

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra Psychologie



Bakalářská práce

Mravní usuzování dětí školního věku

Praha 2011

Autor práce: Radka Angerová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Klusák, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Univerzitě Karlově v Praze v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Praze dne

.....
Radka Angerová

Poděkování

Děkuji PhDr. Miroslavu Klusákovi, CSc. za odborné vedení práce a poskytnutou pomoc při zpracování bakalářské práce.

Děkuji pracovníkům a pracovnícím etopedického zařízení v Praze, jmenovitě pak především Mgr. Kateřině Valentové, Antonínu Luftovi a Mgr. Barboře Saitlové za poskytnutou odbornou pomoc, konzultace ohledně činností v celodenním oddělení střediska výchovné péče a pomoc při výběru a oslovování klientů.

Abstrakt Česky

Následující práce si klade za úkol nahlédnout a zhodnotit problematiku morálního usuzování dětí ve věku druhého stupně základní školy, jež se účastní programu celodenního oddělení, spadajícího pod středisko výchovné péče. Pro orientaci v potížích těchto klientů jsem využila přístupu k dokumentaci, a následné vedení rozhovorů s těmito klienty. Cílem bylo stanovit, jaká dilemata tyto děti řeší, jak o nich morálně usuzují, s jakými motivacemi svého jednání se potýkají, a proč došli právě k těm závěrům o svých problémech, které je nakonec dostaly do problematické situace.

Teoretickou citlivost a náhled na obecnou problematiku morálního usuzování jsem se získala z prací Lawrence Kohlberga a Jeana Piageta, respektive z jejich teorií o vývoji morálního usuzování (oba) a myšlení (v případě J. Piageta). S jejich teoriemi jsem následně diskutovala i své výsledky svého výzkumu o morálním usuzování klientů etopedického zařízení.

English Abstract

The contents of this work are to inspect and assess the problems of moral reasoning of children of upper primary schools participating in the full-time department program which belong to the center of educational care. For better understanding of each client I used written documentation as well as held consultation with them. The aim was to determine what dilemmas were these children trying to solve, how they thought about them, what motivated their actions and what led them to get into trouble at the basis of their moral reasoning

In order to obtain theoretical sensitivity as well as general insight into the issue of moral reasoning I started with the works by Lawrence Kohlberg and Jean Piaget, respectively, their theories about the moral development (both) and intellectual development (in the case of J. Piaget). I compared the results of my research with their theories about moral reasoning (in Discussion).

1. OBSAH

2.	Úvod	7
3.	Historie výzkumu	8
	Data z předvýzkumu	8
	Etopedické problémy klientů:	8
	Zisky z předvýzkumu	8
	Kategorie motivace	9
4.	Výzkum	11
	Formální stránka výzkumu, metodologie	11
	Průvodní informace k analýze rozhovorů	12
5.	Analýza rozhovorů	13
	MP patnáctiletá záškoláčka	13
	RL chlapec z Ukrajiny	17
	JN chlapec s bratrem	21
	MT malý velký rváč	25
	PK Nevhodně zvědavý	28
6.	Shrnutí	32
7.	Diskuze	48
	Rekapitulace analýzy dat	48
	Srovnání výzkumu s relevantní literaturou	50
8.	Závěr	62
9.	Literatura	65
	Zmíněné zákony	65
	Seznam použité literatury	65
10.	Přílohy	67
	Příloha 1 - Schematizace Shrnutí	67
	Příloha 2 – Dokumentace a rozhovory s klienty	68
	JN	68
	MP	77

MT-----	83
PK-----	94
RL-----	106
Příloha 3-----	114
Představení vybraného zařízení-----	114
Získávání prvotních dat (předvýzkum)-----	117
Etopedické problémy klientů-----	119
Příloha 4-----	124
1. Teorie morálního vývoje Lawrence Kohlberga-----	124
2. Teorie morálního vývoje Jeana Piageta-----	127
3. Teorie Oldřicha Matouška-----	131

2. ÚVOD

Každý den, každý člověk řeší větší či menší dilemata, některá morální a některá nikoliv. Může se zdát, že v situaci kdy autority, společnost a zákony určují pravidla, co a jak je správné, nebo lépe řečeno vyžadované, je problém rozhodování se vyčerpán na volbu ve shodě s těmito ustanoveními.

Nechodíš do školy? Pak jednáš mimo tyto vyžadované normy, a chováš se špatně, proto tě potrestáme. V extrému může dojít až k tomu, že takový jedinec bude brán jako nemravný, špatný, či dokonce defektní. A to zde zmiňuji jen poměrně „nezajímavou“ záškolu. Co potom například v případě projevů agresivního chování a šikany? A je mezi nimi vůbec rozdíl? Je rozdíl v tom, jak morálně uvažuje klient střediska výchovné péče, jež vykonává záškolu a ten, který bije spolužáky?

V tomto ohledu se pro mne zajímavou stala mládež druhého stupně základní školy, kterou by snad někdo mohl považovat za nemravnou, jež naprosto nezná, co je správné a co je špatné a nijak neřeší morální otázky svého života – jsou to klienti etopedického zařízení. Ve své práci ukážu, že problematika morálního usuzování dětí, které mají v nějakém ohledu potíže se školou a lidmi kolem ní, není tak jednoduchá, jak by se mohlo zdát.

Úkolem, který si kladu, není snaha zjistit, zda vůbec tyto děti v péči střediska výchovné péče řeší morální dilemata, protože na tuto otázku již odpověď známe. Poskytl ji již výzkum, jenž tomu, který vám představím, předcházel. Odpověď zní ano, i tyto děti řeší morální dilemata. Bude mě tedy zajímat jejich struktura (co všechno tyto děti zvažují ve svém mravním usuzování?), jejich možný následek (proč tedy nakonec zvolily volbu, jež zvolily) a nakonec se pokusím nastínit i možná východiska – jednaly-li děti špatně vůči většinovému zájmu společnosti, pak proč? Nemohla být i ona společnost svým způsobem na vině? Jisté náznaky v tomto poskytl již předvýzkum (právy, na které se děti odvolávají ve třetí kategorii motivace).

3. HISTORIE VÝZKUMU

Představení vybraného zařízení je k dispozici v Příloze 3. Ve zkratce je podstatné říci, že předvýzkum i výzkum samotný probíhaly v jednom z pražských celodenních oddělení (CO) střediska výchovné péče (SVP), jehož součástí je i výchovný ústav (VÚ).

Ve stejné příloze následuje i popis, jak byla získávána data z dokumentace od klientů nejen pro předvýzkum, ale i pro výzkum. Jedná se tedy i o nastínění toho, proč byl předvýzkum důležitý.

DATA Z PŘEDVÝZKUMU¹

ETOPEDICKÉ PROBLÉMY KLIENTŮ:

Na základě dokumentace z CO a výsledných portrétů předvýzkumu byly sestaveny následující kategorie etopedických problémů. Jedná se v jistém smyslu o přestupky, kterých se děti dopouštějí a které následně vedou k tomu, že se dostávají do programu celodenního oddělení. Každý přestupek je však jinak závažný: Některé postačují samy o sobě k tomu, aby byl navržen nástup do celodenního oddělení (agresivita, záškola), jiné jsou spíše jen kapkou, která podporuje jiné přestupky (kouření, hulení, pití alkoholu).

Z portrétů předvýzkumu jsem získala následující typy přestupků: Záškoláctví (klasické a skryté), nerespektování autority (rodiče a učitele), krádeže, užívání či distribuce zakázaných látek, padělání dokumentů (lhaní), agresivita ve škole a nepřipravování se do školy a na výuku.²

ZISKY Z PŘEDVÝZKUMU

Proč byl předvýzkum důležitý pro další návazný výzkum a pro metodologickou techniku rozhovorů? Ukázalo se, že dokumentace neposkytuje dostatečný obraz o tom, jak klienti etopedického zařízení uvažují o svých morálních dilematech, bylo proto potřeba poznatky z dokumentace, která byla místy značně úsporná, dále doplnit. Vzhledem k tomu, že čas, kdy je klient v programu, je omezený, nebylo možné s mnohými z předvýzkumu navázat

¹ Text s drobnými úpravami byl využit z předvýzkumu (Soukeníková: Psychologický výzkum školní gramotnosti – Morální usuzování dětí školního věku, 2010)

² Popisy přestupků, jak je podala dokumentace předvýzkumu je k nalezení v Příloze 3 podkapitola: Etopedické problémy klientů

následným rozhovorem. Proto technika zpracování dokumentace byla provedena i u nových klientů, se kterými byl veden rozhovor.³

Prvotním přínosem tedy byla jistá připravenost na to, co se snažím najít. Dokumentace mi umožnila zjistit, jaké jsou hlavní důvody toho, proč byl klient vzat do programu celodenního oddělení, zda oněch důvodů bylo víc, či zda byl jeden hlavní důvod a řada doplňkových. V počátcích rozhovorů jsem se snažila ponechat dítěti volbu, nad jakým tématem se budeme zaobírat morálními problémy, proto druhým přínosem byla představa, o jakém tématu se bude chtít dítě bavit. Jednalo se tedy o hlavní důvod přijetí do péče celodenního oddělení. Posledním a třetím přínosem, byla možnost zaobírat se i jinými, doplňkovými problémy, či dát klientovi možnost, aby nevyprávěl jen o svých vlastních problémech, ale i o dalších, které se týkaly například někoho jiného, koho klient zná, či koho potkal.

KATEGORIE MOTIVACE

Kromě toho jsem z předvýzkumu získala základní strukturu morální motivace, se kterou jsem dále pracovala v průběhu analýzy rozhovorů. Jedná se o jakousi prvotní síť, do které jsem mohla následně dosazovat nové poznatky a hledat další souvislosti, či rozšiřovat tuto síť a zpřesňovat.

V dokumentaci se vyskytovaly tři typy motivace morálního usuzování. Jejich větší rozepsání se nachází v závěru předvýzkumu. Zde nastíním základní myšlenku.

První kategorií je rovina **hlasu libosti vs. hlas reality**. Prvý hlas představuje určitou touhu po něčem, něco, co chceme, hlas reality je naopak naše sociální prostředí více či méně zvnitřněné, které nám radí a nutí nás jednat v jistém smyslu konformně. Představit si je můžeme na velice oblíbeném obrázku člověka, který má na jednom rameni malého andílka, který ho nabádá, co je správné (hlas reality) a na druhém malého ďáblíka, který jej svádí k nepravostem (hlas libosti). Jednoduše bychom mohli říci, že heslem této kategorie je: „Tak takhle se hřeší.“

³ Popis získávání dat u pokračujícího výzkumu tedy značně koresponduje s tím, co bylo zmíněno v rámci předvýzkumu.

Další získanou kategorií motivace byla rovina, kterou jsem nazvala **kategorií olíznutého zábradlí** (z filmu: Obecná škola). Existuje zde vyšší hlas, obecně známá pravda. Mnohdy nevíme, kde jsme tuto informaci získali, ale víme, že existuje, že je platná. Víme, že olíznout zmrzlé zábradlí se nesmí, ba co víc, že je to nebezpečné. Víme, co hrozí, porušíme-li toto nepsané pravidlo a zábradlí olízneme. Nejenže někdy u tohoto pravidla následky nemusíme ani znát, ale někdy je i známe, a tak i víme, že hrozí něco pro nás nemilého. Chceme ale zbourat určité tabu, jsme taženi přitažlivostí třinácté komnaty, toužíme ji otevřít. I když se může zdát, že takové jednání může být nevýhodné, někdy nebezpečné, přesto existují určité oblasti, kde je porušení „pravidla“ tolerováno. Například v umění (i když zde je uznáno často až po čase, s jistým zpožděním), je vyžadováno ve vědě (objevovat a překračovat zakázané a nebezpečné), i při technologických inovacích.

Třetí kategorií motivace jsem nazvala **instrumentálním vztahem pravidel**. U určitého společensky vyžadovaného pravidla je porušení rizikové. Tato skutečnost však není pro morální usuzování natolik podstatná, důležité je, že je na pravidlo pohlíženo ze širšího kontextu. Co je daným pravidlem zakázáno v užším kontextu (například: Nesmíš chodit za školu!), se může v širším kontextu dostat do sféry jiného mravního společenského pravidla. Pak je tedy nutné rozhodnout mezi více či méně (ne)mravnou možností (např. Nesmíš být celý život obstarávaným dítětem!). Předvýzkum mi tedy dal k dispozici počáteční první členění této třetí kategorie motivace na dvě podkategorie

- a) *Nesmíš se vzdát svého práva u nějaké skupiny druhých najít útočiště/azyl před šikanováním!*
- b) *Nesmíš být celý život obstarávaným dítětem!*

4. VÝZKUM

FORMÁLNÍ STRÁNKA VÝZKUMU, METODOLOGIE

V první části zmíním formální strukturu výzkumu, včetně formální stránky předvýzkumu (část této stránky o dokumentaci byla zmíněna již výše). Jelikož si jsou obě části značně podobné, není důvod je popisovat odděleně.

Předvýzkum probíhal od března roku 2010 do října téhož roku ve zmíněném etopedickém zařízení VÚ a SVP v Praze. Se souhlasem vedoucí detašovaného pracoviště (v době vydání práce, již toto zařízení neexistuje) jsem si mohla anonymně zpracovat dokumentaci klientů a po té je pak zpracovat pro svůj předvýzkum. Následně na tomtéž místě probíhaly rozhovory (jejich sběr začal v červnu 2010 a po pauze o letních prázdninách pokračoval v průběhu září, října a prosince téhož roku) s klienty, kteří souhlasili (i jejich zákonní zástupci – rodiče) s tím, že rozhovor poskytnou. V programu zařízení nám byl tak vymezen krátký prostor, který vznikal každé pondělí mezi obědem a velkou komunitou⁴ s délkou mezi třiceti až šedesáti minutami.

Dokumentaci jsem si přepisovala ručně s vynecháním choulostivých informací (celé jméno, datum narození, bydliště, jména rodičů apod.), rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně zcela přepsány do písemné formy.

Důležitým prvotním krokem však bylo oslovení samotného zařízení. Za pomoci jednoho z vychovatelů jsem si domluvila možnost vést výzkum⁵ s vedoucí detašovaného pracoviště, po té jsem uzavřela smlouvu o stáži na „mateřském oddělení“ – především podpis mlčenlivosti o choulostivých informacích klientů. S oslovováním jednotlivých klientů mi následně pomáhali sami vychovatelé, většinou byli oslovováni klienti, které již znali i samotní pedagogové, protože byli v programu o něco déle než jiní klienti. Velkým problémem a zdržením byl fakt, že celodenní oddělení funguje jako náhrada běžné základní školy, čili také dodržuje trajektorii prázdniny. Výzkum byl tedy od července do konce srpna pozastaven a pouze jsem zpracovávala již získaný materiál (z větší části jen

⁴ Velká komunita se konala vždy jen v pondělí a představovala shrnutí celého předchozího týdne, včetně toho, co klienti dělali s rodiči o víkendu, rozdávali se odměny za získané body. Malými komunitami se rozumí setkání, probíhající vždy po určitém programu (dopoledním/odpoledním), kde dochází ke shrnutí úspěchů i neúspěchů (hlavně v chování) každého klienta

⁵ I předvýzkum

dokumentaci předvýzkumu a rozhovory s dívkou MP a chlapcem RL). Na konci června také značná část z klientů ukončila program v CO, čili na nový školní rok byli nabíráni noví klienti, což pro mne znamenalo zásadní problém: Nemožnost získat rozhovor od většiny klientů, jejichž dokumentaci jsem zpracovala před velkými prázdninami⁶. Výjimkou byli pouze dva klienti: dívka MP a chlapec RL. Následně ale nastal druhý problém, který souvisí i s krátkostí programu CO a tím je nemožnost s klienty rozhovor zopakovat (po ukončení programu s nimi již není možno navázat kontakt – znamenalo by to poskytnutí choulostivých informací o klientech a jejich rodinách, což není v zájmu etopedického zařízení; i pro složitost jejich dalšího vyhledání).

V návaznosti na první zmíněný problém tedy součástí navazujícího výzkumu bylo i zpracování nové dokumentace po vzoru předcházejícího výzkumu. To posloužilo i jako příprava k následnému vedení rozhovorů.⁷ Dokumentace je také důležitá pro získání jistého náhledu na životní situaci klienta, kterou ne vždy v rozhovoru plně rozebere.

PRŮVODNÍ INFORMACE K ANALÝZE ROZHOVORŮ

Pro snazší práci je analýza jednotlivých rozhovorů lehce poupravená oproti souslednosti v Příloze 2. Prvními rozebíranými jsou dívka MP, zmíněná již výše, a chlapec RL, který se taktéž vyskytl již v předchozím výzkumu. Příloha 2 je pak srovnaná dle abecedy a každý z dotazovaných má své vlastní „římské“ číslování stran v záhlaví (i, ii, iii, atd.), první u každého klienta je vždy zápis z dokumentace a následuje rozhovor s daným klientem.

⁶ A kteří se vyskytli v předvýzkumu

⁷ Viz. co jsem zmínila v kapitole o ziscích z předvýzkumu

5. ANALÝZA ROZHOVORŮ

Výchozí otázkou pro rozhovory bylo, jak definují klienti CO svou problematickou životní situaci jako mravně problematickou. Problematickou životní situací se přitom myslí to, že se dopouštěli přestupků vůči společenským pravidlům (nesmíš chodit za školu, atd.) v míře, která vedla k tomu, že se stali klienty CO. Definicí mravní problematičnosti se pak myslí nejdříve to, jakého typu byla z jejich perspektivy motivace jejich chování (první, druhá, nebo třetí), když se daných přestupků dopouštěli. Zde jsme použila informace získané z předvýzkumu o třech typech motivace.

Definicí mravní problematičnosti ve svém výzkumu myslím nejen to, jaký typ motivace klienti používají ve své úvaze, ale především to, zda a jak lze rozčlenit na dílčí kategorie ten třetí typ definice problematičnosti životní situace klientů CO jako problematičnost mravní. Jen ten třetí typ považuji za pracující s mravním dilematem – se střetem dvou mravností či nemravností. Ty dva předchozí typy pracují s volbou mezi mravností a osobně nějak přitažlivou nemravností. Vlastně podtypy třetího typu, to, zda a jaké potenciálně obhajitelné ospravedlnění svého chování vtahují klienti do hry, představuje druhou, relativně samostatnou dílčí otázku, na niž lze tu výchozí rozčlenit, konkretizovat. Tou první otázkou je samotná existence typů na té vyšší rovině hierarchie obecnosti, kde předběžně uvažuji o typech třech – možná však, že v reakci na rozhovory s klienty bude nutné i tuto typologii pozměnit či doplnit.

Konečně třetí takovou dílčí otázkou je, zda ve své definici pracují klienti CO jen s jedním typem (případně jedním podtypem toho třetího typu) motivace jejich chování. Definicí mravní problematičnosti se tedy rovněž myslí to, nakolik je vnitřně stejnorodá či různorodá z hlediska využívání „logik“, „oborů úvah“. (Např. lze vůbec kombinovat ve výkladu záškoláctví například motivace pravidlem *Nesmíš být celý život obstarávaným dítětem!* Třeba s motivací vzdorem vůči konkrétní autoritě; tedy aniž by se výklad jako celek nestal nesourodý nebo aniž by se nevyprázdnila specifická povaha jedné či druhé motivace?).

MP PATNÁCTILETÁ ZÁŠKOLAČKA

Tato dívka se objevila již v předvýzkumu. Její problém se týkal záškoláctví. Vyskytla se u ní i kategorie užívání zakázaných látek, která ovšem v celé dokumentaci měla spíše informační charakter. Jednalo se jen o jakési

oznámení faktu, který ale neměl přímý vliv na to, zda dívka nastoupí do programu celodenního oddělení, či nikoliv.

Na co jsem se v rozhovoru soustředila? Ptala jsem se hned zpočátku na to, zda termíny vedené v dokumentaci jsou chápány klientkou stejně, jako jsem si je sama přeložila, že by měly/mohly znamenat (můj prvotní náhled byl získán především z dokumentace, kterou si vedou pracovníci zařízení). V tomto případě se jednalo o termín záškoly. Dozvěděla jsem se, že je to (shrnuto): „*Je to stav, kdy jedinec nechodí do školy, čímž mu vznikají neomluvené absence.*“⁸ Přičemž je kladen důraz právě na adjektivum, čili na „neomluvené.“ Zde se názor klientky tedy shodoval s mou představou záškoláctví, jak byla získána z dokumentace.

Podívejme se na její situaci z pohledu oněch zmíněných tří rovin.

V první rovině hlasu libosti v protikladu k hlasu sociální reality, zde na straně sociální reality stojí vidina, že základní škola je odrazový bod pro další vyšší studium, které v dalším kroku by mělo být prostředkem pro snadnější získání práce a také pro větší znalosti. Škola nám tedy nabízí určité klady. Nechození do školy je nejen trestáno (viz jednotlivé zákony), ale obíráme se tím i o tyto výhody, které nám škola může poskytnout.

Na druhé straně v rovině libosti nacházíme vysvětlení v podobě: „*Většinou ta záškola bývá ve věku, kdy si to neuvědomujeme, nebo to víme, ale nějak na to kašlem (na onu hodnotu sociální roviny – pozn. autorky) a ty důvody mohou být různé. Třeba se nám tam nechce, nebaví nás to tam. Já jsem tam nechodila prostě kvůli tomu, jaký jsme to měli doma. A tak jsem na to prostě kašlala.*“⁹ U MP se tato nelibost objevuje hned ve dvou podobách. První vidíme ze strany otce. Ten ji trestal za každou špatnou známku (z jeho pohledu), kde MP trojku nepovažuje za dostatečně špatnou známku, aby musela být trestána „zarachem“. Lze tedy usoudit, že to bylo *nefér* jednání vůči ní (z jejího pohledu). Ona nelibost je tedy představována snahou vyhnout se špatným známkám tím, že nechodíme-li do školy, nedostáváme známky. Druhá podoba je pak ponižování ze strany matikářky, kde škola nadobro ztratila onu možnost být útočištěm, přinášet výhody a klady (negativa tato klady přebyla).

⁸ Příloha 2 – MP str. i

⁹ Příloha 2 – MP str. ii

Na školu se můžeme dívat i z pohledu vývoje pojetí dětství, kdy škola kromě vzdělávací funkce má za cíl chránit dítě před předčasnými, nezdravými vlivy sociálního prostředí dospělých. (Kolláriková a Pupala, 2001) V rozhovoru se dozvídáme, že dívka chodila i ven místo do školy, protože tam nemusela tolik myslet na to, co bylo doma¹⁰. Bereme-li školu v jedné z možných úvah i jako útočiště před tím, co je doma, pak je jasné, že škola jakožto instituce pozbyla svou ochrannou funkci. MP tudíž byla nucena hledat tuto ochranu jinde a našla ji v místě záškoly (mimo školu).

Nalezená odůvodnění, které si klientka podala, aby si „ospravedlnila“ onen posun ve směru k hlasu libosti, byla následující:

Já: „A nebála ses, že se ti tím budou valit problémy a když se přijde na to, že matiku vynecháváš, že tím své problémy zhoršíš?“

MP: (Uchechtnutí) „Tak já jsem věděla, že když se na to přijde, tak budu mít průser, ale dokud nebyl, tak mi to bylo jedno. Kolikrát jsem si říkala, že táta, jak bral drogy, tak jsem si říkala, že když si on neplní povinnosti, co má, když je dospělý, tak proč bych měla já? On nemusí, tak já taky nemusím. (uchechtnutí) Dneska už vím, že je to blbost. On je blbej a já nechci bejt taková, jako je on.“¹¹

Otec namísto aby fungoval jako zástupce hlasu reality, je jakoby umlčen, neplní svou roli tak, jak by dle MP plnit měl. Hlas reality tedy u MP mlčí (andílek na jednom rameni je umlčen svou nezodpovědností) a ke slovu se tak může dostat hlas libosti. Není nikdo, žádná protiváha, která by vzdorovala nelibosti, která je zde představována matikářkou.

Ale v průběhu programu celodenního oddělení se postoj MP postupně měnil. Tuto změnu můžeme stále sledovat v první kategorii motivace. Postupovým bodem byla odpověď na otázku, proč nyní již za školu MP chodit nebude. V den rozhovoru MP končila svůj program v celodenním oddělení, jehož výstupem má být pochopitelně úspěšné zvládnutí problémů, které vedly k potřebě nástupu do programu. Z pohledu, kdy dívka nechodila do školy kvůli otci, (proč by ona měla plnit své povinnosti, když otec tak nečinil? Proč poslouchat hlas reality, který je němý?) se dostala z počátku do roviny, kdy hlas reality, který měl plnit otec, převzaly jiné postavy – pedagožky celodenního oddělení. Našla si tak

¹⁰ Příloha 2 – MP str. ii

¹¹ Příloha 2 – MP str. ii

jiný objekt hlasu reality, kdy nechce zklamat víru, kterou do ní vložili vychovatelé a pedagogové celodenního oddělení. Retrospektivním pohledem u MP se tedy ukazuje dilema onoho využití útočiště. V současnosti (na konci rozhovoru) uvádí, že by za školu již nešla. Zdá se, že vyrovnávání se zklamáním pedagožek, které do ní vložily svou víru, by bylo mnohem těžší, než překonání nástrah, které přinese škola (nová škola¹², kde není ona „zlá“ matikářka). S postupem času jakoby hlas libosti postupně oslaboval také s pomocí vlivu programu celodenního oddělení a vyšší váhu po úvaze získává hlas sociální reality (prezentovaný zpočátku pedagogy CO) i vlastní motivace a osobní zájmy.

Co dále nacházím v této první rovině kategorie motivace? Ptám se dívky¹³, zda ve svém nadcházejícím školním životě provede záškolou, aby dosáhla něčeho libého. Ona odpovídá záporně. Později zmíní, že v nové škole se jí nelíbí tolik jako v programu celodenního oddělení. Proto si dovolím nadhodit myšlenku možného návratu do programu právě skrze opětovné vykonání některého přestupku. Hned na to jsem opravena, že by již nešla do programu celodenního oddělení, ale rovnou do pasťáku, což je jinak nazvané internátní oddělení. MP přiznává, že nad touto možností přemýšlela (dokonce nahlas). Cena za „hlas libosti“ je ale příliš vysoká (pañák až do 18 let), a proto se k němu neodhodlává. Hrozba pašáku je vlastně institucionální zástupce hlasu reality.

Zajímavý vzhledem k této první rovině je fakt, že když by zde byla pro klientku možnost, že by se mohla vrátit do celodenního oddělení, přesto by ne zvolila záškolou jako přestupek, jak se do programu opět vrátit. To naznačuje posun právě od motivace, kterou nastoloval otec (autorita trestá za špatné známky a tím se klientku snaží donutit k dobrým výsledkům) z vnějšku k motivaci vlastní (z počátku ještě spíše vnější v podobě snahy nezklamat vychovatele a pedagogy CO, později ale fakt, že škola je něco, co MP dělá pro sebe, chce na vyšší školu).

V rozhovoru ještě narážím na jeden velice zajímavý fakt ospravedlnění toho, proč dívka chodila za školu. Je to způsobeno tím, že se MP vlastně snažila nepříjemné situaci s matikářkou vzdorovat, vydržet to s ní. Takto činila až do bodu, než ji matikářka nechala propadnout i u reparátu, čili MP byla nucena opakovat ročník. V tu chvíli svou snahu „vydržet to“ MP vzdala a následně začala

¹² Příloha 2 – MP str. v

¹³ Příloha 2 – MP str. v/vi, konec rozhovoru

chodit za školu. V tomto bodě, jako by se rovina první, kryla s rovinou třetí. Třetí rovina je u MP v naprostém souladu a konzistenci s rovinou třetí, kde prvá rovina slouží jako výklad, proč využít šíře kontextu, který je nabídnut celou životní situací (viz úvod kapitoly), a domáhat se svého práva na důstojnost (Základní listina práv a svobod, Hlava 2, Čl. 10). Jak již bylo řečeno v úvodu, patří MP v tomto bodě k jednomu ze zatím objevených dvou podtypů třetí roviny motivace - *Nesmíš se vzdát svého práva u nějaké skupiny druhých najít útočiště/azyl před šikanováním!*

Vrátíme-li se k faktu, že má škola jako jednu ze svých historických funkcí také funkci ochranou, tento fakt ještě potřebu nalézt azyl u nějakých druhých ještě podpoří.

Rovina druhá u MP není zastoupena. Neporušuje pravidla jen z důvodu, že se jedná o pravidla, čili z principu. Není ani obsažena v její poznámce o tom, proč lidé nechtějí/nechodí do školy: *„Většinou ta záškola bývá ve věku, kdy si to neuvědomujeme, nebo to víme, ale nějak na to kašlem a ty důvody mohou různý, třeba se nám tam nechce, nebaví nás to tam.“*¹⁴ I zde se jedná spíše o rovinu první, propletenou s rovinou třetí. Člověk se brání nelibé situaci nudy, kdy hlas reality (viz první část citátu) je příliš tichý, než aby přehlušil to, co nás láká (nenudit se ve škole). Třetí rovina je pak ukryta v případné aplikaci této jednoduché věty (máme právo na smysluplné a aktivní využití svého času?). Zdá se, jakoby se zde vynořoval nový podtyp kategorie motivace třetí.

RL CHLAPEC Z UKRAJINY

Dvanáctiletý klient celodenního oddělení z ekonomicky nejspíše dobře zajištěné rodiny, který se stejně jako MP vyskytl již v rámci předvýzkumu. Důvody jeho přijetí do péče byly výchovné potíže doma i ve škole, utíkání z vyučování, drobné krádeže. Ve škole si neplní povinnosti, nerespektuje autoritu učitelů, vyrušuje v hodinách. RL se dostal do ČR vlastně za trest (na Ukrajině jej nezvládali jeho prarodiče). Několikrát i v ČR měnil školu pro výchovné a výukové problémy. I přes to, že žije v ČR již tři roky, má stále problémy s češtinou.

¹⁴ Příloha 2 – MP str. ii

Jeho problémy zabírají opravdu širokou paletu. Téma našeho rozhovoru bylo nerespektování autority učitele, v druhé fázi pak porovnání s autoritou rodičů. Na samotném závěru jsme našli dilema, které chlapec sám uvedl a které bych zařadila do kategorie záškoly (utíkání z výuky).

Jako obvykle mne zajímalo i to, jak je daná kategorie představována, v tomto případě tedy, co to ta autorita vlastně je.

Já: Já bych se teď chtěla vrátit ještě na začátek. Tady pořád mluvíme o autoritě, ale vlastně ani nevíme, co to pořádně je. Co je to ta autorita? Jak vypadá?

RL: To já nevím.

Já: Jak si představíš člověka, který má autoritu?

RL: Veselej, nebo smutnej, nebo šťastnej, spíše ten veselej, protože on dělá ty věci rád a dělá to, co se mu líbí?

Já: Znáš někoho takového, na kom bys to mohl předvést? Někoho, kdo pro tebe autoritu představuje, koho si vážíš?

RL: Asi znám. (chvíli přemýšlí) To je zrovna jeden takovej člověk.

Já: Zkus ho popsat.

RL: Vypadá jako Arab, má arabskou kůži cikánskou.

(...)

Já: Jak se třeba chová?

RL: Jeho chování je dobrý, chová se slušně, nedělá různé blbiny, neskáče tam nijak, včas zastavil, když dělal něco špatně, cigarety vyhazuje a různý takovýhle.¹⁵

Chlapcova představa asi nikoho nepřekvapí, nebude nijak nápadná. Dále jsem se tedy soustředila na projevy nerespektování autority:

Já: Jak to přesně vypadá, že se nerespektuje? To je to vstávání při hodinách?

RL: No a vždycky jsem dostal poznámku, tak jsem mu ještě víc škodil. Bud' jsem šel se schovat do střenky a byl jsem tam celou hodinu a pak jsem vylezl a jsem se smál.¹⁶

A pravý opak, čili když je autorita respektována:

¹⁵ Příloha 2 – RL str. vii

¹⁶ Příloha 2 – RL str. ii

Já: Jak by u tebe vypadalo, když bys učitele respektoval? Určitě tam byl nějaký učitel, u kterého ses neschovával do skříně.

RL: Jo to byla pani učitelka třídní, tu jsem respektoval, byl jsem při její každé hodině hodnej, neřval jsem, nic jsem takového nedělal. Spíš při ostatních, třeba na pracovkách, tak jsem se nejvíc hodině flákal, seděl jsem tam.¹⁷

Dále jsem zjišťovala, jaké jsou klady toho, když někdo autoritu učitele respektuje. Výhody souvisí s učením a vzděláváním se. Když budeme poslouchat autoritu učitele, to, že budeme dávat pozor, povede k tomu, že toho budeme více umět a budeme mít větší šanci se dostat na další školu. Na otázku ohledně nerespektování ale již RL žádné výhody nepodává, naopak zdůvodňuje to, proč on sám autoritu učitele a jím dané pokyny neposlouchal.

Odtud se tedy dostáváme k první kategorii motivace k hlasu libosti, který se u tohoto klienta vyskytuje ve formě vyhnutí se něčemu, co není žádoucí. V tomto případě je to nudná práce, které RL nebaví, protože ji již umí. Na opačné straně stojí jak hrozba sankcí (výchovná komise) tak možnost získání určitého profitu z toho, když bude autorita respektována (budeme toho víc umět).

Spojím-li tento rozbor rovnou s rozbohem autority rodiče, je výsledek prakticky totožný. U respektování rodičů pak RL ještě zdůraznil dimenzi, kterou bych nazvala „ostudou“. Je obsažena v tom, že provede-li RL něco proti vůli své matky, ona si následně stěžuje (RL něco udělal, matka to pak poví u ní v práci)¹⁸, naopak je žádoucí pochvala matky, to aby byla na chlapce hodná, měla z něj radost.

Zajímavý je i fakt, že autorita rodiče je dle RL důležitější (respektive je horší nerespektovat autoritu rodiče než autoritu učitele¹⁹) a to z důvodu, že rodič má nad svým dítětem vyšší moc (především fyzickou – rodič může dát dítěti facku, učitel nesmí).

Z rozhovoru se zdá, že nerespektovat učitele, byť nese určité sankce, se nezdá být v chlapcově pohledu tolik závažné. Naopak nerespektování rodiče, resp. neuposlechnutí pokynů, je ospravedlnitelné pouze ve chvíli, kdy je prohřešek buď napraven (udělá požadovanou činnost později) či sama autorita uzná, že se

¹⁷ Příloha 2 – RL str. ii

¹⁸ Příloha 2 – RL str. v

¹⁹ Příloha 2 – RL str. iv

nejednalo o nic závažného a sama tak míru prohrěšku vykompenzuje (v rozhovoru je tento fakt zřejmý především v oblasti lhaní autoritě, kdy v případě, že RL přizná, že se díval na televizi, vlastně svou pravdomluvností – která ovšem musí být podpořena tím, že již matka má zkušenosti s tím, že mluví pravdu a věří mu to – onen prohrěšek vyváží (přiznání jako druh omluvy).

Druhá kategorie motivace není u chlapce zastoupena. Chlapec hledí na důsledky, přínosy nebo naopak negativními dopady toho, když je nebo není respektována autorita.

Nacházím zde třetí rovinu, především v podobě onoho práva na smysluplné a aktivní využití volného času. Ačkoli dívka MP také zmínila nudu jako důvod nechození do školy, u mladého Ukrajince sahala úvaha ještě o krok dál. Chlapec se tímto argumentem ohnal v souvislosti s předmětem „pracovky“, kde nechce dělat to, co přikáže učitel, protože on už to přece umí. Proč by měl dělat něco, co dávno zná? Proč být tedy v tu dobu ve škole, když ho zde nemají co naučit? Přesto se však zdá, že pro chlapce tato rovina není tolik důležitá, protože i přes to, že jej zmiňuje, se následně odvolává k hlasu libosti roviny první.

*RL: Já jsem nechtěl pracovat tam pořád. Řežeme, pilujeme, nikdy nejdeme ven.*²⁰

Stejného závěru dosáhneme i u naťuknutého dilematu, které se týkalo záškolky a nachází se v samotném závěru našeho rozhovoru.

Já: Zeptala jsem se proto na závěr, zda někdy řešil nějaké dilema, jestli někam jít, nebo nejít, když se mu třeba nechtělo.

RL: No, mně se hrozně nechtělo jít, když jsme měli za trest, když tu ještě byl Tomáš (jiný klient, co skončil dřív). A on hrozně zlobil a my jsme měli jít do tělocvičny a chodili jsme po kopci různý a měl jsem nervy a chtěl jsem zdrhnout, ale jsem se udržel. A já jsem si říkal, že dál už nejdu, nejdu, nejdu, nejdu, ale šel jsem dál prostě.

Já: A proč jsi šel?

*RL: Protože jsem musel, protože to byla moje povinnost.*²¹

Hlasem reality je zde tedy cit pro povinnost. Povinností RL rozumí dodržování pravidel a pokynů učitele, tendence vyhnout se následkům spojených

²⁰ Příloha 2 – RL str. ii

²¹ Příloha 2 – RL str. viii

s neuposlechnutím (což v případě celodenního oddělení, pokud klienti nezmění své chování, je mnohem vyšší hrozba „past’áku“ = internátní oddělení). Hlasem libosti byla snaha vyhnout se nepříjemné situaci, která je u chlapce spojená s malou fyzickou výdrží.

JN CHLAPEC S BRATREM

Třetím klientem je chlapec ve věku třinácti let **JN**. Chlapec je z úplné rodiny, má staršího bratra. Jelikož je JN v celodenním zařízení jen velmi krátce, není dokumentace příliš podrobná a dostávám informace jen z pohledu stížností základní školy na to, že chlapec v hodinách vyrušuje, bije ostatní děti, neučí se, nepřipravuje se do školy, má slabý prospěch, občas se mu nechce do školy...). Možné příčiny v dokumentaci nejsou nastíněny.

Chlapec, jak nastíním dále, má některé shodné body s tím, co mi o záškole poskytla za informace dívka MP. Zajímavé je především z toho pohledu, že JN se s MP v programu CO nesetkali, je i velmi malá pravděpodobnost, že by se oba znali mimoškolně.

S JN jsme probrali v průběhu rozhovoru naráz hned dvě témata. Na konci se jedno téma prolínalo s druhým. Záškoláctví a jeho omluvitelnost souviselo s šikanou, která, zdálo se, hrála pro JN podstatnou úlohu, protože se k ní i po navázání hovoru na téma záškoly opět vrátil.

Nejdříve rozeberu téma záškoly z pohledu tří rovin jako u předchozích klientů.

Důvodem, proč děti dle JN nechodí do školy, je to, že je to ve škole nebaví. Nudí se tam. Dalším důvodem může být také vyhnutí se něčemu nepříjemnému, jako je například písemka, či právě šikana (záškolák je oběť).

JN: „Třeba první hodinu, když bude test, tak můžu přijít až na druhou nebo na třetí hodinu.“

(...)

Já: „Nabízí se otázka, proč je ta škola důležitá?“

JN: „No abychom měli základní vzdělání, naučili se počítat a číst.“

Já: „A k čemu ti to bude?“

JN: „Že třeba na učňáku do budoucnosti budu chtít být kuchařem, tak abych tam dal pět knedlíků a ne šest, abych uměl počítat nebo číst, aby když mi šéf napíše, co mám koupit, tak abych to nakoupil.“²²

V této ukázce je patrná nápadnost s tím, co jsem již poznamenala u MP. Nejenže tedy zákon udává určité tresty za to, když se do školy nechodí (chodit za školu je problém), ale že se záškola děti/adolescenti obírají i o výhody, které jim škola poskytuje. U chlapce je pak o něco více zdůrazněn onen praktický prvek v konkrétnějším smyslu (počítání knedlíků). Hlas reality je podobný jako u dívky MP.

Hlas libosti zde tedy má rovínu vyhnutí se nepříjemnému (nuda), ale chybí zde její „doplňek“, tedy jakési lákadlo, které by záškola mohla nabízet²³.

Oproti němu hlas reality má podobu právě oněch pozitiv, stejně jako u MP, o která se jedinec ochudí, nebude-li do školy plnit. Na rozdíl od MP zde ale není zmíněno ona povinnost chození do školy.

Podobně jako u dívky se zde nevyskytuje rovina druhá. Za chlapcovým uvažováním nacházím hlubší motivace, než pouhou zvědavost a touhu nejtít do školy z principu, že „někdo řekl, že se tam jít musí“. Ani se nejedná o zvědavost a touhu překonat tajemství třinácté komnaty.

Rovina první také nápadně souvisí s rovinou třetí. První jakoby v širším kontextu vstupovala do motivace třetí.

Já: Co si myslíš, že je nejčastější problém?

JN: Hlavně ta škola... Nebo většinu dětí nebaví chodit do školy. Nebo když někdo někoho shodí, tak si myslí, že je větší, tak támhle někoho třeba šikanuje a tak.“²⁴

Záškola ve snaze vyhnout se nudě jasně koresponduje s tím, co jsme již zmínili u MP. Vynořila se nám zde jasně nová podkategorie třetí motivace v podobě *práva na smysluplné a aktivní využití svého času*.

²² Příloha 2 – JN str. i - ii

²³ V předvýzkumu byly uvedeny ke každé kategorii přestupků určité vektory, které působí jako síla motivace buď směrem k objektu (škola), nebo k zástupnému objektu (záškola). Hlasu libosti, který prezentuje JN jako důvod nechození do školy, zde odpovídá vektor druhý, kdy je škola místem stresu a záškola místem útočiště stejně, jako tomu bylo u MP. Onen doplňek by pak odpovídal vektoru 1, kdy škola je místem frustrace a záškola místem potěšení (zakázané **ovoce** – s důrazem na ovoci)

²⁴ Příloha 2 – JN str. i

Kromě tohoto se zde vyskytuje i subkategorie motivace: *Nesmíš se vzdát svého práva u nějaké skupiny druhých najít útočiště/azyl před šikanováním v jiné skupině druhých!*

Motivace první tedy je konzistentní s motivací třetí. Vztah mezi subkategoriemi třetí motivace je zde však velice zajímavý. Zatímco jedna má konotaci, která určité chování ospravedlňuje, druhá jej naopak sráží.

Já: Zkusíme se teda ještě podívat na tu záškolou. Je záškolou dobrá nebo špatná? Může být v některých situacích dobrá?

JN: No může, může být někdy dobrá a může být špatná. Třeba když někdo někoho šikanuje třeba a nechce kvůli tomu jít do školy, aby si to nezopakoval. Aby ho někdo mlátil, tak má strach a nejde. A někdy je to špatný, protože když se někdo nechce učit třeba, tak prostě nejde a jde támhle s jinými rukama z jiný školy, co taky něco udělali.²⁵

Hodnota práv se tedy subjektivně mění, v tomto případě není právo na smysluplné a aktivní využití volného času bráno jako morální ospravedlnění svého jednání. Zatímco právo na azyl takové je. Z tohoto pohledu lze říci, že záleží, zda člověka k výběru dané možnosti donutily vnější faktory (někdo JINÝ mě bije, šikanuje) – pokud ano, je to správné, morální – pokud se ale jednalo o vnitřní pohnutky (nudím se, nechci psát test) pak je to špatné, není to morální.

Se záškolou u JN korespondovala šikana. Její význam byl dvojitý. Jednou byla omluvitelným důvodem, proč jít za školu (z pohledu oběti), podruhé se jednalo o příčinu nudy (z pohledu agresora).

V první části rozhovoru narážím na významný problém ne příliš klasické situace. Vysvětlení provedu na záškolou. Že někdo nejde do školy, ale místo toho jde do kina na lákavý film, jistě každý dokáže pochopit. Možná by nad tím i leckdo mávl rukou, že se nejedná o tak vážný přestupek. Na druhou stranu ale tlouct někoho není stejné jako jít do kina. Je-li kino potěšením, kterému rozumíme, může být i šikanování druhých pouhým potěšením, kterému porozumíme stejně? Možná se jedná o patologické chování?

Prohlásit takové chování za patologii a perversi se mi ale zdá až příliš zjednodušující celý problém.

²⁵ Příloha 2 – JN str. vi

Nabízí se otázka, zda by i ničení mohlo být společenským pravidlem. Je kladně přijímáno, je-li něco tvořeno, skládáno → mohlo by být takto dobré i něco rozkládat? Existuje spousta her, které takové chování podporují: mikádo, hra s kartami záchod, či studium anatomie – učíme se tím, že „řežeme do lidí“)

Já: Jak poznáš někoho, když se na hodině nudí?

*JN: Že tam někdo někoho pro zábavu šikanuje, že se sebere a zbije ho?*²⁶

V tomto pojetí může být nuda vlastně pouhou neschopností, či nemožností vyjádřit se. Toto „vyjádření se“ mohu najít zde:

Já: Proč někdo, když se nudí, tak dělá něco, třeba si čte pod lavicí. A někdo jiný jde a někoho zbije. Jsou lidé, kteří mají důvody, proč to neudělat a jiní proč to udělat. Myslím to jít a zbít někoho. Jaký je rozdíl mezi nimi?

JN: Může to být následky, že někdo byl na jiné škole, nebo třeba nižší žák, třeba ho mohli taky šikanovat a on to oplácí. Oplácí to, co dostal.

Já: Takže když někdo nebyl šikanován, tak taky nebude šikanovat?

*JN: No, nebo si umí představit, jaké by to bylo, když by ho nikdo nešikanoval, to je fajn život. Ale když ho někdo šikanuje, tak trpí a oplácí to někomu slabšímu.*²⁷

Vyjádření, které má říci něco o jedincově minulosti. Je to onen případ, který jsme zmínili již v úvodu: do celodenního oddělení se dostávají i děti, které byly oběťmi různých přestupků, ale vždy až potom, co se samy nějakého dopustily. Toto pravidlo se v tomto uvažování odráží.

Hlasem libosti je zde tedy touha po vyjádření sebe, své životní situace, při aktuálnosti návaznosti (když se oběť velice záhy stává agresorem) se může jednat i o jistou formu volání o pomoc.

Hlasem reality jsou pak typické sankce, které poskytuje škola:

Já: A to z toho nebudu mít průser?

JN: No asi bude.

Já: A to mu nevadí?

JN: Třeba ne, třeba si řekne: No, nějaká ředitelská, nebo třídní poznámka, co to je.

Já: A nemůžu z toho mít i něco jiného?

²⁶ Příloha 2 – JN str. iii

²⁷ Příloha 2 – JN str. iii

JN: Tak může taky jít do past'áku, když je mu nad 15 let. (...) sniženou známku z chování.²⁸

Toto je jeden z pohledů na šikanu. Další její hledisko má spíše sociální charakter. Zde nacházím klady, které nám to, že někoho šikanujeme, může přinést. Tyto klady mají sociální charakter, protože se jedná o stav, kdy je určité chování vyžadováno určitou skupinou (partou), do které chce jedinec patřit. Libé je zde tedy to, být přijímaný určitou skupinou. Zde dochází k výraznému překrytí s třetí rovinou (právo bezpodmínečného přijetí jako možný čtvrtý podtyp kategorie motivace 3). Jsou zde hlasy reality, které tvoří „okolní společnost“, tedy ta část populace, které se ono chování nelíbí, a pak tu jsou pravidla určité referenční skupiny, kterým chceme dostat. Neuděláme to, hrozí nám další sankce (zbití). Je z toho tedy zřejmé, že třetí kategorie motivace a fakt, že porušení jednoho pravidla je v širším kontextu podporováno jiným pravidlem, může být pojímáno různými „kulturami“ různě.

Hlas reality je tedy v této rovině vlastně popřen. Oddělením od velké skupiny, která stanovila pravidla, že šikanovat je špatné, je vlastně popřeno tím, že si jedinec utvoří, či se pokusí začlenit do skupiny s jinými pravidly.

V druhé rovině zde nenacházíme specifickou potřebu, touhu porušit nepsané, či psané pravidlo. Jedná se tedy o převahu roviny první.

I zde je rovina třetí korespondující s rovinou první u šikany, a to především v jejím sociálním kontextu, který jsem zmínila již výše.

MT MALÝ VELKÝ RVÁČ

MT je kluk ve věku třinácti let z ekonomicky slabší rodiny, o kterou se stará jeho matka vážně nemocná roztroušenou sklerózou. Doma žije MT ještě se svým starším bratrem. Jeho otec s nimi již nežije, v minulosti matku týral a bil. MT si pamatuje, že bil i jejich psa, jeho chtěl vyhodit z okna. MT se dostal do programu CO pro závažné problémy ve škole. Byl podán i návrh pro předběžné umístění chlapce do dětského diagnostického ústavu (DDÚ), které funguje v rámci VÚ (výchovný ústav). Nakonec však MT dostal šanci změnit své chování v rámci programu celodenního oddělení SVP (střediska výchovné péče). MT

²⁸ Příloha 2 – JN str. iii

chování označila jeho základní škola dokonce za cílenou šikanu. Neváhá použít fyzické násilí, nutí spolužáky k drobným úsluhám, tyká učitelům apod.

Jako problém, pro který se MT dostal do celodenního oddělení, vidí to, že šikanoval učitele.

Při snaze najít zákonitosti v první kategorii motivace se zdá, jakoby dělení na hlas libosti a hlas reality bylo spíše umělé. Hlas reality je potlačen, MT sice postihují různé sankce (zprostředkované především kurátorem, protože učitelské snahy v podobě důtek nevedly u chlapce k žádné reakci²⁹). Hlas libosti by zde pak byl zastoupen snahou vyrovnat se s nepříjemnou situací, kterou MT označuje jako útlak svojí osoby (nazývá jej i rasismem), přičemž nerozumí tomu, proč se takové chování ze strany učitelů děje.

Právě u tohoto chlapce je nejvýraznější odvolání se k třetí kategorii, kterou zde nacházím hned ve dvou podobách.

První nacházím v oblasti: *Nesmíš být celý život obstarávaným dítětem!* Důvody jsou naprosto zřejmé. MT matka byla a je vážně nemocná. MT otec od rodiny odešel, když byly chlapci tři roky.

MT: No, já nevím, ale podle mě to je prostě tím, že já jsem vyrůstal bez otce, a když prostě je to chlap, tak si na něj prostě nezvyknu a nechci ho mít u těla prostě. Já jsem prostě zvyklej vyrůstat jen s mámou, a když je ke mně nějaký chlap na blízku, tak ho prostě odstrčím, protože nechci, aby byl u mě tak blízko.³⁰

Matka se tak musela o rodinu starat sama, to způsobilo, že byla často v práci a chlapci (MT i jeho bratr) MUSELI dostát onomu pravidlu o to, aby se byli schopni o sebe postarat.

MT: No, moje matka, když jsem byl ještě hodně malej, tak furt chodila do práce a mě vlastně vychovával můj brácha. Takže my jsme byli hodně spolu, dva roky takhle jsme byli spolu, kdy jsme si vystačili jen já s bráchou a učili jsme se, že to budeme řešit tak, že se budeme prát, že si pak na nás nikdo nedovolí.³¹

To bylo podpořeno tím, že bratři řádně a po dlouhou dobu „trénovali“.

²⁹ Příloha 2 – MT str. i

³⁰ Příloha 2 – MT str. iv

³¹ Příloha 2 – MT str. vii

MT: Tak já nevím prostě, když jsem byl malej, tak jsem s bráchou vyrůstal na ulici a furt jsme prostě neměli co dělat, tak jsme se furt ze srandy prali a takhle se už peru nějakých deset let.³²

Nabízí se otázka: Proč ale řešit konflikty jen způsobem, který vede k dalším problémům? Odpověď se line celým rozhovorem. Protože všechny jiné možnosti, které chlapce napadly, jednoduše selhaly, nevedly ke kýženému výsledku.

Nepomohlo, když matka chodila problémy řešit.

Já: Ale nedá se to řešit i někde jinde? Třeba přes mámu to zkusit, přes rodiče.

MT: No já nevím, máma tam byla hodněkrát už v tý škole, ale oni jí to vždycky jenom odkejvali a pak šla domu.³³

Přitom nebyl rozdíl v tom, byl-li konflikt mezi ním a učiteli, nebo mezi ním a spolužáky. Obojí nikdo neřešil.

Příkladem může být situace z první školy, kdy měl MT spory se spolužáky.

Já: A když tam byli lepší ti učitelé, nebylo lepší zkusit to řešit přes ně?

MT: No tak oni to vůbec neřešili, řekli, ať si to vyřešíme sami, tak jsem mu jednu prdnul a pak to hned řešili.

Já: Ale to řešili tak, že tebe označili za toho špatného. Proč ale, když ty sis stěžoval, tak na tebe nereagovali, ale když šel ten, co jsi ho uhodil, tak začali reagovat a řešit to?

MT: No, tak já nevím právě, na to se pořád snažím přijít, ale pořád mi to nějak nedocvaklo.³⁴

Přitom řešení se zdá být z popisu chlapce docela prosté a jednoduché. Stačilo by, kdyby se učitelé vůči němu chovali jako rovný s rovným. Když on se bude chovat slušně, tak oni taky. Tak, jak to funguje v programu celodenního oddělení.

MT: No, protože tady se oni k nám chovaj tak, jak se my chováme k nim. Když se my chováme slušně a jsme v pohodě, tak oni jsou taky k nám v pohodě a

³² Příloha 2 – MT str. iii

³³ Příloha 2 - MT str. iii

³⁴ Příloha 2 – MT str. v

*jsou milí. Ale předtím, když jsem se k těm učitelům snažil být hodnej, tak oni na mě pak byli třeba i mnohem horší.*³⁵

MT dále své řešení ospravedlnil tedy slovy, že on se vlastně pokusil být milý, ale místo toho, aby to vedlo ke kýženému výsledku, byl efekt přesně opačný. Kruh konfliktů, problémů a agresivního chování se tímto uzavřel.

Zmínila jsem, že by se dalo hledat ospravedlnění ještě v jedné (další) subkategorii třetí motivace a tím je vlastně hledání azylu, v tomto případě, ale jelikož nejsou žádní druzí, je třeba se efektivně bránit sám. Právo na azyl se zde tedy transformuje v obecnější formu práva na obranu, bránit sám sebe (co zde dle společenských hodnot kolísá je adekvátnost sebeobrany). Argumenty jsou zmíněny již výše.

PK NEVHODNĚ ZVÍDAVÝ

Nejdříve shrnu situaci, tak jako u předchozích klientů, v jaké životní situaci se vlastně chlapec nachází. Je to 15letý chlapec z ekonomicky průměrné rodiny, která neuvádí žádné potíže. Přesto má PK výrazné, nápadné projevy chování (specifické verbální vyjadřování, upoutávání pozornost na svou osobu), nejspíše právě proto byl ve škole šikanovaný spolužáky, a proto byl přeřazen do jiné školy, ovšem již ne do dyslektické třídy. Sám v rozhovoru uvedl, že zde již od počátku nestíhal, což následně vedlo ke stagnaci v další snaze učivo dohnat. K tomu všemu přispělo i nepřijetí jak kolektivem, tak samotnou třídní učitelkou. Přeřazení vedlo následně ke zhoršení psychického i somatického stavu.

Dle PK se zlobení ve škole projevuje například nadáváním učitelům, šikanou.³⁶ Nejdříve jsem chtěla téma stočit směrem k šikaně, ale náš rozhovor se velice rychle dostal do roviny problematiky respektování autority učitele i rodiče. Než se pustím do rozboru z pohledu jednotlivých kategorií motivace, shrnu, jak vidí autoritu sám klient.

Já: Co si vlastně představuješ pod pojmem autorita?

PK: Autoritu, já si představuju buď: Dobrej profil a špatnej profil.

Já: Takže má dvě tváře?

³⁵ Příloha 2 – MT str. vii

³⁶ Příloha 2 – PK str. ii

PK: Jo přesně. Dobřej profil: To je vysmátá a v pohodě, klidná, plynutá, kde člověku dokáže cokoliv vysvětlit, pokecat si s ním. A špatná to je řev, jdi za dveře, jdi si za zástupkyní, vysvětlit si to tam s ní.

(...)

Já: Říkal jsi, že učitelé si neumí autoritu udržet, to znamená, že si ji lze vybudovat?

PK: Hm.

Já: A když bych přišla do třídy, jak bych si tu autoritu měla vybudovat?

PK: Třeba s tím, že já bych přišel ze svého pohledu do třídy a řekl bych: „Tak dobrý den, děcka. Jmenuju se ten a ten a dělám už tolik a tolik, mám nějaký sporty, tyhle věci a zeptat se, jak oni se maj.“ Co se jim nelíbilo na minulém učiteli. Co se jim líbí na škole, co ne. A třeba se jednu, dvě hodiny zabrat do tohoto téma, aby si tím něco získal. A on tím získá to, že ty děcka si řeknou, to je v pohodě, on si s náma v pohodě povídá, nenutí nás, abychom hned první hodinu s ním něco kreslili, něco si psali. Jenom si povídáme, takže pohodový. A takhle klidný.³⁷

Autorita má teda dvojí podobu, která koresponduje s tím, jak si ji učitelé snaží vytvořit. Negativní vzniká vynucováním si autority učitelem, kdy mají děti (zde reprezentováno klientem) pocit, že učitel chce mít autoritu, poslušnost, ale bez toho, aby poznal jejich individualitu, vyslechl si potřeby dětí atd. Naopak dobrá autorita se vyznačuje i vzniká tak skrze poznání se navzájem, jakýsi lidský přístup z obou stran. Tento poznatek by pak odpovídal i tomu, co se dozvídáme z chlapcovy dokumentace: „Objevují se dětské projevy chování spojené s touhou po přijetí.“³⁸ Tento fakt umocňuje i to, že PK v mnoha svých odpovědích zdůrazňuje právě vztahy s lidmi.

Ačkoliv se tedy zpočátku mohlo zdát, že chlapcův vzdor je touha z kategorie motivace druhé (olíznuté zábradlí), mohla se zdát vzdorem z principu, že autorita se pouze snaží být autoritou a chce si ji vymoci násilím (řevem, posíláním na chodbu atd.), ukazuje se, že je třeba hledat hlubší faktory, které k chlapcovu „zlobení“ vedou.

³⁷ Příloha 2 – PK str. vii/viii

³⁸ Příloha 2 – PK str. i

Vzdor autoritě u chlapce souvisí s tím, že se PK neučí. Je to začarovaný kruh, kdy prvotní chlapcovy nezdary (dle něj způsobené tím, že se mu autorita odmítá věnovat, nevysvětlí danou látku) v učení vedou následně k tomu, že svou nelibost vůči autoritě dává najevo dalším zanedbáváním učiva (neposlouchá v hodinách).

Hlas reality pak může být to, co by studentům měla škola přinést. Jakoby onen pomyslný anděl na rameni říkal: „Uč se, abys měl jednou dobré vztahy, abys byl úspěšný v práci.“ Potažmo pak to, co by dle PK učitel měl vyžadovat, ale dle něj nevyžaduje (aby děti látku chápaly, aby ho poslouchaly atd.) Problém nastává právě ve chvíli, kdy hlas reality se snaží pozornost vynucovat negativistickými projevy (řevem, napomínáním, nevysvětluje, co žádá a proč to žádá).

Na druhé straně je pak onen ďáblík, který je zde zpodobněn touhou po přijetí. Ta by se za jiných okolností nemusela projevat takto „společensky nevhodně“, ale autorita si vlastně jiných než negativních projevů nevšímá. Autority, se kterými se chlapec setkává i mimo rodinu, jsou vlastně vesměs negativního typu. Chce-li jejich pozornost, musí se jim proto „přizpůsobit.“ Dokladem onoho „nevšímání si“ mohu v rozhovoru najít například zde:

PK: Ten učitel, pro něj je to jen jednoduchá práce, on jen učí a kašle na všechno okolo. Ať si ty děti dělají, co chtěj. On si prostě zaučí to, co má, a prostě konec.

Nebo také zde:

PK: Oni hlavně v těch větších třídách. Hlavně kašlou na děti. Ať si to píšou, nepíšou, ať se učeť, nebo neučeť. Oni si to napíšou, mají splněnou svou práci a ať si oni dělají, co chtěj.³⁹

Zdá se, že zde najednou vystupuje paralela s dívkou MP, kdy učitel u PK je jakoby otec u dívky MP. Učitelé nedělají to, co by měli, nevěnují se žákům, nevysvětlují jim látku, proč by se tedy oni (žáci) měli snažit cokoli dělat?

Rozdíl mezi nimi je pak v rovině třetí. PK nepatří, jako MP, do podkategorie hledání azylu, ale do práva na přijetí, jak již jsem naznačila v úvodu tohoto rozboru.

³⁹ Oba příklady Příloha 2 – PK str. ii

Jak vyplývá z dokumentace, PK byl oprávněn pro individuální vzdělání díky svým potížím SPU. Sám zákon mu tak tedy dává právo na přijetí, jaké potřebuje k tomu, aby tyto potíže překonal, být přijat včetně svých „specifických“ potíží, a to i v případě integrace do klasické základní školy. Jaké je pak dodržení tohoto jeho práva, když sám popisuje to, že byl poslán pryč, aby se učil sám?

Já: A ty ses neučil, nebo co tam bylo za problém?

PK: Já jsem ve 3. třídě přestoupil do dyslektický třídy. Já jsem dyslektik a nestíhám v normální třídě. A do 8. třídy jsem se rozhodl, aby sem zkusil normální základní školu. Tak jsem tam šel, celý rok jsem nestíhal, nezvládal jsem to tam, do toho mi přišla mononukleóza, takže jsem ještě víc nestíhal, nezvládal. Takže potom to bylo trošičku těžší, nešlo mi nic, takže jsem se na to úplně vykašlal, spal jsem příkladně při hodinách, kašlal jsem na všechno. Oni mě posílali za zástupkyní, na chodbu, ať si tam vypracuju tu práci. Třídní učitelka mě posílala k ní do kabinetu samotnýho, a dala mi nějakou samostatnou práci. Od začátku hodiny, aniž bych cokoliv udělal.⁴⁰

⁴⁰ Příloha 2 – PK str. iii

6. SHRnutí

V průběhu rozhovorů došlo k rozšíření a ke zpřesnění kategorií motivace, které klienti CO využívají jako možná vysvětlení svého jednání. Schematické shrnutí najdete v Příloze 1.

První kategorie motivace

První kategorie motivace v případě zvažovaných přestupků sestává především z "hlasu libosti". A ten pak by měl logicky sestávat především ze *snahy dosáhnout něčeho libého*, avšak vlastně zakazovaného. O co šlo z tohoto hlediska daným pěti klientům?⁴¹

U dívky **MP** se přímá libost záškoily se nevyskytuje. Libá je zde negace toho, co je nepříjemné. Proto spadá pod druhý typ hlasu libosti – vyhnout se ponižování ze strany matikářky.

RL, který pochází z Ukrajiny a byl součástí již předvýzkumu, do této podkategorie patří. Musím ale rozlišit, čeho se týká jeho uvažování. Podívám-li se na ne/respektování autority učitele, pak z analýzy vyplynulo, že popudem pro toto chování je snaha vyhnout se něčemu nelibému (nudě, činnosti, která nemá pro chlapce smysl atd.)⁴² – čili stejný případ jako u MP. Ale zaměříme-li svou pozornost naopak na ne/respektování autority rodiče, je situace zcela jiná. RL uvádí důvod, proč nesplnil to, oč jej matka požádala a tím ji vlastně nerespektoval. Namísto toho, aby došel na nákup, se díval na film.

RL: Jo asi jo. (přemýšlí) Jednou se stalo, že mě máma poprosila, abych došel na nákup. To byl víkend a já jsem řekl: „Jo dobře“, ona mi nechala peníze a já jsem nedošel nakoupit a ona přišla a pak byla našťvaná.

Já: A v co to vyústilo, že to nakonec přešla?

RL: Řekla, že teda zítra půjdeme společně.

Já: Takže to vzala jako, že jsi zapomněl, nebo z nějakého jiného důvodu, že jí to tolik nevadilo?

⁴¹ Příloha 1 Schematizace Shrnutí: Hlas libosti za a)

⁴² Příloha 2 – RL str. ii

*RL: Já jsem řekl, že jsem jako zapomněl, ale to nebyla pravda, protože já jsem tam nešel, protože jsem se zakoukal do filmu.*⁴³

Ani u chlapce **JN** nenacházím vyjádřené libé, které by mohla záškola přinést, naopak šikana je právě vyjádřená touto podkategorií první roviny. Slouží především jako prostředek sociálního přijetí (dostat se do party).

*JN: Třeba se může dostat do nějaký party. Třeba: Ty uděláš támhleto, ty ukradneš něco z auta, autorádio a pak může k nám do party.*⁴⁴

Kromě toho mohou být zisky z šikany i materiálního charakteru – například vybírání peněz od obětí.

*JN: Já nevím no, Jestli třeba zkoušejí třeba: „Když mi nepřineseš ještě 50 korun tak tě zmlátím.“ Třeba chamtivost. Něco chtěj a sami to nemaj.*⁴⁵

Zajímavým protikladem je pojetí chlapce **MT**, který též uvažuje o šikaně. Jeho pojetí je však od JN značně odlišné. On v ní nenachází libé výhody. Pro něj znamená obranu sebe sama.

U posledního klienta celodenního oddělení chlapce **PK**, jenž rozčiloval autoritu učitelů svým chováním, je z předchozí analýzy zřejmé, že chlapec ve svém zlobení neviděl nic libého. Kdyby tomu tak bylo, mohlo by se pak jednat spíše o protnutí s kategorií motivace druhé, a tu jsem další analýzou nakonec vyloučila. I když by mohl někdo namítat, že přijetí autoritou je vlastně libé, primárně vzniká chlapcovo zlobení z toho, že je zde něco nelibého, čemu je potřeba se vyhnout, ukončit, proto jej teoreticky zařazuji do podkategorie b). Důležité je si však uvědomit, že hlavní směr chlapcova usuzování se pohyboval až v rovině třetí.

"Hlas libosti" pak taky může "velet" *vyhnout se něčemu nelibému, nepříjemnému, zraňujícímu*, avšak vlastně příkazovanému. A o co šlo z tohoto hlediska daným pěti klientům?⁴⁶

⁴³ Příloha 2 – RL str. vi

⁴⁴ Příloha 2 – JN str. iii

⁴⁵ Příloha 2 – JN str. iii

⁴⁶ Příloha 1 – Schematizace shrnutí: Hlas libosti za b)

U záskolačky **MP** toto hledisko plně artikulované. Je to ona matikářka, která produkuje to, čemu se **MP** chce vyhnout. Nejenže ji škola neochrání před tím, na co musí myslet doma, ale sama se stává místem, které dívku ohrožuje.

MP: (...) Pak jsem měla problémy s tou matikou, tak jsem tam nechtěla kvůli ní chodit. (...) No z toho, že mi ta matika nešla. Já jsem nikdy na matiku nebyla. Ani jsem neměla tak špatný známky. Sama mi řekla i potom reparátu, že mi mohla dát čtyřku normálně, ale že prý nechtěla. Asi jsem jí hodně vadila.⁴⁷

Touha vyhnout se něčemu nepříjemnému, avšak zakazovanému je hlavním důvodem toho, proč **RL** porušuje pravidlo o respektování autorit učitele. Jak vyplynulo z analýzy, je to hlavně touha vyhnout se nudě ve škole. Tomu se snažil vyhýbat úteký (jak vyplývá z dokumentace), tak i tím, že se ve škole zabavuje způsobem, který je ale hodnocen jako nerespektování autority učitele.

RL: Já jsem nechtěl pracovat tam pořád. Řežeme, pilujeme, nikdy nejdeme ven.

Já: To myslíš, že se ti do budoucna nebude hodit?

RL: Nebude, protože já to znám, to už umím... vždycky jsem pomáhal dědovi s tím vždycky a už jsem z toho unavenej.⁴⁸

Pro chlapce **JN** představuje záškola především vyhnout se něčemu nepříjemnému. Ať už hovoří o nudě, nebo naopak o útěku před šikanováním ze strany těch, kteří se ve škole nudí.

Já: A proč děti do školy nechodí?

JN: Protože je to tam nebaví.⁴⁹ (...)

Já: Zkusíme se teda ještě podívat na tu záškolu. Je záškola dobrá nebo špatná? Může být v některých situacích dobrá?

JN: No může, může být někdy dobrá a může být špatná. Třeba když někdo někoho šikanuje třeba a nechce kvůli tomu jít do školy, aby si to nezopakoval. Aby ho někdo mlátil, tak má strach a nejde. A někdy je to špatný, protože když se

⁴⁷ Příloha 2 – MP str. ii-iii

⁴⁸ Příloha 2 – RL str. ii

⁴⁹ Příloha 2 – JN str. i

*někdo nechce učit třeba, tak prostě nejde a jde támhle s jinýma klukama z jiný školy, co taky něco udělali.*⁵⁰

Jak jsem již poznamenala výše, u **MT** je šikana pojatá jako způsob sebeobrany. Je to jeho osobitý způsob, jakým učitelům říká, že to, jak se k němu chovají, mu je ne-libé, nelíbí se mu to.

Já: Máš k tomu nějaký důvod, proč se takto chováš?

MT: No já jim oplácím to, co dělaj oni mě.

Já: A co ti dělají, že jim to pak oplácíš? (...)

*MT: Tak já nevím, třeba mě sundal jednou učitel ze židle, tak jsem vstal, pustil jsem mu na nos, pak přišli policajti, že jsem mu ublížil.*⁵¹

Co je u posledního chlapce **PK** tedy tím nelíbým, avšak příkazovaným pravidlem, kterému se hoch snažil tak intenzivně bránit? Nelibé pro něj bylo sedět nepovšimnut vyšší autoritou, jejíž nepřímé působení bylo pro chlapce nedostačující. Není proto divu, že sám hovoří o tom, že přístup ve vyučování v celodenním oddělení je mnohem lepší, že celý pobyt v programu CO není hodnocen negativně, ale naopak v rozhovoru přímo explicitně hovoří o kladech, který program přináší. Celým našim rozhovorem se linula problematika toho, že „učitelé kašlou na děti“, proto projevy toho, kdy v CO na děti nekašlou, byly chlapcem tak vítány.

*PK: Ten učitel, pro něj je to jen jednoduchá práce, on jen učí a kašle na všechno okolo. Ať si ty děti dělají, co chtěj. On si prostě zaučí to, co má a prostě konec.*⁵²

Pro onen motiv touhy po přijetí autoritou, po její pozornosti pak nacházím například zde: *PK: Proto by se měli na to každou hodinu ptát. Já bych si každého obešel a ptal bych se: „Chápeš to?“ A on by mi odpověděl: „Jo v poho, díky moc“. A už to Jo v poho, díky moc, už je ta dobrá věc, že řekl v pořádku a že ten učitel nekřičel a byl v klidu. A když řekne: „Omluvám se, já nějak nestíhám, nezvládl jsem to, já jsem špatně vyspal, měl jsem špatnou noc“. Tak řekne: „Tak*

⁵⁰ Příloha 2 – JN str. vi

⁵¹ Příloha 2 – MT str. ii

⁵² Příloha 2 – PK str. ii

já ti to vysvětlím ještě jednou“. A pak třeba za víc třeba po škole ve volném čase, pro děti, které by to bavilo udělat nějaké doučování, nebo ne doučování...⁵³

První kategorie motivace v případě zvažovaných přestupků pak sestává ještě z "hlasu reality". I ten "oslovuje" adresáta s dvojí výzvou – logicky. Jednak může "velet" *vyhnout se trestu za vyhýbání se příkazovanému*. Aby nedocházelo k přestupkům, musel by mít trest v očích klientů větší sílu, než je síla přitažlivosti toho zakázaného libého nebo než je síla odpudivosti toho příkazovaného nelibého. Jak tomu ale bylo v případě daných klientů?⁵⁴

U **MP** tato podkategorie není zastoupena. Sice v rozhovoru zmiňuje, že si byla vědoma problémů, které jí záškola může přinést, ale nebrala na to ohled.

MP: (Uchechtnutí) Tak já jsem věděla, že když se na to přijde, tak budu mít průser, ale dokud nebyl, tak mi to bylo jedno (...)⁵⁵

U nerespektování autority učitele, kterého se **RL** dopustil, hrálo hlavní odstrašující roli trest, který mohl následně přijít. V jeho artikulaci to pak byl především strach z třídní profesorky, která dle něj (na rozdíl od ostatních učitelů) disponovala mocí mu udělit třídní důtku.

RL: Jo to byla pani učitelka třídní, tu jsem respektoval, byl jsem při její každé hodině hodnej, neřval jsem, nic jsem takového nedělal. Spíš při ostatních, třeba na pracovkách, tak jsem se nejvíc hodině flákal, seděl jsem tam.

Já: A čím byla ta učitelka jiná, že ses u ní choval jinak?

RL: No byla to třídní a mohla mít výchovnou v komisi a já jsem nechtěl, takže pak učitelku zastoupila jiná a ta mně dala dvě výchovné komise.⁵⁶

Podobně je tomu i u ne/respektování autority rodiče. Zde je to umocněno i tím, že dle chlapce je nerespektování rodiče horší, protože rodič má nad svým dítětem větší moc. Sankce, které může vykonat, jsou mnohem větší. Jedná se o fyzické tresty (facka), tak o možné ponížení z toho, když si matka stěžuje na to, že dítě zlobí, někomu třetímu.

⁵³ Příloha 2 – PK str. v/vi

⁵⁴ Příloha 1 Schematizace shrnutí: Hlas reality za a)

⁵⁵ Příloha 2 – MP str. ii

⁵⁶ Příloha 2 – RL str. ii

RL: Ne, já myslím, že máma smí toho víc než ten učitel, třeba učitel nesmí dát dítěti facku nebo tak něco.⁵⁷(...)

Já: Ještě nějaký příklad, abych tomu víc rozuměla?

RL: Třeba že jsem něco ukradl v obchodě, máma musela jít z práce a ona přišla a ona začala ho tam třeba víc napovídat a přijde a řekne v té práci: „No Rosťa dnes něco ukradl tam a takové věci prostě.“⁵⁸

Chlapec **JN** ve své úvaze o šikaně hovoří o trestech, které hrozí ze strany školy (ředitelské důtky, zhoršení známky z chování), ale i v podobě institucionálních postihů (past'ák).

Já: A to mu to nevadí?

JN: Třeba ne, třeba si řekne: „No nějaká ředitelská, nebo třídní poznámka, co to je.“

Já: A nemůže z toho mít i něco jiného?

JN: Tak může taky jít do past'áku, když je mu 15 let.

Tato podkategorie se u chlapce **MT** nevyskytuje. To, co bylo chlapcovou motivací a co nakonec rozvíjelo i celodenní oddělení (dle slov chlapce), nebyla vidina trestu.

Stejně jako chlapec před ním i **PK** nevidí jako hlavní hnací sílu to, že je potřeba se vyhnout trestu. Ani posílání na chodbu, okřikování atd. pro něj nepředstavovaly trest, ale jak se ukázalo jen projevy „hysterické“ učitelky, které chlapec nechápal.

Jednak může "hlas reality" pobízet k tomu, aby si adresát *v tom prikazovaném přece jen našel něco libého*, ať už bezprostředně či alespoň zprostředkovaně, účelově, z hlediska v čase méně či více vzdálených zisků, potěšení. Aby nedocházelo k přestupkům, přitažlivost toho libého-prikazovaného by pak měla být vyšší, než odpudivá síla toho prikazovaného nelibého, nepříjemného či zraňujícího. Jak to ale bylo v případě daných pěti klientů?⁵⁹

⁵⁷ Příloha 2 – RL str. iv

⁵⁸ Příloha 2 – RL str. v

⁵⁹ Příloha 1 Schematizace shrnutí: Hlas reality za b)

MP v rozhovoru zmínila důležitost školy. Její artikulace se vyskytuje především v odůvodnění, proč by jí matka nikdy nekryla záškoláctví.

Já: Proč by rodič dítě omlouval?

MP: Tak třeba moje máma by to neudělala proto, že ví, že ta škola je pro mě důležitá, ale mohli by to třeba udělat rodiče, kterým na těch dětech tolik nezáleží nebo tak, nebo jim je to jedno.⁶⁰

V této podkategorii se **RL** pohybuje v obou případech nerespektování autority. Výhody při poslouchání učitelů jsou stejné, jako uvedla MP při chození do školy. Opět je to možnost získání potřebných znalostí a otevření „dveří“ k postupu na další školu.

RL: Ono je to pro nás lepší, protože když dáváme pozor a učíme se, tak budeme mít větší šanci dostat se na nějaký učňák a tam se ještě učit.⁶¹

Profit z respektování autority matky je zprostředkovaný. Není to přímo radost toho, kdo respektuje, ale je to radost „empatická“. Tím libým, co hlas reality poskytuje je radost vlastního rodiče (matky), je jím vřelé přijetí od blízké osoby.

Já: (...)Co mi může přinést to, když mámu budu respektovat?

RL: Nebude nic o mě říkat, bude mi kupovat věci, bude mi příjemno a jí taky a budu přinášet dobrý známky, tak bude šťastná a nebude taková jako smutná, nebude...jako... (přemýšlí) nebude mít strach jako tak.⁶²

Kromě jiného, ještě v tomto ohledu **RL** zmiňuje důležitost důvěry.

RL: No buduje se, protože to nemůže dostat, proto nevíš, jestli ti nebude důvěřovat a jestli ti někdo nebude důvěřovat, tak ji nemáš a když si myslíš, že ti důvěřuje a jdeš to všechno rozkecat a on pak bude říkat sobě, že má autoritu a on mu nikdo nebude věřit a on pak bude smutnej, že mu nikdo nevěřil, i když říkal pravdu.⁶³

Stejně jako u dívky **MP** i **JN** vidí výhody v chození do školy v podobě vzdělání jako to, co je potřeba pro budoucnost. **JN** ji nevidí ani tak v dalším vzdělávání jako spíše v životním uplatnění (umět spočítat knedlíky).

⁶⁰ Příloha 2 – MP str. ii

⁶¹ Příloha 2 – RL str. ii

⁶² Příloha 2 – RL str. v

⁶³ Příloha 2 – RL str. vii

Já: Nabízí se otázka, proč je škola důležitá?

JN: No abychom měli základní vzdělání, naučili se počítat a číst.⁶⁴

Stejně jako všichni i **MT** shledává v dodržování pravidel především výhody pro sebe. Tyto výhody jsou hned dvojí. První je stejné, jako již byla zmíněna u ostatních především vidina úspěchu v budoucnosti. Konformní chování je potřeba ve chvíli, kdy jde do tuhého. V chlapcově podání tedy jde o postup do dalšího ročníku.

MT: (...) To já třeba první půl rok na to kašlu úplně a mám třeba čtyřku a takový na vysvědčení, ale další půlrok, protože mi jde o postup do další třídy tak se snažím mít jedničky.(...)

Já: A máš i jinou motivaci k tomu se učit, než je postup do dalšího ročníku?

MT: No motivace...Je. Co nejrychleji udělat školu a odstěhovat se.

Kromě toho je zde nepřímou řečená i možnost lepších vztahů. Kde slušné chování opět plodí slušné chování, což **MT** sám ocenil.

MT: No protože tady se oni k nám chovají tak, jak se my chováme k nim. Když se my chováme slušně, a jsme v pohodě, tak oni jsou taky k nám v pohodě a jsou milý. Ale předtím, když jsem se k těm učitelům snažil být hodnej, tak oni na mě pak byli třeba i mnohem horší.⁶⁵

Ukázalo se, že u všech klientů měla největší transparentnost vidina toho, že dodržování pravidel školy vede především k možnosti zisku do budoucnosti: A to buď v rovině dalšího vzdělávání, nebo budoucího uplatnění (které ale na úspěchy ve vzdělání, jak vyplývá z rozhovorů, nasedá – **MT** chce jít na vysokou školu, aby měl pak lepší práci, **RL** uvažuje nad učňáken atd.). Proto ani **PK** není příliš rozdílný a v poslouchání autoritě vidí výhody, které mu přinesou v jeho budoucí pracovní kariéře. Co je však zajímavé, úspěch v ní není přímo podmíněn dosaženým vzděláním, ale vede přes dobré vztahy s lidmi, které **PK** několikrát zdůrazňuje. Onen prostředek dobrých vztahů v práci je však zároveň i samotným cílem, obsahuje v sobě obě.

Já: Takže to ovlivňuje i vztahy s lidmi?

⁶⁴ Příloha 2 – JN str. ii

⁶⁵ Příloha 2 – MT str. vii

PK: A v týchletý době jsou vztahy s lidma docela hodně užitečný. Člověk cokoliv potřebuje a nemá to, tak si to může od jakéhokoliv člověka zjistit, třeba: Já mám kámoše a ten má kámoše. Já se zeptám kámoše, jestli nemá jednu hru a on řekne: „Ne, ale má jí jinej kámoš, dyť ho přece znáš.“ A já řeknu: „Dyť jsem s nim byl jednou venku, super kluk.“ No, a když máte ten dobrej profil, tak potom řekne: „Jo v pohodě ty mi to stejně zejtra nebo za tejděn vrátíš, já ti věřím, nebude to poškrábaný nic. „A když mu to dáte fakt v dokonalém stavu a uděláte to, jak jste byli domluvení, tak to bude okej a budou vás mít ti lidi rádi.“⁶⁶

Ačkoliv by se mohlo zdát, že hlas reality má navrch, je nutno si uvědomit dvě věci. Rozhovor probíhal s klienty v době, kdy již jsou v programu celodenního oddělení, které se vlastně snaží na jedné straně zmírnit, či usměrnit hlas libosti (například náhledem), nebo posílit, usměrnit hlas reality. Například u dívky MP je z rozhovoru již znát jasná převaha hlasu reality vzhledem k aktuálnímu stavu – čili stav, kdy dívka již úspěšně opouští program celodenního oddělení.⁶⁷ Mě ale zajímá stav ještě před „nápravou.“ Před zařazením klientů do CO tak u nikoho nebyl hlas reality dostatečně silný (zřejmé to je u dívky MP, která odkazuje na hlas reality otce, který jej nenaplňuje dostatečně odpovědně, jak by dívka potřebovala a až pedagogové/ky a vychovatelé/ky z CO jí tento dostatečný hlas reality poskytl). Zároveň a navíc, jak z povahy těch konkrétních objektů a vektorů, které se dostaly do střetu, vyplývá, že zde otázku "síly" hlasu reality ve střetu s hlasem libosti lze považovat za nedořešenou, že se lze ještě dále tázat na to, jak se vlastně dostával hlas reality do handicapovaného, nevýhodného postavení, a to díky, řekněme, nevýhodné celkové situaci "na bojišti" (například když otec MP si neplní své povinnosti, či u chlapce PK mu autorita nevěnuje dostatečnou pozornost atd.). V této souvislosti jsem se v postupu výzkumu tázala, zda v této situaci nehraje roli přece jen také či především druhá kategorie motivace – svévolná a samoučelná zvědavost či vzpurnost (Porušovat pravidla, jen protože nějak omezují!).

Druhá kategorie motivace

⁶⁶ Příloha 2 – PK str. iii/iv

⁶⁷ Rozhovor byl pořízen v poslední den jejího pobytu v CO, v den rozlučky a oslavy úspěšného zakončení programu.

V rámci rozboru jednotlivých rozhovorů jsem nakonec vždy došla k závěru, že tato kategorie motivace v případě zvažovaných přestupků nehrála svébytnou roli. Na náznaky toho, že a jak by mohla být ve hře, jsem sice narazila, nakonec se však ukázalo, že problematika rozhodování byla mnohem hlubší, než jen pouhý vzdor. Kde jsem však o ní přece jen uvažovala jako o hypoteticky možné?

Jako u prvního jsem o druhé kategorii uvažovala u chlapce **MT**, především díky dokumentaci. Z ní nebyly zřejmé důvody (ani v náznacích), které by upozorňovaly na hlubší uvažování chlapce nad svými problémy, nad výběrem řešení. Rozhovor však poskytl dostatečné osvětlení celé problematiky a ukázalo se, že za chlapcovým jednáním nestojí jak tato, tak ani kategorie předchozí, ale že jasně převládá až motivace třetí. Tam, kde by se dle dokumentace mohlo zdát, že chlapec bezdůvodně napadá učitele (muže), protože jsou právě tím, kým jsou, dozvěděla jsem se, že chlapec má na svou situaci naprosto jiný náhled.

Ještě více se pak druhá kategorie nabízela u chlapce **PK**. Jeho vzdor autoritě se zdál být přímo „z trucu.“ Na něj poukazoval lehce i sám rozhovor. Ale při pozorné analýze jsem zjistila, že ani zde se nejedná o pouhý vzdor, jen o provokující hlas reality, který musí být překonán nehledě na cokoliv jiného

Aby tyto případy byly uznány jako příznaky svébytného fungování této kategorie motivace, museli by se klienti více distancovat od konkrétních objektů spjatých se spontánním hlasem (vs. ty přikazované libé) a více konfrontovat s pravidly a autoritami spjatými s hlasem reality. V jejich celkové řeči by musela mít zřetelnější převahu řeč, která by pravidla a autority, které je prosazují, osočovala z neoprávněného omezování nezcizitelného práva volby. A hlavně by v jejich celkové řeči nesměla znít řeč, která se v rámci konfrontace s porušovanými pravidly neprezentuje ani jako anarchistická, ani jako anetická, nýbrž jako dovolávající se jiného společensky či lidsky respektovatelného pravidla, které se v jejich životní situaci dostává do rozporu s tím porušovaným. V jejich řeči by tedy nesměla znít třetí ze zvažovaných kategorií motivace.

Třetí kategorie motivace

Nejdůležitější kategorií pro můj výzkum je právě tato poslední, kde dochází k onomu mravnímu dilematu ve střetu dvou pravidel, která jsou obě příkazovaná, či vyžadovaná, na obě je možné se odvolávat se stejnou intenzitou a naléhavostí.

V rámci předvýzkumu jsem k této kategorii získala dvě rozšíření: „*Nesmíš být celý život obstarávaným dítětem!*“ a „*Nesmíš se vzdát svého práva u nějaké skupiny druhých najít útočiště/azyl před šikanováním v jiné skupině druhých!*“

V rámci analýzy se však ukázalo, že v návaznosti na rozhovory je nutné k této kategorii přidat ještě další „práva“, na která se klienti odvolávali v rámci svého mravního usuzování o přestupcích, jichž se dopustili. V analýze jsem zmínila tato nová pravidla: „*Nesmíš se vzdát práva na smysluplné a aktivní využití svého času!*“, „*Právo na (bezpodmínečné) přijetí!*“ a „*obecnější případ práva sebeobrany!*“ (jakožto speciální případ práva: „*Nesmíš se vzdát svého práva u nějaké skupiny druhých najít útočiště/azyl před šikanováním v jiné skupině druhých!*“)

Tato morální práva bylo však nutné ještě dále zpracovat a dát jim jasnější a přehlednější formu. Proto bylo potřeba vzít ono „Obecnější právo na sebeobranu“ a dát mu samostatnou podkategorii, tedy nezačleňovat jej do práva „azyly u skupiny druhých“. Chlapec MT totiž nehledal azyl u jiné skupiny druhých, ale bránil sám sebe, čili nespadá do stejné kategorie jako dívka MP. Je však možné toto právo spojit pod obecnější kategorii s právem na bezpodmínečné přijetí pod názvem: „*Nesmíš se vzdát svého práva sebeobrany vůči bezohlednosti druhých!*“

Nakonec tak dostávám celkem čtyři podkategorie této třetí motivace. Ačkoliv jsou tato práva navzájem rozdělená, jak je vidět na schématu⁶⁸, mohou se navzájem prolínat, klient se nemusí nutně pohybovat jen v určité podkategorii.

Dívku **MP** jsem zařadila pod právo: *Nesmíš se vzdát svého práva u nějaké skupiny druhých najít útočiště/azyl před šikanováním v jiné skupině druhých!* Jak jsem již poukázala je tato podkategorie naprosto v souladu s tím, co mi o vzhledu do situace poskytla první kategorie motivace. Třetí kategorie se vlastně snaží vysvětlit artikulaci, která probíhá mezi hlasem libosti a hlasem reality z první

⁶⁸ Příloha 1 Schematizace shrnutí

roviny. Proč se mohu, či naopak nemohu obrátit právě k jednomu z oněch hlasů je právě obsaženo v této kategorii, v tomto volání po právech.

Proč MP může neposlouchat chorý hlas reality svého otce, ani nevidět klady tohoto hlasu a naopak se obrátit k hlasu libosti, který jí říká, že je lepší se vyhnout všem nepříjemnostem? Odpověď zní, protože „*se nesmíš vzdát svého práva u nějaké skupiny druhých najít útočiště/azyl před šikanováním v jiné skupině druhých!*“

Já: Ještě bych se chtěla vrátit k té matikářce, co jsi nechodila k ní na hodiny, tak ona tě nechala dělat reparát. Z jakého důvodu jsi ho musela dělat?

MP: No z toho, že mi ta matika nešla. Já jsem nikdy na matiku nebyla. Ani jsem neměla tak špatný známky. Sama mi řekla i potom reparátu, že mi mohla dát čtyřku normálně, ale že prý nechtěla. Asi jsem jí hodně vadila.

Já: A nemohla být na tebe naštvaná proto, že jsi vynechávala právě její hodiny?

MP: No já jsem ale právě tu matiku začala zatahovat až potom, co jsem ten reparát neudělala. Až ten další rok. Předtím jsem tam normálně chodila. Takže to ten důvod nebyl.⁶⁹

Nabízela by se sice otázka, proč MP nevyužila útočiště doma, ale i na tento problém jsem dostala odpověď v podobě:

MP: (...) Já jsem tam nechodila prostě kvůli tomu, jaký jsme to měli doma. A tak jsem na to prostě kašlala.⁷⁰

Kromě tohoto práva „azylu“ se však dívka odvolala i na *právo smysluplného a aktivního využití svého času*. Podobně jako u chlapce RL (viz dále) se ale jedná jen o okrajovou záležitost, kdy dívka zmínila, že se děti ve škole nudí a proto chodí za školu. To však byl ale spíše obecný popis, na který pak dále v rozhovoru neodkázala.

Jak již vyplynulo z analýzy, chlapec **RL** se ve třetí kategorii pohybuje na úrovni teoretické. Sice argumentuje právem na ono *smysluplné a aktivní využití volného času*, ale je spíše okrajovou záležitostí. Tato okrajovost třetí kategorie

⁶⁹ Příloha 2 – MP str. iii

⁷⁰ Příloha 2 – MP str. ii

tkví především v tom, že RL nakonec vyzdvihuje onu libost v „nikdy nejdeme ven.“

Já: A když tu jsou výhody, tak proč to nerespektování? Třeba při těch pracovkách, ty nejsou důležité nebo to bylo tím učitelem?

RL: Já jsem nechtěl pracovat tam pořád. Řežeme, pilujeme, nikdy nejdeme ven.⁷¹

Dalším klientem celodenního oddělení je chlapec JN. U něj stejně jako dívky u dívky MP při analýze vyplynula souvislost a návaznost roviny první a třetí. Otázka, kterou nastolila rovina první s nudou, pak vyúsťuje v ospravedlnění v podobě práva: *Nesmíš se vzdát práva na smysluplné a aktivní využití svého času!* Stejně jako u všech předchozích klientů, když je porovnám, se však ukazuje, že se jedná spíše o okrajovou záležitost. Lidé se sice ve škole nudí (zmíněno u MP i chlapce RL – téměř vždy na začátku rozhovoru) ale argumentace u tohoto práva se buď dále nerozvíjí, nebo se obrátí zpátky k rovině první (jako u chlapce RL). JN je v tomto případě stejný jako dívka MP, kdy k dalšímu rozvinutí na úrovni nudy nedojde. Argumentace se následně stočí jinam a nuda je ponechána jako nedůležitý prvek v záškoláctví.

Mnohem významnější roli hrála šikana, nejen jako ospravedlnění záškoláctví ve smyslu hledání azylu (stejně jako u MP):

Já: Zkusíme se teda ještě podívat na tu záškolu. Je záškola dobrá nebo špatná? Může být v některých situacích dobrá?

JN: No může, může být někdy dobrá a může být špatná. Třeba když někdo někoho šikanuje třeba a nechce kvůli tomu jít do školy, aby si to nezopakoval. Aby ho někdo mlátil, tak má strach a nejde. A někdy je to špatný, protože když se někdo nechce učit třeba, tak prostě nejde a jde támhle s jinýma klukama z jiný školy, co taky něco udělali.⁷²

Na druhou stranu je u chlapce pojímána šikana i z pohledu agresora, který se potřebuje zabavit, protože se nudí, ale především, který potřebuje být přijat určitou referenční skupinou. Nejedná se jen o dokazování síly a převahy, ale i potřeby někam náležet, kdy jsou práva a zákony této referenční skupiny jiné než

⁷¹ Příloha 2 – RL str. ii

⁷² Příloha 2 – JN str. v/vi

práva a zákony společnosti, kdy ale přesto můžeme najít právo, které zákony referenční skupiny podpoří. Toto právo na přijetí jsem nakonec integrovala do práva, jež zní: „*Nesmíš se vzdát svého práva sebeobranu vůči bezohlednosti druhých!*”

JN: Třeba se může dostat do nějaký party. Třeba: Ty uděláš támhleto, ty ukradneš něco z auta, autorádio a pak může k nám do party.

Já: Co kdybych to ale odmítla udělat?

JN: Tak vás zbijou.⁷³

Jak jsem již napsala **MT** hlavní kategorií motivace je právě tato třetí. On se jako jediný z klientů pohybuje výhradně právě v této oblasti, možná proto jsou u něj obě práva tak silně zastoupena: „*Nesmíš být celý život obstarávaným dítětem!*“, „*Nesmíš se vzdát svého práva sebeobranu vůči bezohlednosti druhých!*”

Prvé právo u chlapce ospravedlňuje způsob jeho řešení situací. Museli se se svým bratrem naučit se o sebe postarat, když matka chodila do práce a otec se o ně nestaral.

Já: Nezkoušel jsi ty konflikty řešit jinak než tím praním se?

MT: No moje matka, když jsem byl ještě hodně malej, tak furt chodila do práce a mě vlastně vychovával můj brácha. Takže my jsme byli hodně spolu, dva roky takhle jsme byli spolu, kdy jsme si vystačili jen já s bráchou a učili jsme se, že to budeme řešit tak, že se budeme prát, že si pak na nás nikdo nedovolí.⁷⁴

Druhé právo se vztahuje k tomu, jak se k němu již přímo chovali učitelé i spolužáci. Je to tedy přímo vztaheno k řešení již konkrétní situace.

Já: Máš k tomu nějaký důvod, proč se takto chováš?

MT: No já jim oplácím to, co dělají oni mě.

Já: A co oni ti dělají, že jim to pak oplácíš?(...)

MT: Tak já nevím, třeba mě sundal jednou učitel ze židle, tak jsem vstal, pustil jsem mu na nos, pak přišli policajti, že jsem mu ublížil. (...)

Já: Nevidíš tam žádné další řešení?

⁷³ Příloha 2 – JN str. iii

⁷⁴ Příloha 2 – MT str. vii

MT: Jako když mi řekne něco psychicky, tak mu to vrátím, třeba když mi nadává, tak já mu pak taky nadávám. A on šel prostě i do ředitelny mě napráskat, že mu nadávám, a když to tam pak řeknu já, že on mi nadával první, tak oni to prostě neřešej.⁷⁵

Podívám-li se na tato dvě práva trochu s odstupem, zjistíme, že jsou navzájem konzistentní. Co tím myslím? Jedno právo přímo nasedá na druhé. MT si nemůže dovolit být obstarávaným dítětem. Toto právo, nejenže je právem, ale je přímo prikazované, skrze něj se pak dovolává práva dalšího. První je prostředkem (dává ono know-how), jak se následně vypořádat s právem druhým, jak bojovat proti bezohlednosti druhých, jak se bránit.

Jako poslední je zde chlapec **PK**, který se dovolává práva: „*Nesmíš se vzdát svého práva sebeobrany vůči bezohlednosti druhých!*“ Tato bezohlednost tkví v nezájmu autority k žákům jakožto individualitám i k nezájmu respektovat individuální potřeby chlapce, ke kterým ho opravňuje SPU (specifické poruchy učení).

PK: Oni hlavně v těch větších třídách. Hlavně kašlou na děti. Ať si to píšou, nepíšou, ať se učeť nebo neučeť. Oni si to napíšou, mají splněnou svou práci a ať si oni dělaj, co chtěj.⁷⁶

Nebo zde: *PK: Ale v tom je ten problém, když vám učitelka řekne, ať se to naučíte z tabule, ale když vy to neumíte, tak koho jinýho se máte zeptat, nežli těch spolužáků, co to fakt dobře uměj. A ta učitelka vám to nevysvětlí, protože píše další blbosti na tabuli.⁷⁷*

Co tedy mohu ještě poznamenat k jednotlivým podkategoriím této poslední motivace?

Všechna zmíněná práva třetí kategorie motivace byla v souladu a konzistentní v předchozí první kategorii. Třetí kategorie motivace, jak jsem již zmínila, vlastně vždy nasedala na první, jako ospravedlnění, vysvětlení toho, proč musel a převládl při rozhodnutí hlas libosti nad hlasem reality. Také navzájem mezi sebou, objevily-li se dvě podkategorie této třetí motivace vedle sebe, byly

⁷⁵ Příloha 2 – MT str. iii

⁷⁶ Příloha 2 – PK str. ii

⁷⁷ Příloha 2 – PK str. iv

navzájem v harmonii a jedna druhou doplňovala či ze sebe přímo vycházely (jako u chlapce MT).

7. DISKUZE

Výchozí teorie pro tento výzkum najdete v Příloze 4 na konci práce. Jedná se o práce Lawrence Kohlberga (In Bergling, 1981; in Heidbrink, 1997), Jeana Piageta (Piaget, 1948; Piaget a Inhelderová, 2007; In Heidbrink, 1997) a etopeda Oldřicha Matouška a Anny Kroftové, dále jen jako Matoušek.(Matoušek a Kroftová, 1998).

REKAPITULACE ANALÝZY DAT

Jelikož analýza rozhovorů probíhala jako pokračování již proběhnuvšího výzkumu, výsledky sloužily především pro projasnění, doplnění a rozšíření získaného materiálu. Který materiál to byl?

Především se jedná o představu existence tří kategorií motivace, které mohou vstupovat, nebo vstupují do hry při mravním usuzování klientů. Z předvýzkumu se kategorie první motivace nacházela ve formě rozpracovaných vektorů, které působí jako možné pro a proti tomu dopustit se přestupku. Tyto vektory pro přehlednost bylo potřeba „srovnat“ do přehlednější podoby. Tak vznikl hlas reality a hlas libosti první kategorie motivace, které se dále rozčleňují na dvě další podkategorie. Oproti původním vektorům (značně různorodých dle situace a přestupku, kterého se týkaly) mi toto rozčlenění umožnilo efektivněji porovnávat klienty mezi sebou, zjistit, zda určitá oblast je vůbec relevantní, či zda se nevyskytla a zůstala by tak pouze jen na hypotetické rovině a jako taková by zůstala nepotvrzená jako možná existující (alespoň v rámci mých klientů účastnících se výzkumu). To se ovšem nestalo. U všech čtyř oblastí první kategorie motivace nalézám zástupce z řad klientů.

Jak tedy **první kategorie motivace** vypadala po analýze dat?

Ukázalo se, že v podkategorii hlasu libosti u klientů jasně převládala ona druhá varianta tohoto hlasu, čili snaha vyhnout se něčemu nelibému, nepříjemnému avšak vlastně příkazovanému, nad snahou naopak něco libé získat. V druhém hlase reality opět převládal druhý případ, tedy tendence ke konformnímu chování. Aby však nedocházelo k přestupkům, přitažlivost toho libého-příkazovaného by pak musela být vyšší, než odpudivá síla toho příkazovaného nelibého, nepříjemného či zraňujícího, nebo odpudivá síla toho libého avšak zakazovaného. Stejná logika by se pak našla i u méně zastoupeného

hlasu reality v podobě snahy vyhnout se trestu. Aby zde nedocházelo k přestupkům, musel by mít trest v očích klientů větší sílu, než je síla přitažlivosti toho zakázaného-libého, nebo než je síla odpudivosti toho příkazovaného-nelibého.

Při uvažování nad **druhou kategorií motivace** jsem nakonec vždy došla k závěru, že tato kategorie motivace v případě zvažovaných přestupků nehrála svébytnou roli. Ačkoliv se tedy zpočátku zdála jako velmi pravděpodobně se vyskytující, její zastoupení v rámci tohoto výzkumu a mnou získaných dat zůstala pouze hypotetická v rámci mravního usuzování dětí o přestupcích.

Ve **třetí kategorii** jsem do začátku tohoto výzkumu měla k dispozici dvě podkategorie. Tu, jež svým příběhem představila dívka MP jako právo: „*Nesmíš se vzdát svého práva u nějaké skupiny druhých najít útočiště/azyl před šikanováním v jiné skupině druhých!*“ a druhé právo pak představil chlapec MT a taktéž bylo výsledkem již předvýzkumu: „*Nesmíš být celý život obstarávaným dítětem!*“ Při analýze rozhovorů však nešlo pouze o zjištění, zda data, která poskytla dokumentace, budou korespondovat s rozhovory, ale a to především, zda nedojde ještě ke zpřesnění této kategorie motivace. A co se tedy stalo?

Další právo se nabízelo již v průběhu analýzy prvního rozhovoru (s dívkou MP). U dívky však bylo zmíněné spíše na okraji a jen povrchně. Aby tedy mohlo být uznáno jako podkategorie motivace, kterou klienti využívají při morálním usuzování, musela by být v její argumentaci více zastoupena. Mnohem více pak k tomuto rodičímu se právu se obracel chlapec RL. Nejenže tedy argumentace proti nudě u MP zněla: Chci svůj čas využít aktivně! (argumentovala přeci slovy, že v CO jí to baví, protože tam pořád něco dělají). Přídavné jméno *smysluplné* pak dodal právě RL argumentem: Proč se mám učit něco, co již umím? Dostala jsem tedy další podkategorii třetí motivace znějící: „*Nesmíš se vzdát práva na smysluplné a aktivní využití svého času!*“ Toto znění pak podpořila i analýza u dalších klientů, u kterých toto právo zaznělo: PK, JN.

S analýzou chlapce JN jsem narazila na zrod dalšího práva – na právo bezpodmínečného přijetí. Toto právo však zde mělo jen náznakovou tendenci někam přináležet. Avšak analýza rozhovoru s chlapcem PK ukázala, jak silné toto právo je. To vše ještě podpořil fakt, že PK byl diagnostikován na specifické poruchy učení. Sám školský zákon říká, že takoví žáci mají nárok na přijetí: „Děti,

žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem; na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.“ (Česko, Sbírka zákonů č. 317/2008, částka 103, str. 4832).

U chlapce MT jsem narazila v jeho mravním usuzování na bezohlednost okolí. Chlapci je ubližováno (z jeho perspektivy) a on nechápe důvody, proč se tak děje. Okolí je pro chlapce nečitelné, čili se zdá, že se nezajímá, je „bezohledné.“ Odvolání na právo je pak právě bojem proti této bezohlednosti.

Jelikož právo na přijetí druhými bylo nápadně podobné onomu právu boje proti bezohlednosti, došlo ve shrnutí k jejich syntéze do podoby: „*Nesmíš se vzdát svého práva sebeobrany vůči bezohlednosti druhých!*“ Ona bezohlednost v sobě tedy obsahuje právě neschopnost přijmout jedince takového, jaký je.

SROVNÁNÍ VÝZKUMU S RELEVANTNÍ LITERATUROU⁷⁸

Protože nelze provést srovnání jednotlivých kategorií motivací odtržené od kontextu od situací, ve kterých tyto motivace přišly ke svému slovu, bude srovnání s literaturou vždy prováděno v souvislosti k danému klientovi, který svou situaci morálně hodnotil.

Jak jsem již zmínila, třetí kategorie vždy korespondovala s kategorií motivace první. Klienti morálně usuzovali o tlacích (vektorech) reprezentované hlasy reality a libosti v mravně-dilematické rovině. Druhá kategorie se na druhou stranu mezi klienty nevyskytla. V diskuzi se proto zaměřím na prolínání kategorií motivace jedna a tři a jejich rozpor, nebo shodu s výše zmíněnými autory.

Jako na prvního se podívám na chlapce **JN**. U tohoto třináctiletého chlapce nebyla nuda hlavním polem argumentace, proč jednat nebo naopak nejednat v souladu s tím, co vyžaduje škola a autority v životě chlapce. Naopak, důležitou pro něj byla šikana. Na ni se chlapec dívá očima obou – jak z pohledu agresora, tak z pohledu oběti. Podíváme-li se na Kohlbergovy úrovně a stádia, můžu říci, že chlapec se při svém usuzování pohybuje na úrovni předkonvenční morálky. Rozhodně se však nejedná o stadium první (Chlapec přece chápe, že pohled na

⁷⁸ Příloha 4

šikanu může být dvojitý. Že záleží na tom, zda se na problém díváme očima agresora, nebo očima oběti.). Chlapec se tedy spíše pohybuje ve stadiu druhém. K tomuto závěru mne vede především fakt, že tendence porušovat pravidla může být dána také snahou právě o tom být přijat referenční skupinou, byť jedinec ví, že pravidla této referenční skupiny jsou nějak „špatná“; neslučitelná s tím, co vyžaduje vedoucí společnost. Toto tvrzení (ve které úrovni se chlapec JN pohybuje) nadále podporují i Matouškova zjištění, „průměrné skóry ve skupinách predelikventně a delikventně jednajících mladistvých mají blíže předkonvenční úrovni morálního usuzování a speciálně druhému stadiu, kdežto průměrné hodnoty v kontrolních skupinách mají blíže konvenční úrovni“ (Matoušek a Kroftová, 1998, str. 59).

Z Piagetova pohledu je tato tematika o něco složitější. I když bych pominula fakt, že Piaget upozorňuje, že předchozí stadium se s postupným nástupem nového stadia nevytrácí, ani věk by nám při určení toho, jakého stylu myšlení chlapec využívá, mnoho neporadil (Piaget, 1948). Chlapec se svými třinácti roky pohybuje na rozhraní mezi třetím (konkrétní operace a začínající spolupráce) a čtvrtým stadiem (formální operace a kodifikace pravidel). Můžeme však říci, že chlapec aplikuje morální usuzování stále konkrétně – když bude ve škole šikanován, má právo nejít do školy. Nejedná se o pohyb na abstraktní úrovni, zvažuje se zcela specifická situace. Na druhou stranu právě toto by mohlo poukazovat na stadium kodifikace pravidel. Vzhledem k šikaně, jakožto referenční skupinou vyžadovanému chování, je možné v tomto smyslu hovořit i o autonomní morálce v Piagetově teorii. Ačkoliv referenční skupina určuje chování jedince (tzn. snaha být konformní), jedinec si uvědomuje, že takové chování je špatné (je špatné jít s partou za školu, ale není špatné jít za školu, když mne někdo šikanuje). Morální tedy již neurčuje autorita pravidlem: Je špatné chodit za školu, ale určí jej až porovnání tohoto pravidla autority s konkrétní situací jedince.

Vrátím-li se k Matouškově teorii, je zřejmé, že sice ano, chlapec si uvědomuje, že určité chování je špatné, otázkou však je, proč i tak se jej dotýčný dopouští? Matouškovy „chybějící zábrany“ můžeme viditelně porovnat s mou první kategorií motivace, kterou je nucen chlapec JN následně řešit v rovině kategorie třetí. Šikana zde slouží jako prostředek sociálního přijetí. Je to způsob, jak získat něco libého (sociální přijetí). Naopak z pohledu záškoláctví je zde snaha vyhnout se něčemu nelibému (buď nudě, nebo šikanování ze strany někoho

druhého). V hlasu reality je to snaha vyhnout se trestům, důtkám, poznámkám, zhoršeným známkám z chování, či dokonce „past’áku“. V konformní dimenzi jsou výhody stejné, jako u ostatních klientů – jako možnost získat vzdělání, které je potřebné pro budoucnost.

Je zřejmé, že při jednání klienta převažovala zpočátku rovina hlasu libosti a hlas reality jako prostředek oněch zábran zde nebyl příliš výrazný. Ostatně kdyby tomu tak nebylo, nebylo by nutné, aby JN nastoupil do programu celodenního oddělení. Kde můžeme hledat vysvětlení pro to, proč hlas reality, který klient prezentuje, není dost silný? Jedno z možných vysvětlení nacházím u Vágnerové. V rámci školního úspěchu upozorňuje autorka na důležitou roli potřeby nových podnětů. „Potřeba nových podnětů, tj. zvědavost a potřeba něco umět, naučit se něčemu novému, by byla ideálním motivem ke školní práci, ale ve škole se uplatňuje spíše selektivně, pro žádné dítě nemůže být zajímavé veškeré učivo.“ (Vágnerová, 2005b, str. 128). Otázkou by pak bylo: Je pro klienty CO zajímavé vůbec něco? Nemohlo by se stát, že kromě trivia, na které upozorňuje autorka jako na to, co většina mladistvých vidí jako důležité a zbytek jako příliš specifické a důležité jen instrumentálně, že dítě, které dál studovat nehodlá, nezajímá žádný předmět?

Dalším klientem je **patnáctiletá záškoláčka MP**. Tato dívka již v rámci své dokumentace pro předvýzkum poskytla onu zmíněnou podkategorii motivace třetí: *Nesmíš se vzdát svého práva u nějaké skupiny druhých najít útočiště/azyl před šikováním v jiné skupině druhých!* Toto právo, na které se dívka odvolává, je jasnou artikulací mezi hlasem libosti a hlasem reality v první kategorii motivace. Snaha dosáhnout libého se nevyskytovala, ale vyskytovalo se vyhnutí se nepříjemnému, avšak vlastně příkazovanému. Respektive tomu, kdy se příkazované (chodit do školy) dostalo do rozporu s nepříjemným, které vlastně znemožňovalo ono pravidlo naplnit (šikana ze strany učitelky matematiky). Hlas reality je zde opět ve směru ke konformitě stejně jako u chlapce JN. Ona snaha vyhnout se trestu zde sice byla (jakoby v podobě otce, který říkal: Musíš mít dobré známky a chodit do školy.), ale jeho autorita byla oslabena vlastním špatným příkladem vůči své dceři (pije, fetuje, neplní si své povinnosti).

Z vysvětlení, které mi dívka poskytla, proč hlas reality jejího otce nemohl být dostatečně silný, je zřejmé, že takový postoj je silně pod vlivem egocentrismu.

Chování je vztaženo k vlastní osobě. Je vyžadováno, aby autorita poskytla ony mantinely, které ale neposkytuje. Autorita je však i tak poslouchána, až do okamžiku, kdy se na druhém rameni vah objeví problém v podobě šikanování ze strany učitelky matematiky. Z rozboru rozhovoru vyplynulo, že dívka se snažila odolat učitelce i přesto, že hlas reality nebyl silný. Ale i tak byl poslouchán až do doby, než ona nutnost vyhnout se nelibému (učitelce) byla příliš vysoká.

V Kohlbergově teorii tedy jasně vyplývá, že dívka se pohybuje na konvenční úrovni a to přímo ve třetím vývojovém stadiu morálního myšlení. Byla to především její původní snaha odolat, dostat tomu, co je správné, co autority říkají, že je správné a kterou vstoupila do tohoto stadia. Dívka se snažila být loajální vůči pravidlům získaných ještě v předchozím stadiu od autority, i když autorita otce zde byla výrazně oslabena (matka zde není zmiňována jako faktor, který by dívku nějak nutil, nebo podporovat hlas reality).

Zdá se tedy, jako bych se zde rozcházela s tím, co jsem zmínila u chlapce JN v souvislosti s Matouškovým zjištěním o nižší úrovni predelikventních a delikventních mladistvých. Co je však důležité si uvědomit: Dívka je o dva roky starší než chlapec JN. Také by se dalo říci, že problémy, se kterými přišla MP do programu, jsou méně závažné, než chlapcovy problémy (on bije děti). Navíc neznám průměrný věk zkoumaných mladistvých v Matouškově výzkumu. Je tedy možné, že dívka je o něco starší než věkový průměr mladistvých, který Matoušek zkoumal. Záškoláctví navíc není pojímáno jako závažná porucha chování, MP dokonce vůbec do této definice nespadá (poruchy chování)

Z pohledu J. Piageta bych dívku zařadila až do poslední úrovně myšlení i vývoje morálky. Kodifikace pravidel je tu skryta především v onom pochopení rozdílu mezi: „Když on nemusí, tak já také nemusím“ (si plnit své povinnosti) a na druhou stranu v poznámce, že v aktuálnější době si dívka uvědomuje, že pro ni již není důležité, jak se chová otec, ale co její chování bude znamenat pro její vlastní budoucnost. Právě toto zabývání se budoucností ji jasně staví do pozice nejvyššího vývojového stupně dle Piageta. I předtím si dívka uvědomovala špatnost svého chování, chápala smysl pravidel, což jasně poukazuje na přechod od konkrétních operací k formálním operacím. Jak jsem již zmínila na příkladu autonomie z pohledu konkrétních operací a autonomie z pohledu formálních operací, mohu říci, že dívka v počátku byla sice na úrovni autonomní morálky, avšak ještě ve stadiu myšlení konkrétních operací. Nástup do sféry formálních

operací je to, kdy dívka je nejen schopná říci, že je pro ni učivo důležité pro budoucnost (to ostatně zmínili všichni klienti), ale je schopná se dle tohoto zjištění i řídit.

Kde ještě nacházím souvislost a podporu pro ono „hledání azylu“? Tvzení, že není MP jediná, která takto řeší své problémy, že se nejedná o osamoceny případ v moři dalších. Vágnerová píše, že „v zátěžové situaci může být považována za užitečnou strategie hledání sociální opory, ať už jde o dospělého či vrstevníky.“ (Vágnerová, 2005b, str. 135). Jak jsem ale řekla, tato strategie u dívky musela vést automaticky k selhání. Vrstevníky jako možnou sociální oporu nezmiňuje, nezmiňuje kamarády, se kterými by chodila za školu (konkrétně ona), a otec, na kterého se odvolává jako na autoritu, jí sociální oporou taktéž nebyl. Proto se dostávám k dalšímu bodu, že „zátěž může být hodnocena jako neovládutelná a tento názor bude stimulovat potřebu defense a tendenci k úniku. (...) Konkrétní projevy únikového jednání mohou být různé; jakou obrannou strategii si dítě zvolí, závisí na jeho osobnosti, vývojové úrovni, zkušenostech i aktuální situaci.“ (Vágnerová, 2005b, str. 135). Mezi viditelné formy únikové obranné strategie řadí Vágnerová (2005b) právě záškoláctví, kdy dítě utíká před stresem ve škole, strachem ze špatných známek nebo šikanou (první a třetí jsou případy, které se týkají právě MP a třetí chlapce JN).

Co je důležité zde ještě poznamenat? U MP se nejedná o poruchu chování (viz výše), jak by ji mohl někdo označit tím, že se dostane do etopedického zařízení. Dle Vágnerové totiž „poruchou chování není záškoláctví vyplývající ze školní fobie, nebo vyvolané strachem z šikany.“ (Vágnerová, 2005b str. 163) A MP se přeci bála šikany – ze strany učitelky matematiky.

Co se Matouška týče, můžeme říci, že možnou primární startovací silou, proč se MP zachovala tak, jak se zachovala, lze opět hledat v návaznosti na jejího otce a neplnění si svých povinností. „Zvláštním případem je neuvědomělé rodičovské povzbuzování dítěte do delikventního chování, popsané už v padesátých letech Szurkem a Johnsonovou (...) Dítě se totiž identifikuje nejen s tím, jak se rodič chová; dítě se ztotožňuje i se skrytějšími sklony a přáními dospělého, jež dokáže vycítit i z nepatrných náznaků. Rodič své skryté přání může sdělovat opomenutím, nedůsledností, tolerancí, protikladnými instrukcemi.“ (Matoušek a Kroftová, 1998, str. 44)

Třetím **je malý velký rváč MT**. Práva, na která se chlapec odvolává, jdou vzájemně ruku v ruce. Je zřejmé, že ona nutnost nebýt obstarávaným dítětem, vedla u MT k nutnosti bránit sám sebe před bezohledností druhých. Co je poměrně příznačné v průběhu celého rozhovoru, že MT naprosto neoperuje s tím, jak danou situaci vnímá druhý. Při snaze polemizovat o tom, co asi vede učitele k tomu, že mu dělají bezpráví (z jeho úhlu pohledu), se ani nepokusil vymyslet možnou příčinu. Pohybovali jsme se tedy v kruhu naschválnů zdánlivě bez příčiny. Ačkoliv by se tedy mohlo zdát, že odvolávání se v úrovni třetí kategorie motivace hovoří něco o „výši“ úrovně vývoje morálního usuzování, opak je pravdou. Kam bych mohla umístit MT z náhledu Kohlbergovy teorie? Z toho, co jsem se od chlapce dozvěděla lze usoudit, že se nachází na prvním stupni, druhém stádiu vývoje morálního myšlení. Jako dobré je hodnoceno to, co je dobré pro daného jedince. Chlapec nenachází jiný způsob řešení než ten, jenž pokládá za osvědčený. Pro toto stádium také nasvědčuje onen přístup ke studiu – učí se jen tehdy, když jde tzv. „do tuhého“ (při přestupu mezi ročníky, nebo když se známky počítají pro postup do dalšího studia). Ačkoliv chlapec schopnosti má pro mnohem lepší výsledky (dle jeho slov), nemá potřebu je využít. Na druhou stranu je zde i onen „ohled“ na druhé. Právě ono *ruka-ruku myje* je obsaženo v tom, že kamarády by MT nikdy neuhodil, ale není zde důvod neuhodit někoho, s kým se nekamarádí, kdo mu není blízký.

Podívám-li se na to, co o problematice agresivity píše Matoušek, zjistím i zde nápadnou podobnost. Matoušek pokládá za rozdíl mezi delikventně a predelikventně jednajícími mladistvými především v rovině zvnitřnění morálního usuzování (v Piagetově pojetí by se jednalo o stadium autonomie). „Není pochyb o tom, že zvnitřněné morální usuzování má i svou nepostradatelnou emoční složku, která se projevuje jako nedostatečná, resp. intenzivní empatie (...) nižší schopnost vcítění. Hůře jsou schopni hodnotit situaci očima druhého, snadněji se cítí ohroženi, nedostatečně vnímají, jak se cítí ohrožený druhý, špatně si vykládají záměry druhých...“ (Matoušek a Kroftová, 1998, str. 59) Dobrým osvětlením situace proč MT napadá pro něj nedůležité lidi a na kamarády by ruku nevztáhl je u Matouška zde: „Pachateli deliktů doprovázených chladnou agresivitou bývají lidé, kteří k oběti nemají osobní vztah. Pro ně je agresivita jen prostředkem sloužícím k získání nějaké jiné hodnoty.“ (Matoušek a Kroftová, 1998, str. 61)

Z Piagetova pohledu jsem již směr svých úvah nastínila. Chlapec se pohybuje mezi egocentrickým stádiem morálního usuzování a stádiem začínající spolupráce. Pravidla chlapec sice zná, ale „hraje“ si vlastně sám. Druzí jej příliš nezajímají. Ke spolupráci (v počátcích) se obrací jen v případě, že je to pro něj jinak žádoucí (jedná se o kamarády) a v době klidu (jak sám říká: chytá „nerva“, hlavně v souvislosti s učiteli). Toto jednání je však zobecněné, ve stádiu formálních operací ve vývoji myšlení. Chlapcovi nechybí intelektové kapacity, neochotu vcítění se do druhých proto nalézám právě na úrovni motivace. Podívám-li se na tento problém ještě z pohledu první roviny, hlas reality je zde velmi oslaben – ona školní prospěšnost téměř neovlivňuje chlapce v agresivním chování. Konformita není dostatečným brzdícím prvkem (že někoho zbije, přece není překážkou v postupu na další školu), zatímco potřeba vyhnout se nelibému (ukončit působící nelibé) je dostatečně silná. Navíc má MT doslova vypěstované, dle svého soudu, efektivní a přímé prostředky, jak se s tímto „problémem“ poměrně rychle a snadno vypořádat.

Z pohledu heteronomie a autonomie morálky se zdá, že MT má normy již zvnitřněné (tedy se pohybuje v autonomním typu morálky), ovšem jakoby některé normy z tohoto zvnitřnění vypadly a to konkrétně právě „norma“ Zlatého pravidla. Není se čemu divit, protože chlapec neměl k jejímu zvnitřnění ani motivaci. Souvislost je opět s potřebou nebýt obstarávaným dítětem – artikulace by mohla znít nějak následovně: Druzí mi nebudou dělat to, co nechci, protože jim to nedovolím.

PK, který byl pro učitele nevhodně zvědavý, a proto se dostal do programu celodenního oddělení, se odvolával na pravidlo: *Nesmíš se vzdát svého práva sebeobrany vůči bezohlednosti druhých!* Tato bezohlednost se odehrávala především ve střetu a autoritou.

Podíváme-li se na část, kde PK popisuje dva póly, jak může vypadat autorita, nacházím zde jasný příklad egocentrického uvažování – obě strany dobré nebo špatné autority jsou posuzovány vzhledem k chlapci v rámci toho, jak se k němu autorita chová (jestli ho vyslechne, nebo jestli na něj křičí). Z toho co jsem zjistila, je u tohoto chlapce velmi obtížné určit, do jaké kategorie vývoje morálního myšlení by mohl patřit. Jeho chování využívá prvky z více stádií a k žádnému se výrazněji nepřiklání. Z Prvního stupně druhého stádia je to onen

egocentrismus. Ale jeho následné chování se snaží být konvenční (třetí stadium). Chlapec ví, co jsou konvenční pravidla, to paradoxně vyplývá právě z porušování konvenčních norem jako z možnosti, jak upoutat autoritu (poruším-li totiž konvenční pravidla, autorita se o to bude zajímat). Nabízí se otázka: Proč ale chlapec nevyužil konvenčního způsobu – pozitivního upoutávání pozornosti? Nejdříve upřesním, co k tomu píše Vágnerová: „Potřeba přijatelného hodnocení, tj. potřeba dosáhnout takového výkonu, který by byl oceněn a potvrzoval hodnotu žáka, mívá větší význam. Pro dítě nemusí být vždy důležité, co se učí, ale zda za svůj výkon nebo alespoň vynaložené úsilí bude patřičně oceněno.“ (Vágnerová, 2005b, str. 128). Dále tuto potřebu rozděluje na dvě podkategorie: Potřebu výkonu a potřebu úspěchu, z nichž mě v souvislosti s problémy chlapce zajímá právě ta druhá. „Potřeba úspěchu se projevuje větším důrazem na sociální ocenění výkonu. Tato potřeba je důležitá po celý školní věk a nemusí být tak důležité, v jaké oblasti jej jedinec dosáhne.“ (Vágnerová, 2005b, str. 128) Být úspěšný a mít pozornost autority zde znamená téměř naprostou shodu. Jenže co víme z chlapcovy dokumentace a z rozboru rozhovoru? Že byl přesazen do nedyslektické třídy, kde již od počátku nestíhal. Ačkoliv se dle slov snažil, výkon nebyl takový, aby jej autorita za něj pochválila. Chlapci tedy nezbylo nic jiného, než najít náhradní možnost, jak pozornost autority upoutat a proto zvolil „nekonvenční“ směr. Potvrzení toho je k nalezení opět u Vágnerové: „Dítě může být motivováno k učení jen tehdy, jestliže se ve škole cítí alespoň přijatelně dobře, když chápe její požadavky a je schopné jim vyhovět. Pokud tomu tak z nějakého důvodu není, mohou převážít jiné, subjektivně důležitější motivy.“ (Vágnerová, 2005b, str. 129)

Piagetovu perspektivu jsem již lehce nastínila. Právě PK je krásným příkladem toho, že se jednotlivá stadia nevytrácí, spíše staví jedno na druhé s tím, že kdykoliv může jedinec ve svém chování a jednání sáhnout do nižšího stadia (či vyššího), jak už se ukázalo u Kohlberga. Egocentrické v Piagetově pohledu je chlapec proto, že opět příliš neuvažuje nad tím, jak se na problém dívá učitel (na mé návrhy, proč učitel „kašle na děti“, následovala ohrazení (viz. Šestihodinové sezení ve škole a poznámka, že učitel by měl být zkušený, měl by to zvládat). Jsou u něj ale i výrazné známky vyšších stádií, jakou je kodifikace pravidel projevující se v retrospektivní rovině, jak PK uvažuje nad svými činy, které udělal. To ale

týká aktuálního stavu v době hovoru, nikoliv doby, kdy PK řešil onen nezájem autority.

Z pohledu typu morálního usuzování se pohybuje v mezistadiu mezi heteronomním typem a autonomním typem morálky. Jedná se o autonomii, která je ještě částečně ovlivňována zvenku – autorita není testována, kdo je autoritou, je jasně dané, není třeba si ji zasloužit a právě ona autorita určuje, co je konvenční a jaké chování je dobré/špatné. Podobně jako chlapec dělí autoritu na dobrou a špatnou a již své úvahy nerozvádí do jisté relativizace (za jakých podmínek jednájí lidé dobře/ špatně).

V Matouškově pojetí je zde opět shoda s jistou sníženou schopností empatie. Jak už bylo řečeno výše, chlapec se příliš nezaobírá pohledem druhé strany, tedy učitele.

Posledním je dvanáctiletý **Ukrajinec RL**. U tohoto chlapce je třetí kategorie motivace (*Nesmíš se vzdát svého práva na smysluplné a aktivní využití svého času!*) zastoupena pouze teoreticky. Sice ji v chlapcově rozhovoru jsem schopná najít, ale chlapec se při argumentaci stejně vrací k motivaci první. Právě u něj je důležitá ona role nudy, při níž ale převažuje onen hlas reality (proto utíkal z vyučování). V porovnání rozhovoru s Kohlbergovou teorií morálního vývoje, nacházíme u RL známky druhého stádia naivně egocentrické orientace. Dobré je následovat pravidla, když uspokojí vlastní potřeby. Proto nejsou následována, když dojde na nudu (a RL raději v tomto případě vybral možnost utéct ze školy). Na druhou stranu jsou zde známky heteronomní morálky (orientace na trest a poslušnost), která je patrná právě v „incidentu“ s matkou a její prosbou, zda by RL mohl dojit na nákup a on se místo toho díval na film. Správné by bylo jít na nákup a RL přiznal, že si toto zvnějšku dané pravidlo (poslouchat matku) uvědomoval a nijak s ním neodporoval. Ovšem právě v tomto příkladu s matkou se dá najít i souvislost s konvenčním stupněm (druhý), který vede ke konformitě. Nelze však říct, že by se přímo objevovalo nové, vyšší stadium, spíše jen počínající prvky v podobě náznaků v přechodu k tomuto vyššímu, druhému stupni.

Tím, že jsou u chlapce ještě dány morální normy zvenčí (heteronomní morálka) je zřejmé, že ještě nemá morální normy zvnitřněny tak, jak by bylo v „ideálním případě“, jenž by vyhovoval požadavkům školy.

Z Piagetova pohledu se tedy jedná o heteronomní typ morálky (stejně jako u Kohlbergovy teorie). Podobné je to i s morálkou, která je egocentrická. RL si vlastně „hraje“ sám. Patrné je to především, když se schovává učitelům do skříně, aby se pobavil. Není zde jiný účel, než akt samotný, „hra“ samotná.

Co ještě říci k tomuto chlapci závěrem: Podíváme-li se na jeho dilema na konci rozhovoru, je k rozpoznání jasný vliv konvenční morálky, kdy chlapec se snaží být hodným (třetí stadium) a morálka z pohledu Piagetových typů se začíná obracet směrem k autonomii (zvnitřnění) – toto se však odehrává již v průběhu programu celodenního oddělení.

Velkým mínusem pro rozbor dokumentace a analýzu rozhovoru tohoto chlapce byly chybějící informace z jeho školy na Ukrajině. Sice z dokumentace lze tušit, že ani tam nebyl stav ideálním (prarodiče jej poslali do ČR vlastně za trest, protože jej doma nezvládali), ale o tom, jak to vypadalo v tamní škole, nic nevíme. Bohužel ani v rozhovoru jsme toto téma nerozebrali, což se nyní jeví jako jistá nevýhoda (je možné, že by se ukázalo, že spíše než problémy s chlapcem může být problém na úrovni střetu dvou různých kultur).

Nakonec lze říci, že problém daných klientů nelze chápat jen jako problém zjednodušeně chápaného slabého hlasu reality – že by potřebovali jen "zdisciplinovat". Nelze ani říci, že by byli (výrazně) zaostalí z hlediska vývoje mravního usuzování. To, co by tito klienti potřebovali, není naučit se řešit svou situaci z hlediska vývojového stupně (i když vyšší stupeň by jim nejspíše pomohl se s danou situací lépe vypořádat). Jak podotýká Piaget, záleží v tomto směru hodně na vlivu rodičů. Na tom, jak oni sami se vypořádávají s chováním dítěte. Například u heteronomní morálky v průběhu morálního realismu bude dítě ovlivněno tím, jak rodič zareaguje na škodu, kterou svým chováním dítě napáchá (že rozbije vázu). Rodič může zachovat chladnou hlavu a jednat, jako by se vlastně nic vážného nestalo. Dokáže zvážit úmysl dítěte (ne)rozbít vázu. Na druhou stranu, může být ona váza památka, jejíž cena pro rodiče je velká a dítě potrestá víc, než jindy, když rozbilo něco jiného (například starý hrníček). A to i v případě, že dítě rozbít věc nechtělo (rodič tak bude dávat najevo, že opravdu záleží na výši napáchané škody). (Piaget, 1948) Jak důležité jsou reakce rodičů,

jsem ukázala již u Matouška a skrytějším vlivu rodičovských reakcí, nebo naopak i nereagování rodiče na jistý typ chování dítěte.

Zdá se spíše, jakoby potřebovali nějakou pomoc při práci s jejich hlasem libosti – nelze říci, že by vzhledem k věku klientů docházelo nutně k přečeňování hlasu libosti. Jeho síla je ale v jejich případě silnější než hlas reality, který často ani sám nedokáže poskytnout formy, prostředky, které by hlas libosti dokázaly „zkrotit“ přijatelnějším způsobem. Nejpatrnější je to u dívky MP a chorého hlasu reality zastupovaného otcem, v porovnání se situací, kdy tuto roli „převezmou“ pracovníci celodenního oddělení a vlastně nabídnou dívce hlas reality s přijatelnějšími prostředky pro řešení problému (ať už se jedná o náhled na danou situaci, či materiálnější řešení, jako je vypořádání se s otcem, jehož chování rodinu ohrožuje). Vyplývá z toho tedy, že se klientům nedostává spíše ono "know-how", jak zjednat nápravu pro situace, ve kterých by s jejich oceněním síly těchto věcí, zvláště těch odpudivých, možná valná většina lidí i souhlasila.

Určitou pomoc jim v tomto CO již nabízí. V samotných rozhovorech lze najít, jak vlastně k nápravě již došlo, ať už klienti připisují zásluhu celodennímu oddělení přímo, či nikoli. Například u chlapce MT, který přiznává, že se mu daří již lépe zvládat svou tendenci k agresivitě a je schopen nad mnoha věcmi mávnou rukou a neřešit je. Nebo chlapec PK, který přemýšlí nad tím, jak se choval v mládí a podivuje se nad „nevhodností“ svých činů (skákání na židli, která se tím pádem rozbije) atd.

Otázkou pak zůstává, v čem jsou možnosti CO omezené a v čem jsou omezené možnosti těchto dětí to nabízené plně využívat? Ze slov samotných pracovníků zařízení vyplývá, že se cítí omezení především, co se týče „odstraňování“ příčin problémů. Častokrát nejsou příčinou věci, které lze snadno vzít a vyhodit, ale jsou to vztahy mezi lidmi, lidé samotní. Nelze dítě vzít od rodiny, která se zdá na první pohled defektní. Jako v případě MP, kde otec se chová nevhodně, nebo učitelka matematiky, která dívku šikanuje. Podobně problém chlapce PK přeci nevyřeší jen neustálé přecházení do nové školy a hledání „autority“, která bude ochotna věnovat chlapci dostatečnou pozornost (byl by toho vůbec někdo schopný, při současném počtu žáků ve třídách?) A právě zde je důležitý vývojový stupeň dětí a jejich schopnost náhledu na situaci. Právě u chlapce PK jeho schopnost pochopit situaci i ze strany učitele, že možná ani není v jeho silách být tím ideálním učitelem a autoritou, kterou by chtěl, či potřeboval.

Onen náhled na situaci, být schopen pozorovat situaci očima druhých, mít zvnitřněné normy, být schopen abstraktního myšlení, jak je popisuje Piaget, to vše pak určuje i schopnost dítěte uvažovat nad svou situací. Vždyť bude rozdí, když dítě bude uvažovat nad situací ze stádia konkrétních operací, operovat jen s konkrétní a aktuální situací, nebo bude-li mít možnosti využít toho, co přináší abstraktní úroveň, podívat se do budoucnosti, podívat se sám na sebe za několik let a uvědomit si cestu, která by k tomu mohla vést. Testovat ony hypotézy, co a jak a proč se děje, a co by bylo, kdyby se něco událo jinak.

Také pro využití oněch možností, jež CO nabízí, je důležitá samotná ochota mladých lidí přijmout pomoc pedagogů a vychovatelů. Jistě ne všichni to vnímají jako příležitost. Je však jen na nich, zda a jak nabízenou pomoc přijmou.

8. ZÁVĚR

Matoušek jako především prakticky orientovaný etoped jakoby se nakonec opíral o především teoreticky orientovaného Kohlberga a na něj navazující výzkumy když uvádí, že predelikventní a delikventní mládež se od té nedelikventní liší ve vývojově nižší kvalitě mravního usuzování (spíše předkonvenční stupeň oproti konvenčnímu i nedelikventní mládeže). Je-li tato myšlenka převedena do praktických závěrů, znamená to, že by mravně ohrožená mládež, tj. i zmiňovaní klienti CO, potřebovala trénink v mravním usuzování. A to asi nejlépe na materiálu srovnatelném s Kohlbergovskými mravními dilematy. Převedení této mládeže ze stádia předkonvenčního do konvenčního, které by spočívalo v respektu k porušovaným pravidlům. A to na základě, že jsou vyžadovány většinou společností a tedy následně jejími zákony, se jeví jako kultivovanější posilování hlasu reality než takové, které by bylo založené na jeho posilování na principu přesvědčování těchto jedinců o tom, že konkrétní autority si nakonec vždy poslušnost vynutí. Jinak řečeno, mnohem efektivnější se jeví pomoc klientům se zvnitřněním vyžadovaných norem, než jen posilování externího tlaku hlasu reality, anebo naopak umlčování nevhodného hlasu libosti. Právě ono zvnitřnění je důležitým rozdílem mezi predelikventní a delikventní mládeží oproti mládeži dodržující společenské normy a pravidla.

Není však jasné, jak se tím řeší teoretická otázka výkladu vztahu mezi způsobem mravního usuzování a praktickou mravností a nemravností. Ten model totiž jakoby předpokládal a empiricky dokládal, že vývojově nižší způsob mravního usuzování koreluje s větší praktickou nemravností. A tento vztah určitě není tak jednoduchý a jednoznačný jak by Matouškem zmíněné výzkumy mohly sugerovat či jako v jiných kognitivních oblastech. Praktická zkušenost nás přece nepřesvědčuje o tom, že by děti byly absolutně či procentuálně více nemravné než dospělí. Navíc a především závěry mého výzkumu přece vypovídají o tom, že klienti jakoby se dostávali i subjektivně, více méně uvědomovaně, do mravně dilematických situací a nikoli jen do situací vyžadujících rozlišování mezi dobrem a zlem. A v Kohlbergovském systému jakoby nakonec nebylo rozhodující, co dilematy testovaní jedinci zvolí, ale jak argumentují svou volbu. Tedy nakonec spíše to, zda si vůbec uvědomují, že předkládané historky jsou dilematické. A že takové jsou lze poznat právě na uvědomění si toho, co ztratí při jednom, či

druhém rozhodnutí, nebo naopak získají. Tedy, že volba vlastně není pro ně tak snadná, jak by se mohlo zdát. Svým způsobem jakoby klienti mohli odpovídat i postkonvenčnímu stádiu, kdyby vzdorovali tomu, aby v jejich konkrétních situacích dodržování pravidel autorit, většiny společnosti či zákonů vedlo k porušování práv, jichž se dle většiny společnosti nesmějí vzdávat.

V tuto chvíli se nabízí Piaget se svou teorií egocentrického mravního usuzování. Ten by nejdříve podezřívá dané jedince z toho, jestli si nemyslí, že vlastně dodržují pravidla dospělých, i když synkreticky jednájí dle náhodných hnutí mysli (princip libosti není dostatečně odlišen od principu reality a není s ním dostatečně koordinován). Nebo zda neselehávají spíše v tom, že ještě nejsou ani heteronomně orientovaní (čili už vůbec ne autonomně) ve vztahu ke konkrétním autoritám ve svém okolí – zda nejsou anomičtí. Nakonec by však mohl uvažovat i o tom, že by se mohlo jednat o situaci, ve které dospělí napomáhají rozvoji autonomní orientace navozováním zkušeností s nespravedlností (v porovnání se striktním vynucováním pravidel ze strany autorit a oproti zkušenosti s vyjednáváním pravidel spravedlnosti ve spolupráci mezi sobě rovnými, vrstevníky) – a tedy rozvoji jakési urychlené a nezvládané operacionalizace mravního usuzování. To, co by bylo urychlované a nezvládané, by byly ty základní výměry operacionalizace – spojování myšlenkových úkonů do větších celků, struktur, a jejich koordinace dle principu vratnosti (inverze a reciprocit). Konkrétně to tedy znamená, že v případě daných klientů se jedná o mravní usuzování, které neoperuje jen s vyčleněnou první kategorií motivace, ale též kategorií třetí, ve které se hlas reality člení a ve jménu většiny společnosti může promlouvat vůči hlasu libosti protikladným, dilematickým způsobem. Tak může jedince podporovat v tom, že vůči konkrétním pravidlům a autoritám nebudou konformní – dopustí se delikvence. Teoretická otázka výkladu vztahu mezi způsobem mravního usuzování a praktickou mravností a nemravností by se tak dle Piageta dala řešit spíše hypotézou o tom, že mimořádná zkušenost s nespravedlivými dospělými u daných dětí vedla k nezvládanému urychlení ve vývoji jejich mravního usuzování, který je podpořil v konkrétních nekonformních, delikventních volbách.

V rámci divergentních úvah o této problematice, lze pak uvažovat ještě o praktických dopadech pro práci s těmito klienty. Vzhledem k získaným informacím lze tedy dovést spíše jen to, co vlastně nemá smysl dětem ukazovat.

Je zřejmé, že by potřebovali komplikovanější a komplexnější podporu, než je ta, která by se orientovala jen na vysvětlování co je dobré a co zlé. Pouhé vysvětlování by navíc bylo spíše kontraproduktivní, protože už Matouškovy závěry přeci ukazují, že ani tyto děti nemají problém s rozlišením toho, co je dobré a co zlé. Podobně je na tom vysvětlování toho, že si autorita nakonec stejně prosadí svou vůli (čili nutit vlastně vzdát se, podřídit se vůli autority), nebo trénování v tom, že život je z mravního hlediska také někdy dilematický (tomu rozumí velice dobře, jak ukazují samotné rozhovory).

9. LITERATURA

ZMÍNĚNÉ ZÁKONY

- Česko. Zákon č. 317 ze dne 2. září 2008 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn. In *Sbírka zákonů České republiky*: 2008, částka 103, s. 4826-4904, Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>, ISSN: 1211-1244
- Česko. Česká národní rada. Zákon č. 200 ze dne 17. května 1990 přestupkový zákon. In *Sbírka zákonů České republiky*: 1990, částka 35, s. 810-840, Dostupné z WWW: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=200/1990&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
- Česko. Zákon č. 40 ze dne 8. ledna 2009 trestní zákoník ve znění zákona č. 306/2009, Sb. In *Sbírka zákonů České republiky*: 2009, částka 11, s. 354-464, Dostupné z WWW: <http://www.epravo.cz/top/zakony/sbirka-zakonu/zakon-ze-dne-8-ledna-2009-trestni-zakonik-17001.html>, ISSN: 1211-1244
- Česko. Česká národní rada. Ústavní zákon č. 2 ze dne 16. prosince 1992 o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky ve znění zákona č. 162/1998 Sb. In *Sbírka zákonů České republiky*: 1993, částka 1, s. 7-24, Dostupné z WWW: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1993/sb01-93.pdf>

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ATKINSONOVÁ, R. et. al.: *Psychologie*, Portál, Praha, 2002, ISBN: 80-7178-640-3
- BERGLING, K.: *Moral development – The Validity od Kohlberg´s Theory*, Almqvist and Wiksell International, Stockholm, 1981, ISBN: 91-22-00436-x
- HEIDBRINK, H.: *Psychologie morálního vývoje*, Portál, Praha, 1997, ISBN: 80-7178-154-1

- KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. aj.: *Předškolní a primární pedagogika*, Portál, Praha 2001, ISBN: 80-7178-585-7
- MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A.: *Mládež a delikvence*, Portál, Praha, 1998, ISBN: 80-7178-226-2
- PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*, 4.vyd., Portál, Praha 2007, ISBN: 978-80-7367-263-8
- PIAGET, J.: *The moral judgement of the child*. Glencoe, Ill.: The Free Press, Glencoe, 1948, Dostupné také z WWW:
<http://www.archive.org/details/moraljudgmentoft005613mbp.ark:/13960/t8rb6ww0z>
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*, Karolinum, Praha, 2005a, ISBN: 80-246-0956-8
- VÁGNEROVÁ, M.: *Školní a poradenská psychologie pro pedagogy*, Karolinum, Praha, 2005b, ISBN: 80-246-1074-4