své výsledky – samostatnost, nebojácnost.

Před tím, než nám matka přiblíží, jaká nepříjemnost se odehrála, musí nás nejdříve uvést do kontextu. Další vyprávění vlastně připravuje posluchače na ambivalencemi obsazené události setkání s institucí mateřské školy, a uvádí ho do podstatných skutečností. Jak uvidíme, ty navazují na teorii vývoje a výchovné praktiky a záměry.

*m když je ochoten, když je ochoten dojde do krámu vyřídí zpočítá už v té době už v těch 6 on uměl číst psát a počítat ještě před školou ale sám....*

*m my jsme ho neučili schválně... jo on sám on sám a začlo to na...on se hrozně zajímal o ...auta v té době, začlo to SPZ a napsal někde ... takže SPZky, četl A23C, pak dostal od jedny pani takovou skládku a toho hrozně taky bavilo...kde se doplňovali písmenka...ani já bych mu to nekupovala....a si myslím že to dítě, když je chytrý a když se mu věnujete a o všem mu vy... říkáte....tak nemusí mít takový ty různé pomůcky mít...jo nejsem ten pomůckovej typ co nakoupili sešítky před školou a cvičit....vůbec vůbec ...nic takovýho...on když sám tak to...on tak tíhle stylem se naučil číst a psát a počítat, protože máma a co to je ano tak neřekla jsem nebudu ti to říkat, abys to neuměl ještě anebo jo jdem se to učit abys byl nejlepší. nic...četli jsme já jsem mu docela hodně četla básničky jsme četli a byly tam takový ty, co začínaly téma vždycky to velký písmenko...áčko... takže tam se taky naučil...plus nějaká ta skládku co dostal od té pani tam u nás ... a to, a už hned i začal rozeznávat číslice od písmen, prostě byl hodně chytřej*

Způsob, jakým došlo k tomu, že Vilém umí číst a psát koresponduje s dosavadní teorií vývoje, výchovnými záměry a praktikami. K osvojení psané formy jazyka, podobně jako motorických dovedností, nastává dříve, než je obvyklé, tzn ještě **před vstupem do školy**, institucionálního místa pro to určené. Vilém čte hlavně díky **vlastnímu zájmu**, hlavně o značky aut, a **nadání**. Dále svou roli sehrála **pomůcka od sousedky**, rozhodně ne od matky, součástí její **mateřské identity není používání těchto nástrojů**. Podle ní zprostředkujícího artefaktu není třeba, pakliže rodič o dítě dostatečně pečuje a povídá si s ním. Nakonec tedy matka zapojená do učení zapojená je ale tak jak to dovolí chlapec a její výchovná ideologie. Zájem tak byl na straně chlapce a matka mu v tom nebránila, neodpírala mu to, aby mu zabránila ve vstupu do gramotnosti, a ve stejné chvíli naopak vývoj neakcelerovala záměrným nácvičkem, aby v porovnání s druhými vyšel jako vítěz.

Znovu se ukazuje, že teorie vývoje a postoje k výchově, jsou vzájemně komplementární. Matka je spíše facilitátorem v jeho rozvoji, respektuje jeho tempo a motivy, a přitom Viléma nijak nezanášá technologií, která je identifikátorem jiného výchovného trendu reprezentující „*pomůckový typ rodiče*“. Ten vedle toho, že používá před nástupem do školy různé artefakty, by tak mohl činit i s vidinou dosažení úspěchu a slušného umístění v disciplíně zvládnutí trivia. Vilémova matka tedy není tou jejíž výchovná aktivita by měla dítě směřovat, nebo snad dokonce, tlačit k dřívějšímu zvládnutí určité dovednosti, ani k tomu, aby ho na základě tohoto kritéria porovnávala s ostatními. Ona je tou, která dítěti nebrání, ale

pomůže v rozvíjení jeho zájmu a nadání, a nezavadí mezi ní a syna, ani do sebeobrazu, zbytečné prvky. Jediné, co použije je promluva v rámci rodičovské péče.

Víme tedy, že se Vilém naučil číst sám, tedy za podpůrného přispění matky. Co se dělo dále v době docházky do mateřské školy? Vilémova matka už předestřela, že Vilém chodil ven s dětmi, jejichž charakteristikou bylo, že se o ně rodiče příliš nestarali, což Viléma i jeho matku od této skupiny dětí a jejich rodin, vydělovalo. Nyní něco přímo k dětem, s nimiž venku trávil čas.

*m takže to se naučil sám...no...**a chodil k tomu ještě teda ven...bohužel...s takovejma dětma který jako si myslím, že nejsou jako pro něj vhodný no ale prostě chodil ven... a ty děti mluvili...**byly starší**...než on... a **byly hodně vulgární**... takže **Vilém pochytil sprostých slov**... a **hrozně se mu to jako zalíbilo**, takže když se pak třeba řeklo, že třeba nepůjde...tak byla hned scéna, že jo...protože on vlastně...eee...nebo ještě v té době scény nebyly...nenene...to bylo ještě to chodil do té školky...no... a teď se stalo, **že si mě zavolala...ráno** jsem vedla Viléma...a v podstatě nikdo mi nic...někdy mi řekli že Vilém a jakej na něj máme to...**že Vilém nějak víc začíná zlobit**, to bylo v tom posledním...ne...že **začíná víc zlobit** a **bylo to konci školního roku předposlední docházky**, předposlední...v těch 5 on je listopadovej ... a já jo jo jo...no a pak to nějak prázdniny...a to pak jsme nastoupili do už posledního jakoby předškolního, **dobrý nikdo nic neřikal..Vilém doma zlobil šíleně** že jo...já jsem říkala, ty jo že si nestěžujou v té školce jsem byla právě jsem i byla překvapená že nikdo nic jako neřiká nikdo mi nevolá ... nic...**a pak se stalo**...pak byla taková ta předškolní...eee...jak dělaj...**choděj ted'ko do školek k předškolákům** a dělaj nějakou, ježiš jak...ted' mi chyběj slova....zkoušej je jestli....**to test zralosti nějakaj**... a takhle....**test zralosti a paní doktorka jo Vilém ten je šikulka** .... maminky **tam byly 3 hodiny**...ce čekalo na výsledky...já a mě paní doktorka ta je šikulka ten se dobře narodil ten je ....on je ten listopadovej, tak se akorát...já naopak jsem měla pocit, že už toho umí jako až moc ale právě řekla dobrý, ten samozřejmě do školy a to***

Problémové chování odehrávající se v mateřské škole je do příběhu uvedeno výkladem reality Vilémova venkovního života. Chlapci, se kterými se tam vídá, jsou **vyššího věku**, než je on, a jejich hlavním rysem je **vulgární vyjadřování**, vůči kterému však není netečný. **Od starších chlapců**, o které se rodina příliš nezajímá, sprostá slova přejme, je **dotčen**, nebo snad až zašpiněn, **jejich vulgaritou**, zároveň **promluva vyjadřující tento**



**obsah je mu libá**, nachází v ní uspokojení. Paralelně k tomu, co se odehrává vně rodiny i mateřské školy, začíná učitelka upozorňovat na problémové chování, nicméně zatím bez bližšího určení. Po prázdninové pauze a nástupu do předškolního ročníku, nabírá problémové chování doma na intenzitě, za to z MŠ žádné zprávy, o podobném chování u nich, k překvapení matky nejdu. Jediné, co se na její půdě odehraje, je sdělení výsledků vyšetření školní zralosti. To realizuje externí odborník a potvrzuje, co sama matka vnímala: chlapcovo nadání, zralost a připravenost pro školu.

Zpět k tomu, co se dělo venku. Níže se poprvé, a také naposledy setkáme s postavou Petra, bývalého Vilémova kamaráda, který je ztělesněním prostředí, dětí a v zastoupení i jejich rodin, se kterým se Vilém venku setkal. Důsledky těchto setkání nakonec dopadly i na matku, když se v mateřské škole projevilo, co se venku Vilém naučil.

*m: a šli jsme ....a jo....a pak... a chodil teda ven a **chytil se toho jednoho kluka...extrémně teda sprostýho**....a co se stalo že chodili zvonit na toho jednoho spolužáka od Viléma ze třídy*

*j: ze školky z té třídy?*

*m no no no*

*j: aha*

*m: jako jestli půjde ven, jenže ten Petr je takovej, **ten jakoby kamarád bejvalej**, tak je **fakt jako vulgární, sprostej, drzej, absolutně neuznává žádný autority a v životě jsem ho neviděla**, že **by šel někdy s maminkou**, i když má měli ještě malý dítě, miminko měli, nikdy jsem neviděla jako nějakou, **že spolu někde ...jo...tatínek, co jsme viděli, tak jako nějak asi překupní**...nikoho nechci soudit... ale prostě, tak jako typově...**takový měl kluk drahý věci, takže asi ho zahrnuli hodně materiálně ale že by se mu nějak věnovali ale zas na druhou stranu děsně samostatnej kluk**, uplně jezdil taky bůhví kam až jako, šel sám na nějakou kroužek na kterej pak ani nešel že jo protože to, ale to je jedno...a **šíleně sprostej** a tak jako Vilém i s ním to....chodili nějak znovitn na toho jednoho no...no a pak se stalo, že si mě zavolala **na kobereček paní ředitelka... a ukázali mi papír**, kde **byly nějaký písmena** a tam pak napsáno....**kurva hajzl** no...abych se podívala, co tady Vilém píše... a to, že ale **nejhorší je**, že to ještě napsal dětem na jejich papíry... že se chtěl pochlubit... že **on jednak umí číst a psát a jednak umí tyhle uplně supr slova***

*j hm hm hm*

*m a teď jakoby mě zařadili, uplně jsem to cejtila, **jak mě zařadili mezi jakoby pól** v podstatě,*

*protože tak se mnou i učitelky mluvily jako, že se to dostalo i k dětem, kde v jejich rodině se v žádném případě takovýhle nějaký slovo (důrazně)... nemůže vyskytnout protože... jakože úplně ...ty jo už mě zařadili... nic o mě nevědí... a tady v té rodině se to nemůže voni jsou tak na výši... že u nich se to nemohlo vyskytnout ...viš že víte jakože prostě to z toho tak úplně...jakože prostě to z toho tak úplně jakože mi asi běžně jako mluvíme jak dalždiči ...jo ... no a to a že chodí sám ven a tohle a že mu ... ne...a to ještě jsme nic moc nevěděli jako a za další týden, jsem si byla říkat a jo tak jsme mu domluvili, že kurva hajzl nee ... že chápem že se asi chtěl pochlubit, že umí číst a psát a do...a pak paní učitelka...jo a...to už bylo v té době?...že by se to muselo (přemýšlí) řešit....ted' nevím, kdy to a paní ředitelka něco, že by se to muselo řešit, asi, já jsem z toho pochopila přes sociálku jo... kurva hajzl přes sociálku a úplně...a ted' nevím jestli už to bylo tady po tom a nebo po tom druhým a za tejnden a já říkám to snad nemyslej jako vážně ... nicméně já všechno hrozně prožívám a ještě to vám teda musím říct, že trpím úzkostnou depresí.... a něco prožívám tak, že úplně mě to jako úplně (foukne)... uplně jsem... na sračky, řeknu to takhle jako že u nás se i někdy takovýhle slova se říkají*

j :(směju se)

Petr, chlapec s přátelskou vazbou na Viléma, je výrazně vulgární, autonomní vůči autoritám ale i rodině. Jeho rodiče nejen že nejsou s chlapce nikdy vidění, ale dokonce otec Petra působí až dojmem kriminálního. Do jisté míry si určitou formu uznání zaslouží pouze chlapcova schopnost být samostatný, postarat se o sebe, nicméně v kontextu rodinného prostředí, ve kterém si ji vybudoval, je postoj k ní přinejmenším ambivalentní. Vilém, se tak při naplňování matčina výchovného záměru, dostává příliš blízko prostředí, pro které je typické ne, či dokonce, protispolečenské jednání: vulgarita, zanedbávání dětí, a podezření na kriminální činnost jednoho z rodičů.

Problémovým chováním v mateřské škole je **zápis vulgarismů na papír jiných dětí**, tedy disociální promluva/řeč kolující na půdě oficiální instituce. **Etiologie** je kombinací **předčasného osvojením skripturality**, vyvěrající především z vnitřních vývojových zdrojů, a **vulgarity**, pocházejících z rodině vnějšího prostředí. Konečný projev je interpretovaný jako záměr veřejně vystoupit a **ukázat, co se chlapec naučil, pochlubit se** doslova se zapsat prostřednictvím sprostých slov. **Reakcí ředitelky mateřské školy** je **hrozba** institucí „sociálky“ by znamenala zavedení dalšího prvku do vztahů rodiny a školky ale i také přímo do rodinného prostoru. K návrhu ředitelky má matka rezervovaný **postoj matky a zpochybňuje** navrhovanou **praktiku pro její nepřiměřenost** vzhledem k povaze přečinu. Zároveň cítí, že je **rodina je školkou** a pravděpodobně i **jinými rodiči zařazena do**

kategorie jim podřadné vrstvy, „póvlu“, pro kterou je charakteristické vulgární vyjadřování v rámci běžných rodinných interakcí. V očích druhých se tak se rodina stává členem skupiny, se kterou se Vilém potkával venku. Vilémovy rodiče **proti jeho problémovému chování zasáhnou** a domluví mu. Tím ale kauza nekončí; Pro pochopení dalších událostí je nutné znát další skutečnost, psychický stav matky, úzkostná deprese, který ovlivňuje vnímání a prožívání reality

Nakonec se ukázalo, že celá aféra s psaníčky **sexuálně nabitých sprostých slov** byla pouze předehrou.

*m jo...takže eee to bylo todle a říkám no todle, tak jsme to nějak to....a za týden si mě paní učitelka měli že jo dvě a ta **starší trochu zkušenější, taková přísná** i sem si docela **říkala že je dobrý**, že  **má Vilém jí, že ta to ukočťruje**...tak mi řekla že se mnou bude **chtít mluvit druhá paní učitelka**, že jí teda neřekla vo co de, ale **že takhle špatnou jí ještě v životě neviděla** ... a **že mi to řekne paní učitelka druhej den** a...tak jsme šli ze školy, z tý školky a Vilém...šli jsme domů a Vilém říká **my jdeme mámo do polepšovny ted'ko?** a já říkám ne, proč, **co si prosím tě zase vyváděl?** já **jsem říkal sexy baby lady** a já říkám, a nic jinýho si neříkal...sexy baby lady? a to byla paní učitelka našťvaná? a to je nějaká písnička, pač ted' už vím která to je dokonce ... od toho vietnamce nebo korejce nebo číňana... sexy baby lady prostě...no a ty kluci, ty už měli ty chytrý telefony ... v tý době, takže sexy baby lady, a pak mi řek, **ne ještě jsem řek, že budu mít sex s Petrem** a já říkám aha...a **z toho byla paní učitelka tak špatná**...jó a to....tak jsem mu....a říkám mu **víš co vlastně ten sex je? nevím**...vysvětlila jsem mu to, pak i moje mam...pak jsem se, pak jsme to **nějak řešily s mojí mámou**, že prej se jí už to taky ptaly, jenže **ona je ta stará gene...i když učitelka...stará generace**, tak mu řekla to...se ti **vysvětlí, až budeš starší** ... **no a já jsem mu to nějak vysvětlila** ne nák dopod...**ne až do podrobná** ... ale **řekla jsem mu že sex je, když se miluje pán s paní** a pak **se roděj děti a že sex dělaj v přírodě všechny zvířata aby měly mlád'ata** ... a takhle jsem to nějak docela **docela jsem jako se pochválila**, že jsem to tak nějak, aniž bych musela do něčeho...a jemu to docela stačilo a říkám no....a to je to, to budeš jako dělat s Danem? a to říkám to a říkám no vidíš a to... a druhej....a tak **jsem teda druhej den šla pro Viléma do školy** a čekala tam na mě **ta druhá paní učitelka**, seděla tam (hle?) a **já říkám dobrý den paní učitelko, vy na mě čekáte** a tak...a ona, a já říkám no, tam šlo asi o to, co jako říkal Vilém že jo...a já **jsem mu to teda vysvětlila**, co **to ten sex** je, paní **učitelka uplně se vyděsila** uplně...no ale **jako v jeho věku, to jako kde k tomu přišel**, on řekl od bratrance a co je to za bratrance a já říkám no od*

bratrance to asi ne, my jsme se teď s nikým neviděli a ona no to se, to jsme věděli až v 7. třídě a já říkám no já jsem mu to normálně jako vysvětlila, já jsem ten přírodovědec, já jsem mu to vysvětlila a to...a paní učitelka byla úplně jako vyděšená, hrozně no a teď já jsem viděla, že to je vlastně nějak hroznej problém, pak jsem se ptala...pak jsem přišla za paní ...pak jsme to nějak dořešily... paní učitelka úplně na mě působila dojemem, že to je sprostý slovo, úplně že, že přece takovýhle věci vůbec neexistují na světě a...teď jako....teď jsem přišla za tou druhou paní učitelkou a říkám paní učitelko tak jako ono to bylo takhle a ona říká no Vilém se vůbec nechová jako dítě....eee....Vilém se vůbec nechová jako dítě a já říkám no...a pak mi řekla...a totle sexuální chování (zvýší hlas) už tady bylo před rokem že obtěžoval Romanu v té době...on totiž byl do Romany nějak byl hrozně zamilovanej a všude psal Romana, on že právě uměl psát...nějak to jedno n vždycky napsal opačně, zrcadlově a to a Romana a ono v té době ještě před Romanou byl zamilovanej, prostě asi byl fakt zamilovanej, protože i napsal jí dopis, do jedny holky o 8 let starší (zasměje se) z chalupy...prostě nějak si vsugeroval, asi že je do ní jako zamilovanej a on i jí napsal jako dopis, on ho neode...pak jsme ho ne...já mu říkám dyť to můžeme poslat, jako mě to nepřišlo... mě to nepřišlo nic divnýho prostě, vím že některý...někdo má ty lásky už v těch 6 v tom školkovém věku... a on, a já říká, a jak se to jako projevovalo a paní učitelka mi řekla no, ty pohyby dělal .... ty pohyby dělal...teď já jsem úplně normálně složila... já jsem se úplně složila...brečela jsem, já říkám, teď mi...já jsem se úplně dostala do fáze, kdy jsem ře...si vsugerovala, že k nám vtrhne sociálka... a normálně mi veme moje dítě... normálně ... jo...takže asi po tom mě vyhrožovala, asi po tom ještě jsem mluvila s tou ředitelkou, že mi řekla...ať s ním zajdu do poradny aaa ať s ním...nebo by se to muselo řešit přes tu sociálku, já už jsem asi v tom slyšela, možná to bylo totiž tak, že já jsem to prožívala zveličeně... jo jako jakoby zpětně vidím, že možná to až taková aféra nebyla... ale já jsem si jí vytvořila

....

m aaa jo a ještě, když jsem mluvila s tou paní učitelkou, s tou první...s tou vyděšenou z toho sexu...(tak teď jsem nevěděla chvílema), mi řekli...že takovýhle děti patří do diagnostického ústavu

Celá konfrontace je ve vyprávění zachycená jako výměna, v níž školka Vilémovy akce interpretuje jako transgresivní, zasluhující patřičné řešení, a i přes úsilí matky situaci narovnat a zasadit jí do přívětivějšího světla a do registru normality, její úsilí nakonec selhává a pozice

v zóně za hranou, kam je ona i Vilém umístěna, se prohlubuje.

Vše začíná **požadavkem školky na setkání**. O předvolání se Vilémova matka dozvídá zprostředkovaně od zkušenější z učitelek, nicméně proč se má dostavit má je nejasné. Jediné, co se dozvídá je, že učitelka, která si schůzku žádá, nebyla snad ještě nikdy viděná v tak špatném psychickém stavu. Při cestě domů se Vilém sám začne dotazovat, jestli je **cílem jejich cesty zařízení** se jménem odkazujícím k nápravě chování, „*polepšovna*“. V další rozpravě chlapec nejdříve přizná **zpěv písně se sexuální tematikou** a následně i jeho **prohlášení o plánu mít sex se spolužákem**. Matka pokládá otázku, možná řečnickou, a snad určenou nám, zda to je příčina toho, že byla paní učitelka tak „*špatná*“. Při dalším dotazování zjišťuje, že Vilém **nezná význam slova sex** a rozhodne se mu **pojmem vysvětlit**. Jedná se o **akt lásky**, po němž se narodí dítě, který máme jako lidé společný i se zvířecí říší. Blíže věc nerozebírá, pohlavní styk nepopisuje. **Oproti** své matce, která jedná jako zástupce dřívější generace, však **chlapeci informace dá**. Další den informuje učitelku o tom, jak se situací doma naložila a jak Viléma v této záležitosti poučila. Učitelka reaguje **zděšením**, Vilémovo chování hodnotí jako příliš brzký projev sexuality a jako referenční rámec použila **zkušenost své generace**: takové informace měly později nejdříve v období 7. třídy. Nepřístojnost jednání podtrhuje učitelka soudem, že **chlapec náleží zařízení** pro děti a dospívající, které výrazně **překračují pravidla společnosti**, do **diagnostického ústavu**. Z reakcí učitelky matka čte pohoršení a vulgarizaci sexuality obecně. Figura učitelčiny promluvy tak zaznívá jakožto odsuzující morální hodnocení, otázku sexuality jako nepřipustnou uším dítěte Vilémova věku, nicméně matkou vnímané spíše jako neadekvátní. Zlom nastává, když jde za druhou, zkušenější a pro Viléma vhodnou, učitelkou. I ona upozorňuje na projevy **překračující hranici jeho věku** a doplňuje, že již před rokem pozorovali **sexuální chování**, projevující se **obtěžováním spolužačky Romany**. Na to matka asociuje, a vysvětluje nám jakožto posluchačům, že chlapec byl skutečně **zamilovaný** nejen do této dívky, a zároveň obhájuje **něžný cit jako normální i v předškolním věku**. Vilém v té době lásku vyjadřoval prostřednictvím **literárních forem**, psaní jména milované nebo dopisu, alespoň tak jak si toho v domácím prostředí všimla. Otázkou nicméně zůstává, jak se projevovalo sexuální a obtěžující chování ve školce? **Dělal pohyby!** To, co bylo doma platonickým projevem se v adaptaci školky posouvá do **tělesné a dospělejší polohy**, vyjadřované motoricky sexualizovanou aktivitou. **Nastává kolaps**, matka se složí, **pláče** a má **obavu**, že **instituce**, zvaná „*sociálka*“, jí **odebere její dítě**. Nakonec ředitelka školky skutečně možnost jejího zapojení skutečně připustila. Variantu, že k takovému řešení nepřikročí, podmínila návštěvou v pedagogicko-psychologické poradně. Z reflektující pozice

naše hrdinka připouští, že tehdejší prožívání celé situace mohlo být svým způsobem neadekvátní, možná oslepené vlivem duševního stavu, jak jsme dověděli výše, a nemuselo tedy odpovídat realitě.

Na jednu stranu afektivní rozvrat matka vysvětluje strachem z odebrání syna. Nicméně za povšimnutí stojí, že propuknutí v pláč a nejistota ohledně správného zpracování reality, vnímání toho, co se dělo, se ve vyprávění začíná až od chvíle, kdy zpráva od učitelky posouvá chlapcovy projevy z nevinnosti do smyslnosti. Čeho se tedy matka zalekla, když ještě den předtím chlapci pomocí metafory, tedy nepřímou, oč v sexu běží? Neschovává strach z odebrání ještě riziko uvědomění si něčeho jiného, snad ještě hroživějšího...?

Co teď v této situaci? Příběh skutečně tragicky neskončí, jak značí pohled z odstupu, nicméně je nezbytné se s proběhlými událostmi vypořádat. Podívejme se, jak vše pokračovalo.

*m a já jsem druhý den volala mojí mámě ... brečela jsem a řekla jsem, že se bojím jít pro Viléma do školky ... a máma se mi nabízela, že tam teda zajde ... a ona je učitelka ... víte já s ní mám velký neshody ... ale jako tady mě docela podržela a že teda zajde za učitelkou což jakoby asi nebylo dobře, protože si to musím vyřešit já sama ale já jsem prostě nebyla schopná tohleto ... já jsem jako se jich normálně bála ... no prostě, nevím, že to nějak i bylo v době, kdy ty kluky nějak v Norsku, no prostě úplně, jak je člověk médiama úplně zz...tady to takhle vůbec není, tady já znám spoustu právě sociálních případů ale vím že i jakákoliv rodina někdy je lepší než ústav, že jo jako takže, prostě no uplně jsem si vsugerovala něco co ne...tak to je já to takhle mám že si něco zveličím a uplně to prožívám šíleně*

....

*..takže to...že mám to, hned jsem si domluvila schůzku teda jako v pedagogicko psychologický poradně ... tam teda mě řekli že teda ať přinesu třeba zprávu od paní učitelky a tohle, tak mi napsali zprávu a bylo to teda zalepený, tak mohla jsem si to rozlepit ale ... říkala jsem to a pak jsem zeptala, jestli bych si to teda mohla...přinesla jsem to tam, řekla jsem jak to je, a poprosila jsem paní doktorku, jestli bych si to mohla přečíst, co co jako paní učitelka napsala, tak jo...a moje mamka s nima mluvila a řekla, že tohle je docela normální ... chování*

*a jako dělat z toho to vědu aa... docela jsem to a ono to, jsem zjistila totiž, já jsem totiž zjistila, že to mi i všichni řekli, že člověk naopak musí být takhle a že oni si nedovolej ... jenže já uplně jsem byla vyděšená, co jako mi můžou všechno provízt ... a přítel řek, no tak ať*

si sem sociálka přijde, uvidí, že jsme normální ... jako lidi a co ... no ale prostě to mě v tu chvíli rozumově jo, ale emočně jsem

j já tomu rozumím no

m ne to...

j jasně no.

M: takže a v tý zprávě stálo, že teda Vilém todle todle, že číst a psát ho naučili starší kamarádi, s kterými běhá po venku zvoní ve večerních hodinách na spolužáky... v nočních snad, nebo ve večerních ... kolem 9 hodiny ... to vůbec nebyla pravda ... takže a to jsme bejvali jako takzvaný kamarádky, byly jsme s těma kočárkma a ona mě pak oni mě pak nabonzujou ve školce ... že tam Vilém na ně zvoní, tak maj říct hele už si toho kluka jako sklidni, už tady 2 x zvonil ... s tím druhým

a to a ne, že prostě ...jo takže...jo a že kluk je celkem šikovnej ale že mu chybí, že matka má...že matka je zástankyně benevolentní výchovy, že babička nastoupila ofenzivně proti paní učitelce,

jo a já říkám, tak paní doktorko takhle to jako vůbec není, Vilém...vysvětlila jsem jak se věci maj, co vo co vlastně šlo ... a že číst a psát se naučil sám ... sám si poskl....uměl si poskládat slova žejo...jako prostě a ne že ho to naučili, on s nima zas tolik času netrúvil

jako jo...to zas nebylo že by byl ... no tak...a já jsem ho pak chtěla dát...po tý afěře jsem se ho zeptala, hele Vildo, jenom jsem se ho zeptala, co kdybychom si ted' udělali 3 dny doma, že já mám takovou práci, že někdy mám 3 dny volno za sebou, já mu říkám, ne já chci jít do školky, já říkám, tak tam zas takový jako trauma není... nicméně mu začli docela jako výrazně tiky, v té době

aaa jo a ještě, když jsem mluvila s tou paní učitelkou, s tou první...s tou vyděšenou z toho sexu...(tak ted' jsem nevěděla chviléma), mi řekli....že takovýhle děti patří do diagnostického ústavu

mi řekla...a místo já abych tam nastoupila na ní

tak jsem se sesypala a bála jsem se jich no...takže jsem se v podstatě blbě zachovala jako jo...ale prostě

j: to si....člověk si neporučí když je to takhle náročný

m: takže jako...říkám jak do diagnostického ústavu jako proč by patřil do diagnostického ústavu

jako tam ted' jsem to probírala s mámou a ta jí právě ten další den si s ní promluvila řekla že měla devát'áky a že to byly někdy jako aféry velké a že v životě jim nevyhrožovala diagnostickým ústavem... patnáctiletým dětem a ona šestiletému letému

....

m jo o tý změně a vlastně jo...paní doktorka, že se na něj přijde podívat ... tak to bylo domluvený, že bude jako nezávislej pozorovatel, že se tam přijde podívat...a já jsem kala, že teda jo...ale on onemocněl... jako fakt onemocněl já jsem to chtěla dořešit...já jsem prostě chtěla mít klid... posychrovaný od doktorky, že jsme normální rodina, zajímáme se...řešíme...takže paní doktorce jsem to psala, že bohužel....a po tom nějak jsem už jí potřebovala asi zavolat a furt jsem jí nevolala a nejdnou za mnou přišel Vilém a říká paní učitelka mi říkala, že ve čtvrtek se na mě přijde podívat paní doktorka a já ....tak jsm zavolala paní doktroce a on říká, no to jo ale to Vilém vůbec neměl vědět, aby se choval normálně přirozeně... jako není možný...tak jsem mu pak i vysvětlila, říkám paní doktorce jsem volala a přijde se podívat na celou vaší třídu, protože vá...(zase mu lhát 48,36)) přijde se podívat na vás na všechny, protože tady dělala eee....to předškolní vyšetření... a tak to jo ... takž tam paní doktorka byla (48,46) vynadala jako co mu to měli říkat... že ona jim to pak jako paní doktorka říkala, že já jsem se bála totiž aby si to jako nevylejvaly na něm, jestli mi rozumíte...protože už takhle byl neoblíbenej a chtěla jsem prostě aby to tam v klidu dochodil aaa...jo a v tý době jsme teda i zatrhli, aby chodil ven s těma dětma ... protože aby na nás někdo posílal sociálku jako protože kluk chodí ven...jo... a i jsme věděli, že tenhle kluk fakt na něj má jako vliv no... no takže to byla taková jakoby...mož...hroznej můj zveličenej zážitek ale jako vyhrožovat dítěti teda diagnost'ákem...to mě teda přišlo...a pak jsem se po roce až dozvěděla, že paní učitelka tahle vyděšená byla nějaká jakoby paní učitelka...katolička...silně věřící a že v podstatě ani původně ani nechtěla na obyčejný školce pracovat ale zas na druhou stranu, když už tam pracovala, tak se musí přece přizpůsobit a ne se hroutit tady... z něčeho,

Bezprostředně po incidentu přetrvává strach, pro který se matka snaží vyhnout kontaktu s mateřskou školou. První pomoc nachází u **své vlastní matky**, Vilémovy babičky. I přes vzájemné neshody uznává, že jí byla v této situaci **oporou** a v další komunikaci se školkou jednala tak, jak měla ona sama, alespoň tak to po čase vnímá. Babička totiž nemá pouze příbuzenskou vazbu na rodinu, ale disponuje i **expertní pedagogickou zkušeností**. Při setkání se školkou otevřeně **zpochybňuje adekvátnost závěrů a navržených řešení**, přičemž se opírá o **svou odbornost a praxi**, která ve vyprávění Vilémovy matky působí **jako nadřazená té, se kterou operuje mateřská škola**. Babička, učitelka z druhého stupně základní školy, jednak chlapcovy projevy **normalizuje**, zároveň vyjadřuje názor, že považuje



za **přehnané** a k **situaci nepřiléhavé hrozit šestiletému dítěti diagnostickým ústavem**, ona sama to neudělala ani u závažnějších problémů žáků výrazně vyššího věku, 9. tříd. Babiččino vystoupení je sice jedním z bodů obvinění v dopise adresovaným pedagogicko-psychologické poradně, nicméně vidíme, že v zachycení interakce babičky a učitelek ve vyprávění, vyznívá spíše ve prospěch Viléma a jeho matky.

Matka dále zvažuje Viléma přeřadit do jiné školky. Důvodem je **obava**, aby celá aféra **neměla negativní vliv na jeho psychický stav a nebyl ve vystavený špatnému zacházení ze strany personálu**. Na jednu stranu v této době pozoruje u Viléma **neurotické projevy**, ale zároveň on sám projevuje zájem do školy dále docházet. Rozvaze o tom, jak syn zvládá celou situaci, obsahuje podobné rysy s matčíným prožíváním své vlastní pozice ve vztahu ke školce. Ona sama má **obavu jednat dále se školkou** a považuje své jednání **za selhání**. V optimálním scénáři si **představuje, jak sebevědomě vystoupí proti školce** a změni poměr sil. **Ona sama se cítí umenšená**, a ohrožená institucemi, a s odstupem času především vlastními emocemi, které zkreslují testování reality tím, že zvětšují a zesilují význam proběhlých událostí.

Další událostí je setkání s odbornicí, doktorkou z PPP, která má potvrdit normalitu dítěte. V dopise pro poradnu zaznívá, že se chlapec naučil číst od starších kamarádů, s nimiž běhá sám po venku a zvoní na spolužáky ze školky, babička je útočná vůči školce, Vilém je *šikovný*, nicméně jeho matčina výchova je *benevolentní*. Obraz, kolující jako zapsaná promluva mezi institucemi, vykresluje **chlapce ponechaného napospas venkovnímu světu**, kde si sice osvojí trivium, nicméně účastní se činnosti překračující normu věkově očekávaného chování, a **rodinu buď jako nestarající se nebo konfliktní**. K tomu všemu dopis ukáže na **zradu a zruší přátelskou vazbu** k mamince jednoho Vilémova spolužáka. Při jednání s paní doktorkou matka vše uvede na pravou míru a **představí rodinu, se starostlivými a pečujícími rodiči, ve které má dítě své nezastupitelné místo**. Následný vývoj událostí ukáže na **další selhání školky**. Prozrazení cíle připravované návštěvy z PPP, označí paní doktorka za chybu, která nevyhnutelně znehodnocuje diagnostickou validitu.

Poslední fáze kritického období, rozhršení, nastává až rok po incidentu. Matka dozvídá, že pohoršená učitelka je křesťanského vyznání a původně ani nechtěla v běžné MŠ vyučovat. Zpětně se ukazuje, že bylo její jednání motivované hodnotami, které ale nejsou vymahatelné ve světě sekularizované společnosti. Ukáže se, že její kroky vedoucí k označení dítěte jako zralé pro diagnostický ústav a neadaptované na normy společnosti, bylo odrazem její křesťanské ideologie, která však není souhlasná s diskurzem běžné školky. Náboženské ukotvení činů, vylučuje učitelku z příslušnosti ke světské instituci, a odebírá jejímu jednání i

jí samotné legitimitu a zbavuje jí symbolického statusu učitelky. Učitelka nevynáší soudy a návrhy dalšího institucionálního řešení na základě toho, že by Vilém skutečně porušil řád společnosti. Učitelka se sice tváří, že zastupuje a jedná v souladu s hodnotami společnosti. Nakonec se ale ukáže označení chlapcova jednání za delikt, nemá potřebnou valenci. Ona nemohla chlapcovo jednání, a vůbec působení celé rodiny, poměřovat s hodnotami společnosti, když zastupuje jinou společnost. V jejím postupu se odrážel snad zákon církve, jehož perspektiva ale nemůže být aplikovaná ve hře, která se hraje podle pravidel státu.

Shrňme si, co jsme se dozvěděli. Popis vývoje z matčiny perspektivy: dřívější nabývání určitých potencií: motorických dovedností, tedy ovládnutí svalů, sice mírné zpoždění v osvojení řeči, za to brzké zvládnutí písma. Při osvojování dovedností předhání tabulky, odbornou tabulkou, určenou z vnějšku. Tím se zároveň dostává do zóny, určené pro starší, do zóny, kde jemu podobní ještě nejsou, a kde by podle vývojové normy, ještě neměl být. Dřívější, nicméně normální, je cit lásky, který má spíše platonickou podobu vyjadřovanou literárně. Zároveň libost ze sexuálně obsazených sprostých slov. Základní linkou chlapcova vývoje je určitá autonomie, jednak vůči vývojovým očekáváním, ale zásahům druhých.

### **Problémové chování jako nespokojenost a přání matky**

Vedle vývojového rozměru problémového chování matka pracuje i s dvěma dalšími rejstříky. Prvním vykládá **problémové projevy jako intencionální**, motivované frustrací, kterou chlapci způsobuje matka. Ten je vázaný zejména na vztah matky a syna. Druhým je **problémové chování jako vyjádření syndromu**, který matka pozoruje v domácím prostředí, ale je použitý zejména pro výklad chování ve školním prostředí a v reakci na upozornění učitelky. Pojdme se podívat, jak jsou obě kategorie vystavěné.

Chlapcův psycholog matce sděluje, že chlapcovo problémové chování nezapadá do kategorie závažných problémů, nicméně obtíže tu jsou. Jaké?

*těžko se s ním domlouvá, s Vildou...hrozně...nebo jako se mnou je podstatě pořád v opo...ted' bude...ted' mi vynadá zase, jo protože jsem pro něj měla přijít v půl jedný, měli jsme sem jít a tím pádem přijdu že jo asi v půl třetí, že jo když tady ve dvě skončíme... tak to...no nicméně včera asi taky jsem přišla špatně, já v podstatě dělám podle Vildy dělám všechno špatně... jo on je neustále jako nespokojenej... protože on by samozřejmě chtěl aby všechno jako bylo podle něj...což nejde a takže on je neustále nespokojenej ... málo kdy jako mám pocit, že se mi teda něco povedlo...jako zorganizovat a vymyslet aby von byl jako spokojenej... a to právě pan*

*K i mi říkal, že abych tak jako netlačila na pilu...ale pro mě je to hrozně jako důležitý aby i ten Vilda v tom našem vztahu jakoby byl spokojenej...že já vlastně taky furt sem tím pádem nespokojená, protože vlastně od něj slyším jenom, že je všechno špatně a pro mě je to hrozně jako frustrující a tím pádem i já mám pocit, že jak...protože na něj přenáším nějaký ty svoje pocity taky asi že jo samozřejmě, tak si myslím že on není šťastnej jako v životě... ale že to nedokážu ho udělat jako nějak šťastným...nebo protože at' se snažím, jak se snažím, tak...*

Obtíže v domluvě, výčitky směrem **matce prostupují veškeré interakce chlapce s jeho matkou**. Ta je ale pouze jednou stránkou, za ní stojí **zdroj**, který chlapcovo **problémové chování produkuje**. Vilda je stále **nespokojený** a tím pádem je nespokojená i sama matka. Proč je chlapec nespokojený? Matka vidí samu sebe jako příčinu obtíží, **neumí ho uspokojit**. Zároveň jejím přáním, jehož význam zdůrazňuje, je aby jejich vztah, matky a syna, byl naplněn chlapcovou spokojeností. Krystalizuje se nám zde matčina **teorie problémového chování: nedostatečná saturace** Vildy, za níž se **matka** cítí **odpovědná**, která generuje problémové chování vůči matce, výčitky a opozici. Komfort syna by vedl i ke spokojenosti matky, ale protože se jí nedaří to zajistit, je i mezi ní a její touhou překážka, která plodí i její frustraci. Co by vlastně Vildu učinilo šťastným?

*j hm...máte nějakou představu, proč to Vilda cejtí? nebo...jako jestli máte nějakou fantazii jako spíš než...protože ono se o jako nedá říct, že jako co za tím jako je, proč to tak je, jestli jste o tomhle jako někdy přemejšlela*

*m no...myslím si taky že on hrozně by chtěl sourozence... hrozně...uplně...bráču...bráču... jo protože on je hrozně společenskej, on má hrozně rád společnost dětí...jako je teda zvyklej na tu společnost od malička... a tím že jsme mu jako hodně brzo povolili chodit teda ven s těma klukama... tak ho to samozřejmě víc baví, já to chápu...ale vlastně i bych chtěla aby byl spokojenej i s náma, taky někdy, že jo ... a to právě je málo kdy protože on by chtěl bejt nejradši pořád s klukama anebo pořád na tabletu a já jsem velkej nepřítel jako tabletu, co se týče jako tablet a děti nebo prostě tyhle ty hry a tohle ... to právě jsem taky říkala panu K ... že mě vlastně...aaa... že bych si právě pro Vildu prála uplně jinej život, než je v dnešní době, když žijete, tam kde žijete...třeba... tak vlastně si myslím, že jsou dnešní děti hrozně o chuzený o ... hrozně si myslím, jako ... a proto jsem mu hrozně ráda četla a to se mu teda líbilo a on to má rád, jako děti z Bulerbynu a Honzíkovu cestu a prostě takový ty knížky, kde ty děti, jako žijou venku pohromadě pak ještě Chaloupka na vršku, on je i ten večerníček jestli ho znáte takovej loutkovej ... my jsme ho teda neviděli ale já jsem pak koupila ty knížky...*

*j to asi neznám*

*m a to je vlastně...to je odehrává se to třeba v 19. století na vesnici ... a je tam jako komunita lidí z té vesnice a děti prostě kluci dělaj vylomeniny venku že jo... jo a jsou tam i popsany právě...aaa....jsou tam vlastně roční období a různý ty svátky...a prostě, hrozně hezkej večerníček a vydalo se to i jako knižně právě... tak to taky měl hrozně rád, tak to jsem četla...no....aaa....jo takže...tohle mě hrozně jako trápí taky...no...a...trochu si slibuju, že až se odstěhuju... tak se to trochu jako zlepší... i když ty děti jsou stejný jako, je mi to jasný i tam...jo ... a to ještě Vilda proti jinejm dětem...ty co nesměj teda chodit ven, tak buď jsou jen na těch kroužkách, kde je odvážej přivázej, jezděj přes celou Prahu a ten Vilda takhle jako chodí ven, vemou si koloběžky, kola lezou po stromech a vyloženě jako mu to umožněný je a některejm dětem to vlastně není vůbec...jako umožněný...si myslím, že jsou docela ochuzený...jo ale mluvili jsem právě o těch sourozencích tak to si myslím, že právě mu to chybí...že si myslím, že by byl spokojenej v takový jako větší rodině, kdybychom těch dětí třeba měli víc... tak to je takovej můj pocit z toho... protože to říká od nějakých pěti let to říká, že by chtěl jakoby bráchu ... tak teďko když se odstěhuju a budeme...my žijeme ve strašně malým bytě, tak jsme ...tak jsem přišla domu s tím, že bychom mohli si vzít nějaký dítě do pěstounský péče ... s tím že partner jako souhlasil ... jedině co nechci, aby bylo postižený, třeba mě by to ani nevadilo tolik ... a Vilda nejdřív se k tomu tak divně tvářil a já jsem říkala že...že vlastního sourozence jako, že už...jednak že by od něj byl daleko a že já už prostě asi nebudu moc mít pro něj brášku vlastního ... no a tak právě, co minule jsme sem šli, co jsem ho poprvé zažila...jedn...ne jako poprvé ale jedno z mála, kdy jsme se přicházeli, když jsem ho vyzvedávala a dávala do školy, šli jsme za panem K ... tak byl takovej hrozně jako dobře naladěnej ... a i se právě ptal na toho bráchu, tak jsme řešili kdo je vlastní, kdo je nevlastní a pak mi řekl, že bychom si jich mohli jako adoptovat víc ... (směje se) já říkám, to už bych se z vás zbláznila ... aaa...teď jako o tom furt mluví, že jsem mu slíbila, že si vemem 2 bráchy (směje se)...jo já říkam, ne řekla jsem že kdyžtak jednoho a že to je složitá cesta, že jako ... to budem muset chodit na různý pohovory i von...a že není jistý jestli nám taky svěří ... nějakýho bráchu a podobně jo... no ....tak...tak to no...a pak když už jsme vodsad' odcházeli tak zase už se ke mě choval hnusně ...no...začal zase provokovat...mluvit nějaký vulgárnosti...a pak do mě celou cestu hučel něco že mu nic nedovolím a že nic nesmí a že kluci maj víc věcí...*

Vildova nespokojenost není bezedná, je určitá cesta, jak ji zvládnout. Ve věku 5 let, v době, kdy chodil do školky, kde se předmětem sporu a konfliktu staly projevy, matkou vnímané jako platonické a nevinné, školkou jako explicitně sexuální, vyslovil **přání mít souro-**

zence. Zde matka vidí určitou cestu, jak chlapce učinit šťastným, **dám mu dítě, bratra**. Rozšíření rodiny je dle matky motivováno chlapcovým **zájmem o vrstevníky**. V tomto bodě se jeho touhy **shodují** i s **hodnotami a přáními matky**, zároveň jsou komplikovány dobovými trendy současného života. **Matčíným ideálem**, tím, který by si přála pro Vildu, je život na venkově, ve společenství úzce provázaných lidí, a mimo zdi bytu, či baráku, v prostoru, kde se lze **volně pohybovat** a využívat jeho možnosti. Svou představu matka formuluje za prvé prostřednictvím obrazu z literatury pro děti jako jsou např. Děti z Bullerbynu, za druhé jako **negativum** toho, k čemu **současná doba vybízí**. To ideální ale není přítomné v současné době, je někde jinde, v jiném čase, a **chybějící** dnešním dětem, snad určitou možnost, jak toho dosáhnout nabízí stěhování na venkov. Možnost mít brácha Vildu krátkodobě uspokojila, přinesla pozitivního naladění a hezké chování k matce. Harmonie mezi matkou a synem byla pouze chvilková a brzy se ale vrátily problémy vulgárnost vůči matce a Vildovo vyjádření v čem, že je vlastně podle něj problém. K tomu ale až za chvíli.

Chybění, je stav, který prostupuje matčíným popisem vztahového kontextu problémového chování, ale i formulací ideálů dětství, tak jak by si jej přála pro svého syna. Když si to shrneme, Vildovi chybí sourozenec, toho mu chce matka dát. Přání mít sourozence, jakožto výraz života v komunitě dětí podobného věku, zcela konvenuje matčíným představám o tom, co je dobré. Tomu ale dnešní doba brání a ideál se vyjevuje pouze v literatuře a v minulosti. Současnost nabízí pouze určitý příslib v případě stěhování mimo Prahu, každopádně je někde jinde, je chybějící.

Jak jsme viděli v závěru předešlé ukázky, Vildova i matčina přání nejsou vždy ve shodě. Naopak některá jsou v přímém rozporu a jsou doprovázena problémovým projevem skrze, které chlapec vyjadřuje svou nespokojenost. Mimo jiné, se jedná o již zmíněný tablet a obecně elektroniku, vůči které matka zaujímá jasný postoj, je jejich *nepřítelem*. Věci, jakožto chybějící, dle Vildy matkou odepřené, jsou příčinou konfliktů.

*furt do mě hučí, že něco chce koupit...furt...furt by chtěl něco jako nakupovat a kluci toho mají víc ... a mámo oni toho můžou mít víc a tohle ... a proč oni to všechno můžou mít...jo tak mu říkám, že nechci aby měl všechno, že to ani není dobrý ... pro děti, aby měli všechno, co chtějí, takže si toho nevážej po tom tolik ... a i jsem mu říkala, že jako jsou ty věci drahý že jako no... a hučí do mě furt do kola...furt jak mlejnek*

Přání matky saturovat chlapce není bezbřehé, naopak. Jsou tedy věci, které matka nechce chlapci dát, ne z nějakého rozmaru, ale na základě postoje motivovaného představou, co je pro dítě *dobré*. **Odepření objektů chlapcových přání** je výrazem **matčíných výchovných ideálů**. Ve chvíli, kdy budou naplněny všechny tužby dítěte, nebude znát hodnotu věcí.

Frustrace je v tomto pojetí nezbytným socializačním činitelem, který buduje správný vztah vůči materiálnímu světu, vztah definovaný úctou. Od chlapce ale pochopení nepřichází, naopak je zdrojem cyklického nátlaku směřovaného na matku. A tak ne všechny ideály a hodnoty vytvářejí soulad s chlapcovými přáními. Některé stojí v pozadí výchovné praktiky odmítnutí věci, což nezůstane bez odezvy, chlapec reaguje konfliktem a výčitkami opírajícími se o srovnání se situací vrstevníků.

Další složkou problémového chování je jeho kvantita: frekvence a opakování vyjadřované nespokojenost s matčinými výchovnými postupy.

*m a jednak furt říká nějaký blbosti a to už říkal od malinka...jako kraviny  
j co třeba?*

*m nějaký jako slova si asi vymyslí a to furt dokola....ted' má šajnu...šajna a furt dokola schválně...a...si myslím, že tím prostě provokuje ... a ted' i provokuje ještě tím...čimčongem...že prostě Čínani a tohle, tak jsem mu i vysvětlila, že se....že to je jakoby...že se začíná posmívat...třeba jako číňanům nebo vietnamcům ... tak jsem mu to jakoby vysvětlila, jak to je, ten...jako a říkal proč jsou všichni stejný...mu říkám to se nám jenom zdá...a my že zas když tam přijedeme tak vypadáme jakoby my pro ně stejně ... a tohle taky nevím, kde to vzal a i jsem mu vysvětlila právě, jak maj že jo, protože mu jako hodně vysvětluju i s těma penězma, třeba, že je zbytečný...aby se něco jako tolik nakupovalo a že máme málo peněz ale nejsme chudý, vysvětluju mu i o chudobě, jak to je... jak v těch továrnách třeba zrovna v Číně..jak ty maminky třeba ty děti viděj jenom jednou za rok a podobně, že je musej vychovávat (ztišuje hlas) ... jo tohle všecko jako mu vysvětluju ale málo kdy s nim jako je rozumná řeč...většinou mele jenom dokola blbosti...jo prostě on mele ... vykřikuje a mele blbosti a to dělá odmalička ... jakože si i vymejší nějaký slova, který ani neexistují a ty huláká... i pro sebe si to mele ... tak jestli to je tak kvůli tomu neklidu...nevím*

Neustále opakování některých výroků, jejichž obsahy postrádají smysl, jsou dle matky **cílené na ní**, jsou **záměrné**. Je zde ještě jeden alternativní výklad vycházející z diagnózy, kterou chlapec přece jen má. Neutuchající verbální produkce *nesmyslů* by mohla být ještě projevem jednoho ze symptomů ADHD, neklidu. Jisté to ale není. Každopádně mnohé z toho, co chlapec řekne vyžaduje matčinu reakci, kterou se snaží chlapcovy výroky korigovat.

I když se v matčině interpretačním rámci objevila hyperaktivita, tak dyadickým interakcím dominuje vnímání chlapcova jednání jako intencionálního.

m jo protože on když to dělá, tak musí vědět s jakým záměrem to dělá, že jo... já neříkám, že všechno dělá naschvál...to ne ... ale prostě...jako chytřej je dost... takže provokuje a právě provokuje hodně to dělá...tak cizímu zvířeti by nikdy neublížil... ale ubližuje jako těm našim...morčátku ne...těm neublíží...ty jsou v kleci a to...ale zlobí schválně kocoura a zlobí tady Cecilku... naschvál jako.....taky provokace ale je mi jasný, že když nejsem doma a je tam s nima sám, že to nedělá

j aha

m si myslím jako že to nemá zapotřebí... no...i právě někdy veme Cilku, že jí jde jako vyvenčit to teda málo kdy... á...na chalupě docela jako rád chodí, že se sebere on je takovej jako odvažnej...se sebere a někam jde na průzkumy a veme si sebou Cecilku a v tu chvíli on je jako ten zodpovědněj...si myslím, že prostě to taky dělá aby mě provokoval, že jim jako ubližuje, on jim neublíží, že by jim nějak vyloženě ubližoval... jo že to není žádný jako velký násilí, to ne... ale jo...naschvál ji jako zlobí a ona je taková netykavá ona je to taková protiva

**Záměrnost jednání, konkrétně zacíleného**, je nevyhnutelná vzhledem k **intelektové kapacitě** a na diferenci v chování k vlastním a cizím zvířatům. Jestli má chlapec k dispozici takový intelekt, musí být alespoň určité projevy pod vědomou kontrolou, což se ukazuje na výběru zvířat, které jsou cílem jeho *ublížování*. Je v tom kalkul, útoky na zvířata nejsou vlastně ani cílené na ně, vždyť i se psem může jít sám na procházku, zvířata jsou pouze zástupnými objekty. Pravý cíl Vildových akcí je někde jinde. Trápení, dělání naschvál psovi, či kočce, by se s největší pravděpodobností neobjevilo jinde než v doma. Nikde jinde by to totiž nesplnilo pravý účel, **dělat naschvál matce**.

Je zřejmé, že problémové chování jako součást transakcí mezi matkou a synem je náročné, což dokládá i taxonomie matčinych reakcí.

j napadá vás když tohento se děje vlastně, když ten Vilda tyhlencty věci dělá...tak přemejšlím, co se ve vás jako děje vlastně, co vy vlastně, co vás k tomu napadá nebo co jako zažíváte v tu chvíli...

m no někdy si řeknu, že to ustojim a když nebudu dlouho reagovat, tak on přestane ... a někdy to nejde, to prostě nejde, protože že jo protože vím, že jako správný je vůbec nereagovat a vydržet to...ale to je jako dobrá rada žejo(usměje se) ale on to vydří jako v kuse, třeba nepřestává vůbec, schválně ... jako to je vyloženě, že to jako vyloženě provokace... jo...protože ví, že

*brnká prostě na tu strunu a ... jo takže pak někdy zařvu a někdy....ho zmlátím...prostě protože už nemůžu jako... což pak mi je zase líto...takže ještě zase pak jako na druhou stranu...jako brečím... nebo tohle...aaa...zas...a jo pak jsem mu...a pak někdy, když jako jsem fakt na něj hnusná...tak i se mu jako třeba omluvím...že jsem se takhle nem... že jsem se i já zachovala špatně, že jsem se takhle neměla zachovat...ale právě mu říkám, že jsem taky jemom člověk a že zněj někdy úplně dovede do hysterickýho záchvatu... a to není jenom s tímhle, že mele tyhle ty kraviny ale někdy je fakt tak jako, tak útočnej jako kritickej a furt dokola... že právě už to člověk jako nevydrží... tak jako se třeba snažím jenom že jenom bouchám do stolu, mlátím do stolu a ječím... (zasměje se) a někdy prostě fakt ho seřežu ale jako to je málo kdy ale stává se to*

*j hm hm...co se děje potom, když tohle proběhne vlastně...*

*m no někdy i brečí...já se pak někdy úplně klepu... a je mi úplně špatně a právě brečím.... á...pak je třeba chvíličku...(zasměje se) chvíličku jako hodnej a nejvíc jsem zjistila jako co hodně funguje, když se jako ...jako urazím a seberu se třeba...kdybych se třeba sebrela a odešla pryč...tak to funguje nejíp a to on dokonce potom i přijde a omluví se jsem zjistila, že jako úplně nejvíc funguje, když jako se nějak naštvu...ale jako dob...jako že naštvu a...vopustím jako tu místnost..*

*a tak u nás jako to moc nejde to opustit tu místnost... protože my bydlíme v 1 + 1 a tak je to takový*

*no...tak jako to bych řekla, že to něj tak nejvíc platí, když se urazím a stáhnu se a nebavím se s ním*

*to jako dokonce i někdy přijde a omluví se*

Matka dělí své bezprostřední reakce na dva základní typy. S prvním schématem už jsme se setkali dříve: emoční výbuch, projevující se pláčem, stavem neklidu, motorickým vybitím na chlapci či předmětu z domácnosti, v důsledku příliš velkého množství záměrně provokativních projevů ze strany chlapce vůči osobě matky. Následují výčitky a celkově negativní sebehodnocení. Po této výměně následuje omluva ze strany matky, jejíž funkci jsme si již rozebrali výše.



Vedle této reakce se formuje **ideální výchovná praktika** jejíž realizace není vůbec snadná, protože vyžaduje vysokou míru matčiny volní kontroly ve chvíli, kdy to není vůbec jednoduché. Spočívá v **odepření vlastní reakce, v nereagování** na chlapcovy provokace. Když v takovou chvíli matka Vildovi nic nedá, ani žádnou formu promluvy, doslova jí zadrží, reaguje chlapec prosociálně a omluví se.

Vraťme se ještě k věci, které je možné vlastnit, ale zároveň není vhodné je dítěti poskytovat jen proto, že si to přeje. Vildova matka nás již seznámila s tím, že jejím cílem je učit svého syna hodnotě předmětů, věcí materiálního světa. Podobně jako jsme to viděli už dříve, postoj se formuje v opozici vůči okolí.

*m takže...objevilo se to v podstatě od malinka...jak nastává to období vzdoru, že to neskončilo...že nebylo...že by někdy byl normální...ale on prostě furt byl v ý opozici...neměl třeba to lehání jak si lehaj a řvou to neměl...ale měl že na mě ječel...jako prostě...šli jsme, já jsem na to nereagovala...šla jsem a on řval "mámo mámo" (předvádí vzteklý hlas) a prostě řval..jo...a prostě jak v krámě stropí dítě...tohle když nekoupím....to on nedělal,protože jsem mu moc ne-kupovala..tohle jsme nezavedli..jako že při každý návštěvě obchodu to jsem vůbec nezavádě-la...jako aby mi tam tropil scénu, že mu něco nechci koupit...to vím , že ty maminky pokaždý museli něco koupit, tak to mi vůbec...až teď'kon, protože furt...já mu to nekoupím...třeba jo...ale furt otravuje...ale já chci mámo tohle...ale nekoupim to...ale zase za 2 minuty...a kupi tohle...a kupi mi tamto a já nenne...něco dovolím co je normální...třeba jídlo...může vybrat...ale jako abych mu kupovala bonbony...my to doma nemáme, jen když to od někoho do-stane...my to před ním nejíme...takže nemá ten pocit to my nekupujemem...to já prostě nebudu kupovat....no a někdy mě ukecá...někdy mámo mámo...ted' je nějaká reklama něco...někdy proto-že už od něj chci mít pokoj...tak mu neřeknu jo zejtra to koupím...ale říkám někdy...(směje se)....takže to on mi nikdy nedělal v těch krámech, protože jsem nikdy nezavedla, že se něco kupuje, co on by si vybral... ne prostě kupujeme tohle a to...tak to využívá dědu, ten koupí cokoliv...*

*j jako váš tatínek*

*m hm...jo a to já pak zuřím, protože vím, že to asi nevěděl... ale i energiťák mu koupil...kterej on vůbec by neměl...on...kterej...Vilda, kterej je takhle...to jednou koupil energiťák a to Vilda do jedenácti tam byl vysmátej....já říkám to vůbec nesměj ty děti normálně...natož tyhle děti...*

*dědu má vycvičenýho, děda mu koupí cokoliv... proto vždycky chce at' ho vyzvedne děda....protože hned jdou si pro něco... takže já pak zuřím, vynadám Vildovi, vynadám dědovi...*

Projevy vzdoru a opozice byly u Vildy jiné, než můžeme typicky vidět u dětí na přelomu batolecího a předškolního věku. Nelehal si na zem, protože chtěl získat nějak věc. To se skutečně objevuje ale u jiných maminek. Kupování věcí na základě žádosti dítěte se nestalo součástí výměn mezi Vildou a jeho matkou. Chlapec může někdy participovat na výběru potravin, ale nekupují se sladkosti, v tom je matka chlapci i vzorem. Takový postup ale nesdílí otec matky, a tak Vildovi kupuje věci, které jsou nevhodné nejen pro děti obecně, ale obzvlášť pro ty s problémovým chováním.

Dokonce i s matčíným partnerem, Vildovým tatínkem, má maminka neshody. Znovu se se týká elektroniky. Kontrast mezi realitou dnešního světa, postojem k elektronice a matčínými představy o tom, co je dobré vykrytalizují v jasné přání.

*m protože vlastně to jsem taky říkala panu K my se hodně neshodneme ve výchově...třeba...Petr mu koupil tablet Vildovi jako v 5 letech a já jsem byla zásadně proti a on a to mu neodpustím nikdy tohle... jo to je to co mě vadí a ještě co mi vadí...spoustu věcí dostal hrozně brzo Vilda...jo že prostě...my jsme si museli počkat, než jsme něco měli...že jo...a prostě mě přijde že ten Vilda vlastně má všechno od malinka... si myslím, že to je hrozně špatně...a vlastně furt chce víc a víc...a vlastně on je ten chudinka, kterej toho má málo...ještě vám vlastně říká... jo že dřív ty děti si vystačili s málem...že jo... no a ještě si myslím, že maj ty blbý hry debilní...nesnáším to...(zasměje se) tak to ...třeba já jsem od druhý třídy chodila do knihovny...a četla jsem si...a hodně fakt jsem hrozně četla...jako dítě...a to ten Vilda si prostě nevezme knížku, aby si sám čet...já mu čtu...ale on si sám nevezme knížku...aby si četl...protože i si myslím, že jsou ochuzený o to, že jsem vždycky vzhlížela k těm hrdinům z těch knížek... a to že dneska nemaj...že chtěj hrát akorát ty vraždící hry akorát...no mam z toh...ty kluci....ty holky to maj asi trochu jinak jo...ale...prostě...hrozně mě to vadí...*

*j mě táhne vlastně hlavou, jak to říct tu otázku...jako co byste jako chtěla pro toho Vildu, vlastně aby*

*m (zasměje se) vzít si basebalovou pátku a rozmlátit televizi a rozmlátit počítač*

.....

*m...a...jo tak to...no ale co bych si jako já přála... si vzít tu basebolovou pálku (směje se) a prostě tyhle věci nemít a to už teď zpátky vzít nelze...že jo... protože už to doma je... á...přála bych si aby třeba si sám čet... jo...nebo teďkon já jsem teďkon měla takový blbý období... to jsem vám asi říkala, že právě jsem taky na tom jako, že jsem psychicky labilní, tak teď jsem měla...když jsem byla posledně u pana K, tak jsem měla nějakou takovou tu spod...kdy jsem byla tak jako, docela špatná... tak jsem teďko...tak jako v rámci terapie jsem si vymyslela, že se teda konečně když potom tak toužím, tak že se zač, že jsem se začla učit hrát na kytaru...no tak třeba by se mi i líbilo, kdyby ten Vilda se...*

...

*...no...tak to třeba by se mi líbilo, kdyby Vilda se chtěl učit hrát na kytaru...něco prostě...něco jinýho než furt prostě na těch přístrojích no... jsem i zase ráda, že rád chodí jako ven, že rád jede na koloběžce ... no...a v podstatě na to judo chtěl chodit on... jako to nebylo že já jsem ho nutila, na skauta jsem chtěla já, aby jako chodil ... ááá...prostě si myslím, že se tam učeť spoustu zajímavějších věcí a takovej přesah to má, že se učeť hodně těch věcí... a...prostě na to judo chtěl i on i právě jsme o tom mluvili s panem K, že tím jak furt má tu potřebu toho fyzického kontaktu...jako to...že by se to hodilo... tak pak jsem ho teďkon od pololetí...vlastně jsem ho přihlásila ... no a to taky má kecy, že musí jít a to, že by radši šel s klukama před barák takže...takže to bych si přála já pro Vildu*

Vildova matka se často ocitá v pozici, kdy ostatní jejímu synovi dopřávají něco, co ona sama chlapci dát nechtěla, přinejmenším ne v tak brzkém věku. Mezi tyto lidi patří i partner matky, otec Vildy, který dal chlapci v 5 letech tablet, nenáviděnou elektroniku. Zachování **socializačního postoje nedávat toho příliš** (viz výše), se nyní rozšiřuje o *nedávat to příliš brzy*, není vůbec snadná. Vildova matka ve snaze o jeho bránění stojí nejen proti Vildovi, který se vzpírá, ale i proti svým blízkým. Referenční bod, k němuž se vztahuje a se kterým výchovu svého dítěte poměřuje je **období jejího dětství**, tehdy přání nebylo splněné hned prostředně, mezi oběma póly jeho uskutečnění byl vždy vsunutý časový interval, čekání. A nejen tím, byl prostor i pro jiné věci. Vildova matka nám prozrazuje, jak bylo její dětství naplněné četbou o hrdinech, ke kterým se mohla vztahovat a vzhlížet k nim. O takové zážitky jsou dnes děti ochuzení přílišným zahrnováním věcmi a konkrétně na Vildu to má negativní vliv, jeho chtíč roste a nic se před ním nezastaví. Noxou, která to způsobuje a podporuje tím rozvoj problémového chování a zároveň narušuje matčiny ideály je blízké okolí pod vlekem dnešní doby.

Co by si matka pro Vildu přála? **Zničení elektroniky, destrukci věcí**, které brání tomu, co je pro dítě skutečně dobré: četbě literatury při níž se může pohroužit do světa hrdinů, životu v blízkém kontaktu s druhými, o němž si dnes už můžeme jen číst, nebo ho nanejvýš zažít na venkově, seberozvoj v ovládání těla, či nástroje. Ne všechno je Vildou odepřené, chození ven, na koloběžku, judo, věci, kterým Vildu rodiče vedli se ujal. Mnohé se ale neuchytilo a je kontaminované špatnostmi dnešní doby.

Jak se to má s problémovým chováním ve škole? I tam Vilda zlobí, jeho chování už nevykládá pouze matka, ale i jeho třídní učitelka. Podobně jako ve školce, i když v mírnější podobě, se interpretace chování stává předmětem sporu.

*j a jsem přemýšlel, že jste říkala...hodně mluvila jak vy to s Vildou zažíváte...tak jsem přemýšlel...jak to třeba, ještě to vnímá vlastně ostatní členové rodiny jednak...a jednak jak je to vlastně ve škole...jak se to projevuje v těch ostatních situacích*

*m ve škole si na něj paní učitelka hrozně stěžuje... ale ona si i stěžuje na něco, co Vilda nemůže ovlivnit...jako to my i furt vypisovala v poznámkách...že se houpe na židli a že ho 5 x napomenula...jo...já jsem říkala...on se houpe a on se bude houpat...no ale to je nebezpečný a to...no a že Vilda pořád strhává ostatní ruší ostatní...v podstatě v 1.třídě dostal třídní důtku...za neustálé...to si ale myslím, že to paní učitelka špatně jakoby pochopila....za neustálé fyzické útoky na spolužáky...a ono to podle mě nejsou fyzický útoky...ale on to dělá i mě...on furt jakoby poskakuje... a na někoho naskakuje... jo...on prostě...mi skočí na záda...on už má 35 kilo...takže já za chvíli...jo prostě má takový...jak bych to řekla...že to nejsou útoky... že to je takovej ten projev tý hyperaktivity, že na někoho musí hamtat...on i tak skáče doma jako...na sedačku...jo on prostě...jo tak nevím...ne že prej ubližuje dětem...a je pravda, že teda...asi to tak berou i ty děti...protože oni dělali teď jsem zapomněla jak se to jmenuje...ale vy to budete vědět...když se dělá ve třídě...dělala výchovná poradkyně různě dávala dětem otázky na každého jednoho člena...nebo ne na člena...ale dávala otázky...s kým je největší legrace...s kým je...kdo nejvíc ubližuje...kdo je chytrý...kdo je odvážný...nějak tohle jo...dělali...tak Vilda vyšel...protože hodně dětí prej mělo nulu, že vůbec jakoby v tý třídě jsou takový neviditelný a pak vlastně 3 kluci byli tři esíčka(zasměje se)....a Vilda mezi nima...tak Vilda měl, že teda je odvážný (zasměje se) hodně tam měl ale taky tam měl, že ubližuje to snad měl od jednadvaceti dětí ... s kým by pak bylo...s kým pak na škole v přírodě chtěly být na pokoji...tak tady Vilda byl, jakože s ním jo... že s ním je legrace...ale prostě měl tam i tohle...že ubližuje...no právě paní učitelka říkala, že musí pořád napomínat...ted zase přinesl poznámku, to jsme zrovna*

*říkali v pátek to bylo když jsme jeli ráno do práce...tak jsme s partnerem říkali, že dlouho neměl poznámku a přinesl pak dvojtu...a já jsem to pak s ním ani neřešila...protože jsem přišla až v deset, takže jsem Vildu ani neviděla...a.....ne..nepřišla jsem v dest, přišla jsem brzp, ale Vilda šel spát k našim.. a říkám vyřešils...řešil s to s ním nějak... jo něco jsem mu řek...já už říkám já to s ním už fakt nebudu...protože vždycky to řeším akorát já...a měl, že ubližoval spolužákovi...vlastně ani nevím...protože já už jsem se na to ani neptala...protože taky má i druhého rodiče...a nemusím všechno řešit já...áá takže paní učitelka říkala, že si na něj stěžujou v družině...v jídelně, on je furt slyšet...že třeba běží a to je asi ta jeho...právě hyperaktivita...že běží, že je jediněj....že když běhají v tělocviku...takže křičí...no tak jako zrovna...tak když běží, tak křičí...na tom mi nepřijde zase nic špatného...*

K problémovému chování ve škole dochází hned od 1. třídy, informuje o něm učitelka a udává dva základní okruhy problémové chování, *houpání na židli* a *agresi vůči spolužákům*. Matka informace přicházející ze školy nám, posluchačům jejího vyprávění, i učitelce vysvětluje. **Výklad se opírá o diskusi nad povahou problémového chování. Hyperaktivita, která stojí v pozadí** obou zmíněných projevů je pokaždé zasazena do určitého poselství. Ukazuje, že *houpání na židli* je nevyhnutelné a je zároveň marné psát poznámky, stejně to nic nezmění, vždyť v pozadí stojí někdo jiný, tuto akci řídí hyperaktivita. O *agresi, ubližování dětem* je matka informována prostřednictvím sdělování výsledků ze sociometrického šetření. Společně s tím se i dozvídá, že je Vilda spolužáky vnímán jako odvážný, což sama matka výchovně podporovala. S *ubližováním* je to ale jinak. Charakter projevů, které učitelka popisuje, nelze chápat jako jako intencionální akt agrese, je to spíše kombinace vyšší míry tendence k tělesnému kontaktu a hyperaktivity. S něčím podobným se setkává i matka sama, a ano Vilda skutečně neodhadne adekvátní míru kontaktu, ale nejedná se úmyslný útok na druhého. V důsledku takto namíchané konstelace faktorů vzniká projev, který je učitelkou chybně vykládaný.

### 3.5. Shrnutí kazuistik a zodpovězení výzkumných otázek

Naším **cílem** bylo prozkoumat **zkušenost rodičů dětí s problémovým a poruchovým chováním**. Na začátku jsme prozradili, že se budeme pohybovat mezi dvěma póly, **ochranou a péčí** na jedné straně, **výchovou a socializací** na straně druhé. Rodiče se v tomto smyslu ocitají v komplikovaných a možná až neřešitelných situacích. Chtějí své dítě ale i sebe ochránit před příliš tvrdými reakcemi společnosti, před znehodnocením, ale také chtějí vychovávat a umožnit svému dítěti vstup do sociálního světa. Ukazuje se, že tyto cíle nemusejí být vždy kongruentní, dokonce někdy jdou proti sobě, alespoň se to ukazuje ve vyprávěních rodičů. Můžeme říci, že ochrana před reakcemi společnosti a boj o zachování rodičovské pozice se vždy dostane na hranu, kde není jisté, zda bude dítě vychované a socializované. V tomto kritickém bodu se otřásají jistoty, jsou zpochybněné výchovné praktiky vyplývající z rodičovských teorií a není jisté, zda jsou skutečně správnou cestou. Převážení pólu ochrany nebo upadnutí do přílišné péče je riskantní a alespoň přechodně se dítě nebo rodič dostávají do skutečně transgresivní pozice.

Viděli jsme, že ačkoliv rodiče chtějí, aby bylo dítě slušné, nenásilné, respektovalo určité hodnoty, tak od okolí, školy, či klinických odborníků přichází zpráva, že je problémové. Dokonce instituce a další druzí upozorňují na nutnost vůči dítěti zakročit a zabránit pokračování problému. Bud' rodinu vyzývají, aby byla přísnější, trestala dítě, nebo dokonce využívají oficiální praktiky, dávají poznámky, svolávají výchovné komise, dokonce hrozí, že dítě půjde do výchovného zařízení, nebo se tam skutečně ocitne, i když „polepšovnou“ je ve skutečnosti oddělení dětské psychiatrie. Tomu se rodiče brání, zpochybňují takové kroky, ukazují je jako neadekvátní a pokoušejí se dítě i sebe **ochránit** před příliš tvrdým zacházením. Vysvětlují, proč jsou navrhované postupy nevhodné, že neodpovídají charakteristikám dítěte, nebo ideologii chlapecké výchovy. Naproti tomu ukazují, že jejich postupy vystavené na rodičovských teoriích jsou ty správné. Co víc, chtějí, aby se svět změnil, aby škola respektovala poruchovost dítěte nebo hodnotový systém rodiny.

Rodiče bojují za své dítě i za sebe a pod vlajkou poruchy nebo ideálu se snaží ukázat, jak by mělo být dítě vedené. Nicméně jejich teorie a praktiky se dostávají na hranu. Jakoby se prostředky, které umožňovaly vidět péči a ochranu dítěte jako nezbytnou, v **určitou chvíli vyčerpaly** a do popředí se dostala **nutnost dítě vychovat**, zavést a udržet v jeho životě řád. Nikdy ale není jisté, zda se to povede.

Pojďme nyní celou věc rozebrat podrobněji a odpovědět přitom na naše otázky.

*1) Jak rodiče chápou problémové chování svých dětí a jaké významy mu přisuzují?*

## 2) *Jak do zkušenosti vstupují medikalizované kategorie problémového chování jako je ADHD, případně i další?*

Rodič je pod neustálým tlakem, pokouší se své dítě vychovávat i chránit a přitom ostatním ukázat, že to dělá správně. Kolem problémového chování pak vytváří poměrně komplikované koncepce, které mu umožňují vidět projevy svého dítěte jako logické a vyžadující speciální zacházení.

### **Teorie vývoje a mechanismů problémového chování**

Základním stavebním kamenem pro porozumění **mechanismům problémového chování** je vždy **teorie vývoje**. Ta stojí na dvou nohách. Vždy vychází z deskripce a interpretace vývoje vlastního dítěte a je v různé míře explicitnosti opřená o **názory odborníků**, či jejich **diskurz**. **Příčina** aktuálních problémů v chování je vždy v něčem **vrozeném**, naturálně spjatém s dítětem.

Lukášova **dispozice** byla skrytá díky péči matky, jak později **vysvětlila dětská psychiatrička**. Zvrat ve vývoji nastává až ve chvíli, kdy jde matka do práce a nechává ho napospas tchýni. V tomto momentě se problém skutečně vyjeví a postupně se zformuje v Lukášovo problémové chování. Interpretace psychiatricky odhaluje, že na vině není špatná výchova rodičů, naopak péče matky měla blahodárný vliv a nejspíše zajistila zdárný raný vývoj a oddálila propuknutí obtíží. Svým chováním není vinen ani Lukáš, problémy jsou souhrou jeho **deficitů ve vyjadřování** a **neporozumění od okolí**. V jeho problémech není žádný kalkul, nebo naschvál cílený na druhého.

Podobnou explanační figuru jsme viděli i u Patrika. Zde vývoj začíná ještě před jeho početím, smlčenou zvláštností, která je biologickým stavebním kamenem pozdějšího problémového chování. Otec o ní zpočátku matce neřekl, jeho **dědictví**, vyjde na světlo až když se genetický materiál vyjádří v chování syna. Neuroložka a poté i psychiatři problémům dávají jména: ADHD, autismus a znovu ADHD. Ani matka ani syn nejsou odpovědní za determinaci, či konkrétní projevy problémového chování. Příčina je v genetice, jejíž projev, ADHD, chlapec nemůže ovládat, není jeho vůlí chovat se tak, jak se chová. Za problémy, ke kterým ve škole dochází, stejně jako Lukáš, není odpovědný ani Patrik.

U Viléma a jeho matky je situace složitější. Jeho specifčnost také vychází z **vnitřní příčiny** a ukazovala se hned od raného věku, jako **vývojová charakteristika definovaná zarputilostí a vzdorem**. V nejranějším období není primárně chápána jako negativní, zpočátku na ni byla matka dokonce pyšná. Problémem se stala, až když se obrátila vůči matce. Vysvětlení současných projevů problémového chování se však pohybuje mezi dvěma rejstříky. I Vilémova matka sahá k nosologické jednotce pro vysvětlení, když reaguje na

učitelčin výklad některých projevů ve škole jako agresi. Školní projevy jsou ve skutečnosti způsobené syndromem, konkrétně hyperaktivitou. Vilémovým **cílem není ubližovat**, jen není mocný zastavit své pohyby a neustálé víří prostorem, v němž jsou i další děti. Některé složky vývoje i problémového chování ale nejsou vždy vykládané prostřednictvím pomocného kategoriálního schématu, syndromu či déletrvajících vývojových období. Viděli jsme, že při popisu raného vývoje se Vilémova matka snažila vyhybat aplikaci kategorií, které by mohly svazovat dětské projevy s tabulkovou normou. V této interpretační linii mohl být Vilémův vývoj motorické zdatnosti chápán jako projev síly a boje s gravitační silou. Ani v některých dyadických interakcích mezi ní a synem matka nespojuje problémové projevy s medicínskou kategorií. Takto chápané chování je vzdorem vůči matce, má význam **záměrných osobních útoků**. Příčinou je ona sama. Vzdor, provokace a trápení zvířat jsou Vilémovou odplatou za velkou frustraci, kterou mu matka způsobuje, když mu nedává, co si přeje. Chování není nezaviněné, chlapec ví, co dělá a ovládá ho, vždyť jiná, než matčina zvířata by netrápil.

Problémové chování chápáné jako výraz syndromu, či vývojové dispozice, ho umožňuje chápat jako nezáměrné a zároveň rodičem-vypravěčem i dítětem nezaviněné. Mezi rodiče a problémový vývoj dítěte, ale i mezi dítě a akci s jejími sociálními důsledky, je vždy vsunutý třetí prvek garantovaný expertem či jeho diskurzem. Tento element je skutečnou příčinou problému. Vždy platí, že rodičovská výchova ani péče nezpůsobily, že se dítě vyvíjelo a chová problémově, determinantou je vnitřní dispozice. Stejně tak aktérem řídicím chování není dítě samotné, ale diagnóza, která má tu skutečnou moc konat. Dochází k celkovému rozpojení mezi jednotlivými aktéry a činy. Chování, které vede k napětí a konfliktním situacím není záměrné ani směřované na druhého. Vládnu zde jiné síly jejichž kredibilitu zajišťují experti. Problémové chování tak může být důsledkem pouhé souhry deficitu dítěte a nepřipraveného okolí, nebo aktuálně operující vnitřní instance ADHD. Takové chování není osobní, rodič za něj není osobně odpovědný a není projevem osobní angažovanosti dítěte. Dítě je v tu chvíli vyřazené ze hry.

Avšak ve chvíli, kdy rodič opouští zónu poruchy, dostává se do jiného, výrazně nebezpečnějšího prostoru. Chování dítěte se zde neřídí logikou, na niž dohlíží poradensko-zdravotnický sektor. Lékař ani poradenský pracovník zde nemá explanační moc a akce dítěte jsou skutečně jeho a jsou cílené. Problémové chování se tím posouvá do afektivně-osobní polohy, je výrazem nálady. Rodič v dané situaci nemá garanci třetí strany a je vystavená přímým útokům na svou osobu.

**3) *Jak do zkušenosti rodičů vstupuje sociální rozměr problémového chování? Jak zpracovávají praktiky a zásahy institucí (škola, zdravotnické, poradenské zařízení)?***



## Vnější formativní faktory rodičovské zkušenosti

Ukazuje se, že sociální rozměr problémového chování je v rodičovských vyprávěních zastoupen dvěma kategoriemi: **okolím/druhým-druhými** a **školní institucí**. Ty společně s **teoriemi vývoje** a **mechanismů problémového chování** pomáhají **formovat rodičovskou výchovnou pozici: výchovné záměry a sebeobraz**.

Rodičovská znalost a chápání svého dítěte se vždy vztahuje k vnějšímu světu. To, jak rodiče vnímají sami sebe a to, co ve výchově dělají, vzniká vždy v interakci mezi tím, jaké významy přisuzují vývoji svého dítěte a tím, jaké zprávy přicházejí z mimo rodinného prostoru. Je to vždy opoziční vztah. Rodiče se brání a vzdorují tomu, co jim říká nebo co reprezentuje okolí/druhý, nebo zástupci školy. Brání se proti nim a tím získává jejich obraz konkrétní obrysy. Zprávy přicházející z vnějšího světa vždy vyjadřují požadavek na omezování vývoje a chování dítěte, čemuž rodiče vzdorují, protože to neodpovídá jejich teoriím a zkušenostem.

### Okolí/druhý

**Okolí/druhý – druzí** je narativní figura znázorňující lidskou entitu s jistou mírou neurčitosti. Je něčím, co rodinu obklopuje, hodnotí ji a rodič je nucen s ní vést dialog, bránit se jí. I když je ve vyprávěních někdy reprezentovaná konkrétními lidmi, se kterými se rodič setkal, následně vždy přechází v blíže nespecifikovanou skupinu, vyabstrahovanou o většinu konkrétních charakteristik a zůstává jako hlas nebo obraz. Jak už bylo řečeno, okolí/druhý vždy drží linii toho, jak by věci okolo výchovy měly být a ukazuje, že vývoj a projevy dítěte je potřeba nějak svázat a dát jim hranice. Proti tomu se rodiče různými způsoby vymezují.

U Lukášových rodičů je to okolí, z něhož se někdy vynoří matčina kamarádka. Jeho hlas je vůči jejich výchovným praktikám kritický a zpochybňující, což rodiče chápou jako projev neznalosti vývoje a mechanismů chování jejich syna. Tento hlas jim říká: „*měli byste přísněji reagovat na problémové projevy vašeho dítěte*“. Rodiče naproti tomu vědí, že jejich mírný přístup není pouze jejich libovůlí. Naopak sledují **záměr vychovávat syna k větší míře adaptace na požadavky vnějšího světa**. Kritizovaná je především absence disciplinační praxe trestu a používání rozmluvy. Rodiče ale vědí, že to, co by si okolí představovalo jako optimální, k naplnění výchovného záměru nevede, naopak vše ještě zhoršuje. Oproti tomu rozmluva po odeznění afektu nese ovoce a projevuje se alespoň v částečné ochotě uznat vlastní chybu.

U Patrikovy matky zaznívá kritický hlas od psychologa, ze kterého se následně stávají *ti psychologové*, okolím/druhými. Vyčítají matce nedůslednost ve výchově. Ano to mohou,

ale nevědí, jaká je její životní situace. Nemají znalost toho, s jakými silami se musí při výchově Patrika potýkat, jaký genetický materiál vše způsobuje, co všechno jí život přihrál, jaké překážky musela a musí dále překonávat. Přesto všechno dále pokračuje v dosahování svého záměru vychovávat syna ke slušnosti, i když holt není důsledná. Pozice Lukášových rodičů i Patrikovy matky je v mnohém podobná. **Hlas okolí/druhých jim vyčítá, jak vychovávají své dítě, protože nevědí, s čím se reálně musejí potýkat.** Na pozadí tohoto dialogu se ukáže, že jejich **záměrem je vychovávat dítě tak, aby bylo schopné dodržovat normy společnosti.**

Pozice Vildovy matky se formuje trochu odlišnou cestou. V jejím případě se nejedná o hlas, ale obraz *takové té matky*, proti níž vykresluje svůj vlastní obraz. *Taková matka* hodnotí vývoj dítěte podle tabulek, kupuje pomůcky, aby urychlilo proces osvojování čtení, zabraňuje mu, aby samo kamkoliv chodilo, kupuje mu sladkosti a věci, které si v obchodě vykřičí. Naproti tomu Vildova matka sice vidí, že je její syn motoricky zdatný ale nechodí doma s tabulkami, při osvojování čtení je pouze facilitátorem procesu, který si řídí sám chlapec, pouští ho ven a umožňuje mu rozvíjet své chlapecké potence, zároveň mu ale nekoupí, co si namane, protože to není pro jeho vývoj vhodné. Její výchovný záměr a sebeobraz není nutnosti plynoucí z limitů zdravotního stavu dítěte, ale je primárně motivovaný ideologickým schématem nevychovávat jako *ta maminka*. Jejím cílem je vychovat chlapce, jako chlapce, neomezovat kulturními kategoriemi, ale přitom mu vytyčovat hranice, které frustrují.

Proti více méně neurčitému **okolí/druhému-druhým** se profiluje konkrétní postava rodiče v reálných obrysech. I když se v určité chvíli objeví někdo ze života, k formulaci vlastního postoje a vymezení toho, co rodič dělá, většinou dochází v interakci s abstrahovaným okolím/druhým. Jistota rodičovského sebeobrazu se ale vždy otřásá a vyžaduje obnovu. Děje se tak zejména při setkávání a komunikaci se školní institucí a jejími konkrétními zástupci.

### **Obtíže při vstupu do instituce**

Rodiče neartikuluji nutně vstup do školy/školky jako znehodnocující zážitek. U Lukáše a Patrika se spíše ukazuje, že státní instituce na ně není připravená, což **vyžaduje zásah a vstup rodiče na území instituce.** U Lukáše se obtíže projevily hned první den a vyžádaly si zásah otce, který problém vyřešil místo bezbranné učitelky. Patrikova matka zase musela sledovat, jak školka ani psychiatrie nejsou schopné zajistit podmínky k úspěšnému ovládnutí tělesné funkce vyměšování. Proto bylo na ní, aby chlapce ochránila a brala ho do domácího prostředí, kde mohl potřebu vykonat. V obou případech se nakonec v instituci

vynořila učitelka, která dokázala problémy nezralého organismu zvládnout a rodiče jí mohli s klidem odevzdat své dítě. Lukášova učitelka získala plnou důvěru poté, co nabyla stejných charakteristik jako oni sami, měla autoritu a měla s ním vztah. Patrikova učitelka toho zvládla hodně, až zázračně, ale ne všechno, defekace zůstala vyhrazená pro domácí prostředí.

S narůstajícími problémy, kdy škola různými formami informuje o problémech, se rodiče dostávají pod palbu kritiky zpochybňující jejich výchovu a je samotné. Ani za této situace nezůstávají narativně pasivní a brání se. Využívají přitom **techniky delegitimizace školy**.

### **Techniky delegitimizace**

Není zcela jasné, zda rodiče použijí techniky delegitimizace přímo v interakci se školou, podstatné je, že se stávají prostředkem obnovování obrazu vybudovaného na podkladě teorií vývoje a vyvzdorovaného proti okolí.

*U Lukášových rodičů* se tento postup použije při zpracování otřesu, kterým byla schůzka ve škole v průběhu listopadu. Zaměstnanci byli v přesile, kvantita kritiky byla přehlucující a devastující. V tomto momentě narativní rekonstrukce otec položí **dotaz, co tedy mají dělat**, ale škola nedokáže odpovědět, čímž ztrácí legitimitu kritizovat. Nemůže vyčítat rodičům výchovu, když sama nedokáže být garantem správné výchovy a dobře poradit.

Další technikou, která se u Lukášových rodičů pouze vynořuje a podrobněji je rozpracována u Patrikovy matky, je **zpochybnění institucionálních praktik vzhledem ke koncepci problémového chování jako dítětem neřízeného**. Co dělali učitelé, když byl Lukáš bez sebe? Může učitelka Patrikovi snížit známku z tělocviku, nebo dávat poznámky za jeho problémové chování? Neměli by, protože dítě není z povahy své konstituce na vině.

Ukazuje se, že psychologizace a medikalizace problémového chování má etické důsledky. Pakliže dítě není mocné své chování zastavit, nemělo by za něj být ani trestané. To odpovídá teoriím vývoje a mechanismů problémového chování shrnutých výše. Oba zmiňované příklady ukazují ještě jeden důležitý aspekt.

Rodiče Lukáše i matka Patrika nezpochybňují, že k překročení normy doopravdy došlo. Naopak jsme pozorovali, že dochází k **potvrzení deliktní povahy činu, při redistribuci odpovědnosti**. Co dítě provedlo je skutečně problémové, tomu se nelze vyhnout. Když ale dítě není schopné svůj akt ovládnout, ale řídí ho zprostředkující vnitřní instance, je odpovědností pedagoga, aby dítě zastavil a zabránil tím vzniku transgrese. Teď nejednalo dítě ale to, co uvnitř něj. Z povahy věci pak není odpovědné dítě ale učitel. To on umožnil, aby byl čin spáchaný. Pokud navíc za své vlastní pochybení trestá dítě, dokonce za použití

prostředků instituce, kterými on disponuje jakožto její zástupce, ztrácí tím svou legitimitu, svůj status učitele. Institucionální praktiky nemohou být v danou chvíli platné, jsou jen libovůlí učitele, jak to vyjadřuje Patrikova matka: „*tak si mu ji dejte*“.

Také u Vilémovy matky jsme mohli vidět použití techniky delegitimizace, nicméně v některých aspektech se lišila. Oproti Lukášovým rodičům a Patrikově matce, ona zpochybňuje vůbec deliktní povahu činu prostřednictvím **sémantického přerámování** problémového chování. Když třídní učitelka informuje o agresivním chování, matka vysvětluje, že se o agresi jako takovou nemohlo jednat, nebyl v ní cíl útočit na druhé děti. To, co učitelka popisuje, je spíše projevem hyperaktivity, která není na nikoho namířená, je zkrátka výrazem vnitřního neklidu, který se občas zachytí o přítomné objekty. Schéma by šlo přirovnat k nafouknutému balónku, který, když pustíme, lítá neřízeně prostorem a občas do něčeho narazí.

Na této úrovni není učitelka zpochybněná jako profesionál, matka jen uvede na pravou míru její chybnou interpretaci. Skutečnou delegitimizaci jsme mohli vidět na situaci v MŠ. Ve chvíli, kdy mateřská škola chování dítěte, které matka doposud chápala jako projev vnitřních potencií a podporovala je, sexualizuje a hrozí zapojením OSPOD, či diagnostického ústavu, dochází k opravdovému kolapsu. Vše, co matka budovala, se bortí a v první chvíli alespoň částečně ustupuje ze svých výchovných záměrů, když zakáže Vilémovi chodit ven. Postupně za pomoci své vlastní matky-učitelky i psychologky poukazuje na chyby a neadekvátnost závěrů školky, což umožňuje desexualizaci a dekriminalizaci Vilémových projevů. Finální restaurování sebeobrazu se odehrává až se zjištěním hodnotového rámce kritizující učitelky. Pakliže je křesťankou, bylo její měřítko neplatné, protože posuzovala projevy dítěte podle jiných než legitimních norem běžné společnosti. Alespoň zpětně může reinterpretovat kroky, které proti ní MŠ podnikla jako neadekvátní a udržet si svou cestu jako správnou.

Okolí/druzí i školní instituce vždy podávají zprávu a překračování řádu, vývoje či chování, a požadují nápravu, chtějí něčemu zamezit, alespoň tak to rodiče zachytili ve svých vyprávěních. Rodiče se vůči tomu vymezují, cítí a vidí, že to, co od nich ostatní žádají, je nemožné, nelze toho dosáhnout, nebo to odporuje jejich teorii vývoje a záměrům. Okolí a instituce chtějí něčemu zamezit, ale rodiče se tomu brání, protože nechtějí ublížit dítěti, nebo to zkrátka nejde.

**4) V návaznosti na otázku č.3 nás zajímá, jak se ve zkušenosti odráží, že je rodič na straně dítěte, které se dostává do konfliktu se společností.**

Vidíme, že i přes nelichotivé a konkrétní zprávy od školních institucí i přes to, co jim říká okolí, rodiče dokázali ubránit své postoje a praktiky jako ty správné. Bojují za svou rodinu a svůj přístup k dítěti. Vymezují se proti požadavku aktérů vnějšího světa na omezování dětských projevů a vývoje a mají k tomu dobré důvody. Brání své dítě před nespravedlivými praktikami, před hrozbou, že jim instituce nezvládne zajistit, co potřebují, brání ale i sami sebe, své výchovné záměry a svůj sebeobraz.

### **Řád, neřád a jak dál?**

Kam se ale dostali? Zatím vždy na hranu. Zatím pozici dokázali uhájít za pomoci různých diskurzivních postupů podpořených teoriemi vývoje a odborníků. Jsou ale situace, kdy ani těžce vybudovaná rodičovská pozice a garance expertů nebude stačit a rodiče budou konfrontováni s nebezpečím, že se **dostanou do maléru a budou společně s dítětem v transgresivní pozici**. V tuto chvíli nejde aplikovat psychologické a zdravotnické kategorie ani legitimita odborníků. Otevírá se riziko, že socializace nedopadne dobře. V takové chvíli rodiče **artikulují nutnost řádu v životě dítěte a vztahu s ním**, takového řádu, který je mimo zdravotnicko-psychologický rámec. Požadavek je ale komplikovaný, a ne vždy je jasné, jak ho docílit nebo kdo by ho měl garantovat.

Lukášovi rodiče se dostávají do vnitřního etického sporu, který jsme charakterizovali jako *přísný x mírný přístup*. Ačkoliv sami využívají disciplinační postupy nebo je hájí jako svou vlastní hodnotu, v důsledku Lukášových vnitřních dispozic, jsou nuceni přijímat praktiky domluvy. Ty jsou v určitém ohledu úspěšné, nicméně vzniká nejistota, *jestli pak Lukášovi všechno neprochází*. Přístup schválený psychiatrickou a poradenskými pracovníky sice nese své ovoce, ale při uvědomění si rizika potencionálních důsledků, se jejich vlastní pozice otřese v základech. Najednou vzniká nejistota, jestli oni sami svými postupy nevychoávají dítě, které nepocítí hranice a zda plodem jejich výchovy nebude neřád. Co říkají experti v tu chvíli nestačí a matka **požaduje garanci nadřazené instance**, která jí pomůže ujasnit si, jaká výchova je v souladu s řádem společnosti a podaří se jim Lukáše vychovat. Potřebují jistotu toho, co je správné a jak se k tomu dostat.

S touto otázkou se opakovaně potýká i Patrikova matka. Její řešení jde také mimo psychologicko-medicínský diskurz. Při opakovaných zprávách o Patrikově vulgaritě ve škole, nebo vlastních zážitcích, kdy chlapec nepozdraví, se vyjevuje rozpor mezi matčiným záměrem vychovat slušného člověka a tím, jak se dítě skutečně chová. Stává se nejisté, zda vůbec bude možné chlapce vychovat, když i přes to všechno co matka dělá, nevidí

požadované výsledky. Matka ale ani v tuto chvíli neustoupí. Nepožaduje v tu chvíli garanci jakéhosi strážce řádu, jako Lukášova matka. ona sama se stanem tou, která řád udržuje. **Identifikuje se s požadavkem sociálního řádu a obnovuje ho skrze výchovné praktiky zpřítomňující požadavek slušnosti.** I když kluk neřekne „dobrý den“, nebo řekne učitelce, že je „čůza“, ona stále slušné chování vyžaduje. Takový postup rozvíjí linku, kterou jsme mohli vidět u delegitimizace prostřednictvím redistribuce odpovědnosti. Slušnost se nestává součástí dítěte, ale je dále zpřítomňovaná jako hodnota. Patrikova matka jde ještě dál a sama se stává oficiálním zástupcem řádu jako učitelka, která slušné chování vyžaduje po svých žácích.

Oproti předchozím příkladům se Vilémova matka dostává v transgresi ještě dál než rodiče Lukáše i Patrika. Ti jsou součástí rizika překračování hranic stále v roli vychovatele. Snad se může stát, že vychovají neřáda nebo budou výchovně neúspěšní. V tomto ohledu je zajímavé, jakou cestou se do takové pozice dostali. Vymezovali se proti požadavkům na důslednost a přísnost, které považovali vzhledem ke znalosti dítěte jako neadekvátní někdy dokonce nemožné. Vildova matka odmítala něco jiného, nechtěla své dítě svazovat kategoriemi tabulek nebo diagnóz. Nakonec popisuje situace, kdy sama sebe vnímá jako problémově jednající, když v afektu použije fyzického trestu. Ocítá se tím **ve stejné pozici jako dítě, sama je aktérem deliktu a dostává se do transgrese stejného řádu jako Vilda.** V takové chvíli je nutné znovu zavést do vztahu pořádek, který byl jejím počínáním zničen. K tomu použije **symbolický akt omluvy, který znovu obnoví řád v jejich vztahu pořádek,** potom, co byla ohrožená hranice vztahu matky a syna. I zde se nesáhne k expertní znalosti. Výsledkem není hledání nebo nalezení vyšší autority, ale znovuoobnovení asymetrického postavení matky a dítěte.

Jak jsme už říkali, vše začíná malérem a malérem se také uzavírá. Starosti rodiče nikdy nekončí, stále musí své dítě vychovávat ale také o něj pečovat, starat se. I když nalezne něco, co mu pomáhá svou zkušenost integrovat, vždy se znovu ohlásí rozvratný prvek chování a vše ohrozí. Nelze než dále pokračovat a své dítě vychovávat ale také ho chránit.

## 4. Diskuse

Rodiče ve své zkušenosti zpracovávají obě linie, které jsme zaznamenali ve zdravotnických klasifikacích. Rodičovská zkušenost vykazuje tendenci k úměře, jakou jsme pozorovali u MKN 10, 11 a DSM-5. **Míra medikalizace a psychologizace obtíží v různé míře upozaduje sociálně konfliktní rozměr a naopak, čím více vystupuje do popředí transgresivní aspekt a s ním výchovně-socializační rovina, tím méně se lze opírat o medikalizované schéma.** Zároveň medikalizační složka věci umožňuje dítě ochraňovat a pečovat o něj.

Teorie vývoje, jejíž součástí je interpretace obtíží jako důsledek poruchy, pomáhá rodičům vyrovnávat s problémovými projevy, chápat je jako nikým nezaviněné, a své dítě vidět jako někoho, kdo potřebuje pomoc a speciální péči, ne trest.

V tomto momentě se ve zkušenosti začne ohlašovat metonymie sociálního rozvratu. Nejdříve ji rozeznávají okolí/druzí nebo škola, obě instance k rodině promlouvají, upozorňují a požadují, aby zamezili problémovému chování, zastavili ho zákazem, trestem, či ho jinak svázali. Tento hlas ale rozmělní kategorie poruchovosti. Dítě se sice může chovat problémově, překračovat pravidla, ale z povahy poruchovosti za to není zodpovědné. Dohlížet by měli ti, co mají z povahy své profese ochránit dítě před řáděním toho, co je uvnitř dítěte a co je skutečným viníkem transgrese. Když toto učitel nesplní, stane se spolupachatelem a je vinen nepřekážením činu. Další variantou je, že chápání projevu dítěte jako deliktu je vůbec chybnou interpretací. Je totiž hyperaktivitou a není v něm nic agresivního.

I když medicína a psychologie pomáhají při obraně a boji za rodinu jako za instituci nedopouštějící se transgrese, i diskurz poruchy se v určitou chvíli vyčerpá a dimenze rozvratu ohlásí takovou silou, že se nelze spolehnout na to, co ji dříve neutralizovalo. V takové chvíli i rodiče opouštějí zónu poruchy a hledají způsoby, jak se přihlásit k sociálnímu řádu, který by garantoval, že nepropadnou oni ani jejich děti transgresi.

I v našich datech jsme pozorovali, že diagnostická kategorie ADHD, či obecně princip poruchovosti neutralizuje pocity viny, vzteku na dítě a umožňuje vidět projevy dítěte jako nezáměrné. Když se toto chování dostává mimo zónu poruchovosti, tedy není vykládané jako projev vnitřní neovlivnitelné příčiny, je naopak chápáné jako záměrné, je za ním zlý úmysl. V tom se shodují naše výsledky s poznatky Vindišové a Buránové (2019), Bílkové (2012) i Kolčárkové s Lacinovou (2004). Naše data navíc ukazují, že transgresivní složka problémového chování nemizí ani ve chvíli, kdy je primárně vykládané důsledek diagnózy. U Lukášových rodičů i Patrikovy matky jsme si všimli **potvrzování deliktní povahy činu při**

**redistribuci odpovědnosti.** V tomto případě sice psychologizovaná a medikalizovaná kategorie poruchy vysvětluje chování a zbavuje rodiče i dítě odpovědnosti, neznamená to ale popření problémové dimenze. Přečin byl spáchaný, ale mohou za něj ti, kteří mu měli zabránit, ne dítě. Na vině je učitel, který jen přihlížel nebo problémové chování nezastavil. Chování zůstává přestupkem, ani odpovědnost za něj nemizí, mění se pouze její lokalizace, přesouvá se z dítěte na učitele. V jistých ohledech se jedná o rozvinutí principu pozorovaného Bílkovou (2012). Ve svém výzkumu také zaznamenala proměnu povahy odpovědnosti. Přidělení diagnózy podle jejího výzkumu neznamená, že by se rodič odpovědnosti zbavoval, mění se ale její obsah. Rodič je povinen řídit se principy výchovy dítěte se specifickými potřebami. Rodič nemůže za vznik problému, ale musí se správně věnovat dítěti vzhledem k jeho diagnóze. V našich datech se vše posouvá o něco dále, tíha odpovědnosti za spáchaný přestupek z dítěte je lokalizovaná na odpovědného vychovatele, učitele.

U otázky, co dělá kategorie diagnózy ve zkušenosti rodičů ještě chvíli zůstaneme. Kolčárková s Lacinovou (2004) nás zaujaly podrobnějším rozbořením toho, co se děje, když není chování dítěte vysvětlené prostřednictvím poruchy. Přemýšleli jsme nad tím, co všechno by mohlo znamenat, když mluví o identifikaci matky s dítětem. Kolčárková s Lacinovou (s.114) ji chápou jako ztotožnění se s vůlí zabránit problémovému chování. Ve vyprávění našich informátorů jsme otázku identifikace také pozorovali. Lukášovi rodiče se ocitli v situaci, kdy si nebyli jistí, zda neumožňují svému dítěti stát se neřádem, když nepoužívají disciplinační praktiky jako reakci na jeho problémové projevy. To je částečně shodné s interpretací Kolčárkové s Lacinovou. Lukášovi rodiče se identifikují s těmi, kdo mohou zabránit přečinu, ale neudělají to, nepostaví se proti jeho řádění řádem. A proto mají obavu, jestli tento princip nepřenesou i na dítě, zda nevychovejí někoho, kdo nebude zabraňovat průchodu svých impulzům, někoho, v jehož životě nebude řád a bude z něj neřád. Identifikace probíhá na úrovni přenesení principu vychovatelova působení s dětským způsobem zacházení s problémovými projevy. Vyprávění Vilémovy matky jde ještě o krok dále, dochází ke skutečné identifikaci mezi ní a synem, zejména v té chvíli, kdy chování není vysvětlované poruchou. Ve chvíli, kdy sama chlapce uhodí, chápe samu sebe jako tu, co se dopustila násilí, jako tu, co jednala tak, jak by mohl i její syn. Znovu se nám vrací otázka, kterou jsme si pokládali při čtení výzkumu Vindišové, Buránové, co by znamenalo, kdyby došlo k přijetí dítěte i s jeho kontra společenskými činy, které by mu nebyly zcizené diagnózou ADHD (viz s. 45 tohoto textu). Matka by se mohla stát někým, kdo je stejný jako dítě.

Posuňme se dále. Lacinová, Kolčárková (2004) říkají, že dítě s ADHD podle matek vyžaduje, aby se o něj staraly jako o mladší po delší dobu, než by vyžadovalo jiné dítě. Naše



informátorky a informátor to neartikulovali přímo, nicméně vyšší potřebu péče jsme pozorovali na úrovni vztahů rodiny a školy. U rodičů Lukáše i Patrikovy matky jsme mohli vidět prolínání institucionálního a rodinného kontextu, kdy rodiče vstupovali do prostoru školy, či lůžkového psychiatrického oddělení a zajistit to, co instituce nezvládla. Rodinná péče tak může přechodně zastupovat to, co by již měla zajistit externí instituce, ale zatím to nejde. Podobně situaci řešili i kanadské a britské matky, které vstupovaly do školy, aby ochránily své dítě, nebo na sebe braly odpovědnost za vzdělávání, které mělo být zajištěné školou.

U našich informátorů to tím ale nekončilo, nakonec se objevila komplementární postava z druhé instituce, která dokáže zajistit péči a je rodinou uznána, ba dokonce může získat až atributy členů rodiny. Vavrda (2007, s.52-53) mluví v souvislosti s nástupem dítěte do mateřské školy o tom, že aby vše zdárně proběhlo nutné, aby dítě „*dokázalo přijmout za matku náhradu, která je jakousi mateřskou institucí – symbolem mateřské péče*“ (s.52). Objektívní přenos, jak tento fenomén Vavrda nazývá, umožní dítěti zažít pocit bezpečí a ochranu před hrůzami světa. (s.53) Zdá se, že tuto linku cítí i rodiče. Mají obavu o své dítě a když instituci neidentifikují jako schopnou zajistit to, co prozatím náleželo rodině, musejí do ní fyzicky vstupovat. Až ve chvíli, kdy se na druhé straně objeví postava, na kterou mohou přenést své charakteristiky, mohou jí dítě odevzdat.

Naše výsledky v tomto ohledu navazují na poznatky Bílkové (2013), která si všimla kategorie významných dospělých. Těmi jsou rodiče i učitelé, kteří mohou svým postojem pomoci dítěti v jeho školní socializaci. Jak se oni celé věci postaví, má zásadní význam pro další vývoj dítěte. (s.89, s.138) Naše data naznačují, že pro to, aby se mohl učitel jako významný dospělý zformovat, je důležité, jaký postoj k němu zaujme ten první významný dospělý. Jinými slovy, možná je důležité, zda bude učitel podpořen jako ten, kdo je schopný se o dítě postarat. Aby se tak stalo, musí k němu mít rodič důvěru, musí vědět, že mu může svěřit své dítě a že zajistí to, co zatím zajišťoval on sám.

Můžeme konstatovat, že těžké zbraně ve výzkumu Malacridy (2001), odpovídají našim technikám delegitimizace. I celkové vyznění těchto praktik je v obou výzkumech podobné. Těžké zbraně jsou pro rodiče prostředkem, jak hrát hry pravdy a dosáhnout vlastní legitimacy. Jejich použití je však limitované konceptem dítěte v riziku, které tlumí i vzdor rodičů. K podobným výsledkům jsme došli i my, techniky delegitimizace upozorňují na neadekvátnost postupů školy, nebo chybné vyhodnocování dětských projevů. Zároveň i naši rodiče se dostávali na hranu, když si nebyli jistí, zda věci okolo dítěte nedopadnou špatně.

U informátorek Malacridy bylo silnou tendencí ochraňovat děti před institucí a jejím negativním vlivem na dítě. I my jsme tento trend pozorovali, naše data ale ukazují, že v určitou chvíli může hráz ochrany a péče přetéci a vyjeví se potřeba řádu, o kterém tak vehementně mluví svět. Rodičovská ochranná pozice v našem výzkumu není tak jednoznačná jako u Malacridy.

Při porovnávání výzkumu Viktorové a Štecha (2001) s výzkumem Bílkové (2012) jsme si všimli, že na úrovni vztahů rodiny a školy došlo k proměně. Shoda panovala v tom, že problémové chování nabíjí vzájemné vztahy negativními emocemi, vede k vzájemnému obviňování atd. U Viktorové a Štecha tuto dynamiku neutralizoval požadavek řádu, autority a disciplíny, skrze který škola poskytovala garanci, že dítě nepropadne zlu, anarchii a chaosu. Také u Bílkové jsou napjaté vztahy rodiny a školy řešené pomocí třetího prvku, tím je diagnóza a její řád. Když podle něj rodiče jednají, jsou respektováni jako odborníci a rodiče se jimi nechávají vézt. Jak je to v našich datech?

Zákony poruchy a diagnózy neutralizují mnoho negativních emocí, to je pravda. Ale to je nedostatečné a neřeší se tím, že dítě ve škole selhává. Do hry se znovu dostává požadavek řádu, ale nezajistí ho ani škola, ani expert. Lukášovi rodiče žádají garanci vyšší autority, ale té se jim nedostává. Patrikova matka nakonec bere odpovědnost na sebe a řád udržuje při životě, protože Patrikovi ho nedokáže vštípít. Vilémova matka se dostává do situací, kdy znovu musí ustanovit asymetrii ve vztahu a vrátit do jejich vztahu pořádek. Všechny ze sledovaných rodin se neustále potácejí nad propastí nezdařené socializace a nemají nikoho, kdo by jim poskytl záruku správné cesty.

Na závěr pojďme ještě zvážit rovinu společenského zacházení s kategorií poruchy. Co by se mohlo stát, kdybychom vypustili klinické kategorie a soustředili se na problém, či neklid o sobě, jak zvažují Kolčárková s Lacinovou (2008, s.34). Výsledky naší práce naznačují, že bychom se mohli dostat do ještě většího maléru. Ve vztahu k dětem a v linii úvah Arendtové (1999), by se problémové děti mohly ocitnout v ještě větším nebezpečí, mohly by být z tohoto světa vyhnány. Nebýt kategorie poruchy, mohly by být jejich projevy vykládány jako záměrně ničivé a jako s takovými by se s nimi mohlo zacházet, bylo by nutné jim zabránit, trestat je, pomstít se, poslat do diagnostických ústavů, stále jim dávat poznámky atd. Možná, že kategorie poruchy v kontextu problémového chování a soubor léčebných a poradenských postupů, je kulturním nástrojem, jehož cílem je dítě ochránit a dát mu alespoň nějaký čas, aby si mohlo osvojit potřebné struktury chování.

Máme tu další rovinu triangulace. Kategorie diagnózy zprostředkovává vztah mezi společností a dítětem, vřazuje mezi ně třetí prvek, který mírní reakce státních institucí, okolí a

vůbec světa. Ba co víc na společnost klade nárok, aby se s problémem i ona snažila vypořádat v zájmu dítěte, nebo aby mu dala alespoň šanci. V tom snad tkví i úloha inkluze, ochránit dítě a dát mu nějaký čas. Viděli jsme, že se nejedná o nijak dokonalý nástroj, ale lepší možná nemáme.

Zkusme znovu zavítat do trochu temnějších vod při úvahách o úloze diagnózy v kontextu problémového chování. Viděli jsme, že medicínské diagnózy mají svůj význam i z hlediska vztahování k samotnému dítěti, což nám ukázali i předešlé výzkumy. Bílková pak ve svých závěrech doporučuje, aby se při práci s rodinami dětí s ADHD vyslovila diagnóza včas, nebo bylo vyslovené alespoň podezření (2012, s. 138). Snad nejvíce nám rizika přemýšlení o dítěti bez zprostředkujících kategorií ilustrovala Vilémova matka. Ta se snažila vyhybat kulturním artefaktům, které by vztáhly dítě k univerzálnímu řádu. Odmítala tabulky, interakce mezi ní a Vilémem nevykládala jako způsobené poruchou. Kam se dostávala? Do situací, kde se stírala hranice mezi dospělým a dítětem, byla vystavovaná přímým osobním útokům a sama také útočila.

Zdá se, že ADHD a další medicínské kategorie se stávají kulturním nástrojem, který možná ochraňuje všechny zúčastněné, nejen děti ale i dospělé a zároveň je prostředkem, jak být součástí společnosti. Mohlo by se říct, že diagnóza pak zatemňuje vhléd do podstaty věci, do toho, co se vlastně v dítěti a celé situaci odehrává. Možná to je ale účelem. Neříkáme, že je vhodné nadužívat diagnózu, nebo zastírat, co se vlastně děje, jenom přemýšlíme o tom, jakou funkci mohou kategorie mít.

## 5. Závěr

Chtěli jsme se podívat na zkušenost rodičů prizmatem problémovosti i poruchovosti a akcentovat obě složky, které jsou v situaci dětí i rodin zahrnuté. Zajímala nás problémová rovina věci vyjadřující konflikt s řádem, normami a hodnotami společnosti. Nechtěli jsme opominout ani poruchovou složku, tedy to, že problémové chování je možné vykládat v kontextu medicínsko-psychologických interpretací. Navazujeme tím zejména na výzkumy, u kterých dominovala složka poruchy, navíc strukturované skrze psychologické a biologické charakteristiky ADHD. Ačkoliv se prezentované výzkumy soustředily zejména na ADHD, stejně na povrch různými cestami proplouvala kontra společenská rovina. My jsme se pokusili obě perspektivy propojit, což nám zajímavé výsledky.

ADHD, či obecně poruchovost dává rodiči možnost své dítě ochraňovat a bránit ho před hrozbami společnosti. Odborníci, od kterých jméno pochází pomáhají vybudovat teorii, legitimizuje správnost vlastních postupů a umožňuje rodiči bránit a zároveň nevnímat sebe ani dítě jako někoho, kdo se dostává za hranu. Nicméně tato pozice se často otřásá a do popředí vystupuje konfliktní charakter chování. Problémovost je pak něčím, co je komplikací a místy až ohrožením. Když je dítě problémové, může rodiči dělat věci naschvál, může v tom pokračovat budoucna, nebude znát hranice, bude mít pocit, že mu vše projde, možná bude neslušné, násilné. Co hůř, rodič toho bude součástí, buď jako vychovatel, nebo sám bude dělat to, co by mohlo dítě samotné, sám bude násilný. Rodiče pak oscilují mezi oběma polohami a nejsou si jistí, zda to všechno dobře dopadne. Porucha jim ale dává čas, aby se dalo všechno do pohybu a šlo to správným směrem, ale stále nad nimi visí hrozba, že problém přeroste. Jak to dopadne? Nevíme.

Chtěli jsme se na celou situaci podívat především v perspektivě aktérů a dovolit si podstoupit od expertní a institucionální ukotvené znalosti. Doufáme, že takový pohled náš text alespoň částečně poskytl a nabídl další možné rozměry uvažování.

## Literatura

Arendtová, Hannah. 1999. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta 1994. 157 s., ISBN 80-204-0424-4

American Psychiatric Association, 2015. DSM-5, Diagnostický a statistický manuál duševních poruch. Praha: Hogrefe-Testcentrum, 1032 s., ISBN 978-80-86471-52-5

Bílková, Zuzana. 2012. *Rodinná a školní socializace dětí s ADHD*. Praha, Disertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost. Vedoucí práce Pavelková, Isabella, 152 s.

Buránová, Monika, Vindišová, Jana, 2019. *Skúsenosti matiek s výchovou detí s ADHD – fenomenologická analýza*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 53, 2019, č. 1, s. 5–24.

Carr, Alan, 1999. *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology*. London: Routledge, ISBN 0-203-36082-6, s. 320–334.

Cheung, Aberdeen, Ward, Theule, 2018. Maternal Depression in Families of Children with ADHD: A MetaAnalysis. *Journal of Child and Family Studies* (2018) 27: p.1015–1028

Dumas, Jean E., Gibson, Julie A., Albin, Jack B., 1989. *Behavioral Correlates of Maternal Depressive Symptomatology in Conduct-Disorder Children*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1989, 57, No. 4, p.516-521

Česko, 2014. Zákon c. 109/2002 Sb. *o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*. Sbírka zákonů České republiky, 2014.

Freud, Sigmund, 1895. *Koncept psychologie*. In. Kučera, Miloš, 2017. *Pud u Freuda*. Praha, Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, s. 422-466, ISBN 978-80-246-3466-1

Giannotta, Fabrizia, Rydell, Ann-Margre 2017. *The role of the mother-child relationship in the route from child ADHD to adolescent symptoms of depressed mood*. *Journal of Adolescence* 61 (2017) 40-49.

Keown, Louise J., 2011. *Predictors of Boys' ADHD Symptoms from Early to Middle Childhood: The Role of Father-Child and Mother-Child Interactions*. *Journal of Abnormal Child Psychology* (2012) 40:569–581

KLÍMA, Pavel, KLÍMA, Josef. 1978. *Základy etopedie: Uvedení do etopedie, nárys vývoje a organizace péče*: 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 124 s.

- Klíma, Pavel, 1988. *Obtížně vychovatelná mládež*. In: Edelsberger, Ludvík a kol. Speciální pedagogika pro učitelé prvního stupně. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s.28-54, ISBN
- Krejčířová, Dana, 2006. *Poruchy chování u dětí*. In: Říčan, Pavel, Krejčířová Dana a kol. Dětská klinická psychologie. Praha: Grada, 2006, ISBN 80-247-1049-8, s. 240–244.
- Kroll, N., Morton, J., De Bruyn, R., 2004. *Theories of conduct disorder: a causal modelling analysis*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45:4, s. 727-742.
- Kučera, Miloš, 2017. *Pud u Freuda*. Praha, Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, s. 422-466, 532 s., ISBN 978-80-246-3466-1
- Lacan, Jacques, 1992. *The Ethics of Psychoanalysis 1959-1960*. New York, London, W. W. Norton and Company, 340 s., ISBN 0-393-03357
- Lakoff, George, 2006. *Ženy, oheň a nebezpečné věci*. Co kategorie vypovídají o naší mysli. Praha: Triáda, 656 s., ISBN 80-86138-78-X
- Langmeier, Josef, Krejčířová Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. Praha. Grada. 2006. ISBN 80-247-1284-9, 368 s.
- Lorber, F. Michael, Smith Slep, Amy M., 2015. *Are Persistent Early Onset Child Conduct Problems Predicted by the Trajectories and Initial Levels of Discipline Practices?* Developmental Psychology. American Psychological Association 2015, Vol. 51, No. 8, s. 1048–1061
- Malacrida, Claudia, 2001. *Motherhood, Resistance and Attention Deficit Disorder: Strategies and Limits*. The Canadian Review of Sociology and Anthropology, 38, ISSN 00084948 s. 141-165.
- Malacrida, Claudia, 2006. *Medicalization, Ambivalence and Social Control: Mothers' Descriptions of Educators and ADD/ADHD*. Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine. Vol 8(1): 61–80.
- Pasalisch, Dave S., Dadds, Mark R., Hawes, David J., Brennan John, 2012. Attachment and callous-unemotional traits in children with early-onset conduct problems. Journal of Child Psychology and Psychiatry 53:8 (2012), pp 838–845
- Romirowsky , A. M., Chronis-Tuscano A. 2013. *Paternal ADHD symptoms and child conduct problems: is father involvement always beneficial?*. Child: care, health and development, 40, 5, 706–714.

Sharkey, Fitzgerald, 2007. *The History of Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. In: Fitzgerald, M., Bellgrove, M., Gill, M. (Eds.) *Handbook of Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. Chichester, John Willey and Sons.

Singly, Francois, 1999. *Sociologie současné rodiny*. Praha, Portál, 128 s., ISBN 80-7178-249-1

Strauss, Anselm, Corbin, Juliet, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice, Sdružení Podané ruce a Nakladatelství Boskovice. 196 s., ISBN 80-85834-60-X

Štech, Stanislav, Viktorová, Ida, 1992. *Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní*. In PSŠE. Co se v mládí naučíš...Praha: PedF UK 1992, str. 144–163. ISBN 80-7290-046-3

Šturma, Jaroslav, 2006. *Specifické poruchy učení a chování*. In Říčan, Pavel, Krejčířová Dana a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 155-180, ISBN 80-247-1049-8

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2022. *11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11)*, UZIS ČR, (on-line, cit. 2022-01-05). dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

Vavrda, Vladimír, 2007. *Ontogeneze úzkosti a strachu*. In: Vymětal, Jan a kol., 2007. *Speciální psychoterapie*. Praha, Grada, 400 s., ISBN 978-80-247-1315-1

Weaver, Chelsea M., Shawa, Daniel S., Dishionb, Thomas J., Wilsonc, Melvin N. 2008. *Parenting self-efficacy and problem behavior in children at high risk for early conduct problems: The mediating role of maternal depression*. *Infant Behavior & Development*, 31. (2008) p. 594–605

World Health Organization, 2006. *Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize, Duševní poruchy a poruchy chování*. Praha, Psychiatrické centrum Praha, 251 s., ISBN 80-85121-11-5

World Health Organization, 2021. *International Clasification of Diseases 11th Revision*. (online cit.2022-01-10) dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

Winnicott, Donald Woods, 1940. *The delinquent and habitual offender*. In Winnicott, Donald Woods. *Thinking about children*. U.K., H. Karnac Books, 1996, p. 51-53, ISBN 0-201-40700-0

Winnicott, Donald Woods, 1956. *The antisocial tendency*. In. Winnicott, Donald Woods, *Deprivation and delinquency*. London and New york. Routledge Classics. 2012, p.103-112 ISBN: 978-0-415-67373-0