

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2018

Eva Hemmerová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Alimentární koncepty u dětí na základní škole

Alimentary concepts in schoolchildren

Eva Hemmerová

Vedoucí práce: Mgr. David Doubek, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

Odevzdáním této diplomové práce na téma Alimentární koncepty u dětí na základní škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Na prvním místě bych ráda poděkovala vedoucímu své práce Mgr. Davidu Doubkovi, Ph.D. za odborné vedení a konzultace. Dále chci poděkovat řediteli základní školy, ve které proběhl etnografický výzkum, stejně tak všem žákům, se kterými jsem si během výzkumu vytvořila vztah a bez nichž by tato práce nikdy nevznikla, a jejich třídní učitelce, která mi vždy vyšla vstříc. V neposlední řadě musím poděkovat své rodině, partnerovi a přátelům za podporu při zpracování této práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce pojednává o dětských konceptech jídla zejména s důrazem na konzumaci masa a vyhýbání se této konzumaci, jde o etnograficky pojatou studii založenou na pozorování a rozhovorech s dětmi 4. třídy základní školy. Výsledky jsou rozčleněny do 4 aspektů stravování. Sociální aspekt (1) se zabývá sdílením jídla či sociální identitou, aspekt zdravotní (2) souvisí s dětskými koncepty o zdravoti určitých potravin, aspekt morální (3) mapuje dětská posouzení etického hlediska konzumace masa včetně legitimizace a aspekt kognitivní (4) poukazuje i na kognitivní problematiku stravování.

KLÍČOVÁ SLOVA

Alimentární tabu, vegetariánství, konzumace a odmítání masa, etika, legitimizace

ABSTRACT

This thesis deals with children's concepts of food, especially with a focus on meat consumption and avoidance of consumption. It is an ethnographic study based on observations and interviews with children of the 4th grade of elementary school. The results are divided into four aspects of eating. The social aspect (1) deals with the sharing of food and with the social identity, the health aspect (2) examines children's concepts of the food's healthiness, the moral aspect (3) maps children's ethical considerations of meat consumption including legitimation and the cognitive aspect (4) discusses the cognitive issues of eating.

KEYWORDS

Alimentary taboo, vegetarianism, consumption and avoidance of meat, ethics, legitimation

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Teoretické zakotvení výzkumu	10
2.1	Člověk a jídlo	10
2.2	Člověk a maso	12
2.2.1	Maso a maskulinita	13
2.2.2	Maso a asimilace	14
2.2.3	Maso a odpor.....	15
2.2.4	Maso a láska ke zvířatům, empatie.....	18
2.2.5	Maso a obranné mechanismy	20
2.3	Poznatky vývojové a kognitivní psychologie.....	23
2.3.1	Střední školní věk	23
2.3.2	Dětské prekoncepty.....	25
3	Metodologická východiska.....	27
3.1	Strategie a cíle výzkumu	27
3.2	Metody výzkumu a sběru dat	28
3.3	Výzkumný vzorek a výzkumné pole	31
3.4	Analýza a interpretace dat	33
	EMPIRICKÁ ČÁST	34
4	Sociální aspekt jídla	35
4.1	Jídlo jako součást naší identity.....	35
4.2	Jídlo a sdílení.....	36
4.3	Ve třídě.....	38
4.4	Ve školní jídelně	40
4.5	Sociální aspekt - shrnutí.....	41
5	Zdravotní aspekt jídla.....	43
5.1	Co je zdravá strava.....	43
5.2	Maso nám dává sílu	45
5.3	Jídlo jako omezení	46
5.4	Zdravotní aspekt – shrnutí.....	47
6	Morální aspekt jídla.....	49

6.1	Původ masa.....	49
6.1.1	Zkušenost se zabitím.....	50
6.2	Nesouhlas se zabíjením.....	52
6.2.1	Zhnusení a odpor vůči zabíjení a krvi.....	52
6.2.2	Láska ke zvířatům a lítost, smutek	53
6.2.3	Identifikace se zvířaty a strach	54
6.3	Legitimizace	55
6.4	Proč jíme prase a nejíme psa?	57
6.5	Morální aspekt – shrnutí.....	60
7	Kognitivní aspekt jídla	62
7.1	Jídlo jako prostředek členění času	62
7.2	Jídlo a imitace.....	63
7.3	Kognitivní aspekt – shrnutí	64
8	Diskuse	65
8.1	Diskuse výsledků.....	65
8.2	Limity práce	69
9	Závěr.....	71
	Zdroje	73
	Seznam tabulek a grafů	79
	Seznam příloh	80

1 Úvod

Následující práce je výsledkem etnografického výzkumu ve školní třídě, který se zaměřoval na problematiku alimentárních konceptů dětí. Co si děti myslí o jídle? Jak o něm uvažují? Co pro ně znamená zdravá strava a je pro ně důležitá? A především: Co si děti myslí o konzumaci masa?

Proč zrovna maso? Ukazuje se, že maso má specifické postavení mezi jídlem. Fiddes (1989) dokonce uvádí, že maso se stává v některých společnostech téměř synonymním výrazem ke slovu jídlo, jako by maso bylo jediné opravdové jídlo, což činí pouhou představu života bez masa velmi komplikovanou. Konzumace masa je také ve většině společností určitým způsobem omezena, právě na maso se soustředí nejruznější potravinová tabu, regulace či omezování (Simoons, 1967) a s masem, resp. zvířecími produkty nejčastěji souvisí odpor pociťovaný vůči jídlu (Angyal, 1941). Maso se však těší své speciální pozici mezi potravinami i z pozitivních důvodů, kdy může být spatřováno jako nejvíce ceněná potravina, ať už z důvodů nutričních či z důvodů sociálních, např. vyšší sociální status konzumentů masa v některých společnostech (Twigg, 1983).

Problematika konzumace masa nabývá na důležitosti také vzhledem k vývoji lidské populace, v dnešní moderní (západní) společnosti jíme mnohem větší množství masa než naši předkové, přitom jsme však zvířatům stále vzdálenější, mohli bychom dokonce říci, že vazba, která spojovala živou bytost s jejím masem, byla přerušena. Dnes si kupujeme úhledně zabalené vakuované kousky masa v supermarketu a na zvíře, které za něj zaplatilo svým životem, téměř nikdo nepomyslí.

Toto přerušení spojení, disociace masa od jeho zdroje – živé bytosti, je dokonce velmi podstatné pro to, abychom byli ochotni maso sníst, protože ovlivňuje naši empatii i pociťovaný odpor (Kunst & Hohle, 2016). To vychází z teorie tzv. meat paradoxu (Loughnan, Haslam, & Bastien, 2010), podle kterého existuje rozpor mezi tím, že milujeme zvířata na jedné straně a konzumujeme je na straně druhé, tento stav spojený s vnitřním tlakem podobným kognitivní disonanci se pak snažíme zmírnit různými prostředky a obrannými mechanismy (Joy, 2011).

Zajímavé je, že děti tyto mechanismy potřebné pro boj s tímto vnitřním konfliktem ještě nemusí mít vybudovány, takže např. často nerozlišují zvířata, podle jejich účelu (Pallota, 2008). Rodiče se pak mohou dostávat do nepříjemných situací, kdy musí dítěti vysvětlit, proč jedno zvíře jíme a druhé hladíme, proto mohou mít někteří rodiče tendenci skrývat před dětmi původ masa, mohou se bát toho, že se dítě naštvě a odsoudí je, či se naopak mohou obávat o jeho vlastní duševní zdraví, kdy by zjištění situace dle jejich názoru mohlo vést k úzkosti a depresivním projevům (Bray, Zabranó, Chur-Hansen, & Ankeny, 2016).

Není tedy nepravděpodobné, že se konzumace masa stala tabuizovaným tématem, o kterém rodičům i dalším dospělým není příjemné s dětmi mluvit. I proto se následující práce soustředí na toto téma. Je nutné podotknout, že vstupujeme do poměrně neprobádané krajiny a v oblasti konzumace masa obecně můžeme nalézt značné výzkumné mezery. Práce se snaží na tyto mezery mimo jiné poukázat, nesnaží se o propagaci vegetariánství či veganství, ačkoliv autorka se sama s tímto stylem stravování a související filosofií ztotožňuje.

Úvodní část práce se zabývá teoretickým zakotvením výzkumu, čtenář zde nalezne kapitoly zaměřené obecně na náš vztah k jídlu a různé aspekty tohoto vztahu a především kapitoly zabývající se masem a jeho vztahu k dalším jevům např. k maskulinitě, odporu či empatii, také je představena teorie karnismu a její obranné mechanismy vztahující se ke konzumaci masa. Dále je stručně charakterizováno věkové období středního školního věku, jež má vztah k empirické části práce, a dětské prekoncepty.

Praktická část práce se zabývá vlastním etnografickým výzkumem, který byl prováděn ve čtvrté třídě nejmenované základní školy. Získané poznatky jsou rozčleněny do čtyř kategorií – aspektu sociálního, zdravotního, morálního a kognitivního.

2 Teoretické zakotvení výzkumu

2.1 Člověk a jídlo

Jídlo resp. živiny pocházející z potravy jsou pro nás život zcela nezbytné, proto také jídlo společně s ostatními fyziologickými potřebami (pití a spánek) řadí Maslow (2014) k základním potřebám člověka ve své pyramidě. Uspokojení těchto potřeb je předpokladem k postupu k dalším potřebám v tomto žebříčku (např. potřeba bezpečí či přijetí), naopak jejich neuspokojení není slučitelné se životem.

Přijímání potravy (mateřského mléka) je také jednou z prvních činností dítěte a dle Freuda (1971) také prvním kontaktem kojence s okolním světem, ústa jsou pro dítě zdrojem uspokojení a sání tak první slasti – ukojení erogenní oblasti rtů tak probíhá současně s ukojením fyziologické potřeby nasycení, postupně se však tyto dvě věci oddělí. Později začíná dítě potravu kousat a toto období Freud nazýval jako orálně-agresivní, neboť kousání a mělnění potravy je spojeno s agresivní složkou. U dětí s konstitučně zesíleným významem orální oblasti může vzniknout tzv. orální fixace, kterou Freud spojuje např. s nikotinismem či alkoholismem v dospělosti.

Přijímání potravy a především volba potravy je ovlivněná společností, ve které jedinec žije, primárně jsme sice hnáni naší biologickou konstitucí, ale až společnost nám říká, co bychom měli jíst a tím tuto potřebu usměrňuje, čímž nejenže stanovuje její hranice, ale také ovlivňuje náš organismus (Berger & Luckmann, 1999). Důsledkem pak může být to, že se nám udělá nevolno při představě konzumace hmyzu či psa, jelikož tyto praktiky nejsou v naší společnosti běžné.

Dále jídlo plní také **sociální funkci**, společné obědy či večere jsou spojeny se soudržností rodiny, děti se mohou zapojit do společné přípravy jídla a samotné společné stolování má výrazný sociální podtext, může upevňovat vztahy v rodině a přispívá k dobrému klimatu. Rodiny mají různé rituály a tradice či oblíbená sváteční jídla, jídlo pak může asociovat představu domova, bezpečí či lásky (Fraňková & Dvořáková-Janů, 2003).

Zvláště u dětí je jídlo sociální situací a sociální kontext může ovlivnit i preferenci podávaného jídla, v jednom experimentu (Birch L. L., 1992) byla dětem podávána různá (oblíbená i neoblíbená) jídla v odlišných sociálních situacích. V prvním případě bylo jídlo

aktivitou, po které následovala odměna (až to dojíš, smíš...), ve druhém bylo naopak jídlo za odměnu (protože jsi byl hodný, smíš sníst...) a v poslední kontrolní skupině bylo jídlo podáváno bez sociálního kontextu. Pokud dítě dostalo jídlo za odměnu, zvýšila se i obliba daného jídla, pokud však dostalo odměnu za to, že jídlo snědlo, obliba se snížila, u kontrolní skupiny (bez sociálního kontextu) se obliba neměnila.

Podávání jídla za odměnu však může být velmi problematické a může zabraňovat tomu, aby si dítě vytvořilo správné asociace mezi fyziologickou potřebou jídla a pocitem uspokojení, dítě pak může mít tendenci jídlem řešit všechny své budoucí problémy (Gillernová, Kebza, & Rymeš, 2011).

Ze společenského hlediska je nabízení jídla (např. hostovi při návštěvě) také vyjádřením akceptace a jeho odmítnutí může být zároveň chápáno jako odmítnutí osoby, která jídlo nabízí (Plháková, 2003).

Zajímavé je také samotné sdílení jídla s ostatními (především příbuznými), to se stejně jako prosociální chování a rovnostářství rozvíjí především ve středním dětství se začátkem okolo 7 – 8 let při získávání normativních pravidel a s věkem dále narůstá sdílení ve frekvenci i míře (Crittenden & Zes, 2015). Dle Isaaca (1978) je sdílení jídla mimo diádu matka – dítě jedním z projevů, kterým se lišíme od ostatních primátů. Dle zmíněné studie (Crittenden & Zes, 2015) je příbuzenský vztah silným faktorem, který ovlivňuje sdílení jídla, děti sdílí s příbuznými více a častěji, naopak rozdíl mezi pohlavími tato studie nenalezla. Jinak je tomu u další studie (Birch & Billman, 1986), která pomocí experimentu zjišťovala, jak se liší sdílení jídla s přáteli a se známými u předškolních dětí. Z experimentů vyplynulo, že dívky sdílí častěji s přáteli než se známými, u chlapců rozdíl nebyl nalezen. Zajímavé také je, že děti, které předtím jídlo obdržely (byly v opačné roli), se později také častěji o své jídlo rozdělily.

U dětí je velmi časté také tzv. rituální sdílení, které má podstatnou souvislost se sociální identitou. Zajímavý výzkum (Katriel, 1987) provedený v Izraeli mapuje rituální sdílení pochutin (nanuků a falafelů) mezi dětmi, v ohnisku interakce je samotný neverbální čin sdílení jídla spíše než verbální výměna. Rituální sdílení je podle Katriel (1987) interakční forma hry, která poskytuje sdílené vzory, funguje jako sociální metr a také při ní dochází k vyjednávání vlastní pozice ve skupině.

Jídlo má také svou **sociálně komunikativní funkci**, může být důkazem prestiže a tím zdůrazňovat sociální pozici určité (elitní) skupiny (např. podávání kaviáru) a také může sloužit k socio-kulturní identifikaci tím, že spojuje členy určité skupiny či slouží jako jejich znamení (Fraňková & Dvořáková-Janů, 2003). V této souvislosti může být zmíněn i trend dnešní doby – fotografování jídla a jeho sdílení na sociálních sítích (např. Instagram). Je obecně známo, že vizuální kvalita jídla ovlivňuje jeho chuť, lidově se říká, že „jíme očima“, dle jednoho výzkumu (Coary & Poor, 2016) však chutná vyfocené jídlo lépe. Sdílení jídla na sociálních sítích však nemusí sloužit pouze většímu požitku z jídla, ale může dle autorky také souviset právě s prestiží a skupinovou identifikací (např. sdílení veganských pokrmů na osobních i k tomu vyhrazených profilech).

Dále má jídlo nepochybně i svou **symbolickou funkci**, např. Plháková (2003) zmiňuje pojídání hostie, která symbolizuje tělo Ježíše Krista při křesťanských bohoslužbách, avšak podobných symbolik bychom jistě našli ve společnosti více.

Strava se také může stát součástí **identity** člověka a prostřednictvím různých pojmů týkajících se stravování se může popisovat, Bisogni et al. (2002) hovoří o pěti okruzích, kterými se lidé popisují, jde o rozsah jídla (sním všechno), typ jídla (jsem masový), druhy jídla (nejsem snídaňový typ), kvantita jídla (jsem jedlík) a konzistence ve stravování (jsem pravidelný konzument). Dle Bisogni et al. (2002) spolu jídlo a identita úzce souvisí, jelikož naše identita je stravováním spoluutvářena, navíc naše stravovací návyky reflektujeme a hodnotíme a to nám přináší zpětnou vazbu. Pokud je zpětná vazba, např. na základě našeho zdraví, pozitivní, ještě více posiluje naše přesvědčení o správnosti stravy a tím vrůstá do našeho sebepojetí a může se stát součástí našich hodnot.

2.2 Člověk a maso

Maso je běžnou součástí lidského jídelníčku, je součástí výživové pyramidy Ministerstva zdravotnictví České republiky (2005) a jako zdroj bílkovin je doporučováno mnoha výživovými publikacemi (např. Kastnerová, 2011; Piňha & Poledne, 2009). Maso je také spojeno s naším historickým vývojem, neboť sloužilo jako zdroj obživy lovcům/sběračům v před-zemědělské éře (Jackson, 2004).

2.2.1 Maso a maskulinita

Maso bývá často spojováno se silou a můžeme si povšimnout jistého maskulinního podtextu, toho si všímá i Morganová (2001) a vysvětluje to historickým pozadím, zmiňuje, že lov byl vždy činností spojenou s muži, ženy jsou oproti tomu spojovány se sběrem ovoce a dalších plodů, proto je i ovoce spíše feminním symbolem. Adamsová (1990), známá feministka a vegetariánka, dokonce hovoří o tom, že maso je symbolem patriarchální společnosti, což je opět dokládáno na dlouhodobém spojení mezi masem, silou a mužností.

Toto spojení však může být také důsledkem toho, že maso a jeho konzumace je v mnoha společnostech nositelem statusu a z historického hlediska byl muž většinou ten, kdo maso obstarával lovem. Vyšší sociální třídy se v mnoha společnostech vyznačují nejen větším množstvím zkonsumovaného masa, ale také rozdílem kvalitativním, kdy je pro vyšší sociální třídy typická konzumace červeného masa, kdežto nižší třídy konzumují především tzv. „*bloodless*“ (nekrvavé) maso, např. kuřecí maso a ryby (Twigg, 1983). Fiddes (1989) se také všímá propojení masa a mužnosti v běžné anglické praxi stolování, kdy je muž ten, kdo servíruje a krájí maso při společné večeři.

I v běžné literatuře si můžeme povšimnout určitého spojení mezi masem a mužností, např. v Homérově Iliadě se váleční hrdinové živí převážně masem, většinou pečeným, které je často popisováno jako tučné a kypící sádlem, sice můžeme nalézt také zmínky o chlebu a bramborách, jde však pouze o výjimky (Laichter, 1934).

Problematice maskulinity a jídla se však věnuje i mnoho výzkumů. Stibbe (2004) například analyzoval šest po sobě jdoucích vydání časopisu *Men's Health* (vydání z června až prosince roku 2000) a zjistil, že maso (a především červené maso) bylo často spojeno s pozitivním obrazem maskulinity, dokonce byla konzumace masa identifikována jako jeden z atributů správného mužství, což souviselo s nárůstem svalové hmoty.

Další výzkumníci (Roos, Prättälä, & Koski, 2001) vedli rozhovory s tesaři a inženýry ve Finsku, z nichž vyplynulo, že pro tesaře je maso oblíbenější potravinou a navíc se také více ztotožňují s maskulinním vzorem a odmítají feminitu než druzí dotazovaní - inženýři. V další studii (Ruby & Heine, 2011) zase účastníci posuzovali různé osoby – vegetariány i

osoby, které jedí maso, vegetariáni byli v konečném důsledku vnímáni jako méně maskulinní než osoby konzumující maso.

Velmi zajímavý výzkum dále provedl Rothgerber (2013), v první studii zjistil rozdíl mezi způsobem, kterým ženy a muži ospravedlňují konzumaci masa, k tomuto účelu vytvořil dotazník MEJ (Meat-eating justification). Kromě toho, že muži vykazovali vyšší pozitivní postoje vůči masu, více také popírali utrpení zvířat a používali hierarchické a zdravotní zdůvodnění a také zdůvodnění vztahující se k lidskému a zvířecímu údělu. Ženské strategie se naopak omezovaly na disociaci a vyhýbání se přemýšlení o původu masa.

V další studii pak Rothgerber (2013) zdůvodňuje tyto rozdíly maskulinitou měřenou podle MRNS (Thompson & Pleck, 1986), která nejenže korelovala s kvantitou konzumace masa, ale také pozitivně korelovala s mužskými typy ospravedlnění a negativně s ženskými typy. Rothgerber (2013) vysvětluje tento stav různými aspekty maskulinity, např. s maskulinitou je spojena houževnatost, emocionální omezení a menší projevy empatie, proto muži častěji popírají utrpení zvířat, ze stejného důvodu pro ně není typické disociovat původ masa od zvířete a vyhýbat se přemýšlení nad touto problematikou. S maskulinitou spojená dominance a konkurenceschopnost mužů pak může souviset s hierarchickým zdůvodněním konzumace masa a předpokládáním neměnného údělu zvířat, jelikož se muž častěji než žena vidí na vrcholu žebříčku a potravního řetězce. Zdravotní zdůvodňování konzumace masa je zase spojováno s mužskou silou, svalnatostí a atletičností.

2.2.2 Maso a asimilace

Lidově se říká, že jsme to, co jíme, strava, kterou konzumujeme, na nás působí, může nám prospívat, anebo nám škodit. Kromě tohoto jednoduchého zákona však může jít i o něco víc, Jackson (2004, str. 102) podotýká, že pokud „*chceme naprosto ovládnout něco, co není součástí nás samých, můžeme projevit naši vůli extrémně agresivním způsobem a objekt našeho zájmu pozřít.*“ Tím ho pak integrujeme a on se stane naší součástí.

To souvisí i s vírou různých primitivních národů, např. někteří brazilští Indiáni odmítají jíst určité živočichy, protože mají strach z přenosu jejich negativních vlastností, jako příklad můžeme uvést zdržení se konzumace pomalých zvířat kvůli strachu, že by pak přišli o svou

rychlost, což by je mohlo ovlivnit při lovu či při úniku před nepřáteli (Frazer, 1957). Naopak dodnes někteří Afričané loví a jedí gorily, protože věří, že konzumací gorilího masa na ně přejde jejich síla a rozhodnost (Bobek, 2013).

Rozin (1995) dokonce v souvislosti s asimilací hovoří o rozpolcenosti lidí, kteří se celé věky snaží odlišit od zvířat a potom je jedí a tím je asimilují, čímž se nejenže stávají zvířata jimi, ale i oni se stávají zvířaty, neboť asimilace je oboustranným procesem.

2.2.3 Maso a odpor

Rozin (1995) hovoří o třech typech motivace, které vedou k přijímání či naopak k odmítání jídla, jedná se o motivaci senzoricke-emocionální (např. chuť, vůně, vzhled jídla), dále motivaci anticipační, která vychází z předpokládaných důsledků konzumace jídla (např. zdravé či naopak toxické účinky jídla) a třetí motivací jsou informace, které víme o vzniku potraviny. Tyto motivace se mohou kombinovat a Rozin dále vymezuje čtyři kategorie averze vůči jídlu:

1. **potraviny s negativně vnímanou chutí** – jde o běžné a v dané kultuře přijatelné potraviny, které však mohou některé osoby odmítat kvůli odlišným chuťovým preferencím, např. růžičková kapusta;
2. **nebezpečné potraviny**, u kterých se člověk obává negativních důsledků po jejich požití, může jít např. o strach z jedovatosti hub či o celkové odmítání vysoko-kalorických potravin;
3. **potraviny nevhodné** ke konzumaci jako jsou listy či kůra stromů, které sice nejsou nebezpečné a ani nemusí mít špatnou chuť, ale nespádají do kategorie jídla;
4. a konečně **potraviny odmítnuté z ideových důvodů** kvůli své povaze nebo původu

V poslední kategorii se dle Rozina (1995) uplatňuje emoce hnusu. Hnus, resp. odpor je jedna ze základních emocí člověka, dle Angyala (1941) se odpor stupňuje s blízkostí kontaktu např. kontakt objektu odporu se sliznicí úst je odpornější než dotek na kůži a ten je zase odpornější než pouhý pohled na objekt, vrcholem odporu je pak požití objektu.

Potraviny odmítnuté z ideových důvodů jsou dle Rozina (1995) často považovány za „nechutné“ a škodlivé, ačkoli jejich škodlivost může být pouze konstruovaná. Jako příklad

Rozin (1995) uvádí konzumaci smažených červů, jež by člověka pravděpodobně kvalitně zasytily a nejspíš by mu i chutnaly, ale jen do té chvíle, než by zjistil, co konzumuje - pouhá myšlenka na původ potraviny ji činí nepoživatelnou. Zásadním rozdílem mezi nebezpečnou potravinou a potravinou, ke které máme odpor, je dle Rozina (1995) to, že nebezpečí odpovídá narušení našeho těla, kdežto odpor odpovídá narušení naší duše.

Haidt et al. (1994) ve své škále The Disgust scale vymezuje sedm domén odporu, jde o jídlo (např. opičí maso), zvířata (např. šváb, krysa), tělesné produkty (např. zvratky), sex (např. varlata), narušení tělesné schránky (např. zakonzervovaná lidská ruka ve sklenici), smrt (např. mrtvá kočka) a hygienu (např. někdo, kdo si nemění spodní prádlo). Olatunji et al. (2007) zjistil, že jsou tyto oblasti vysvětlitelné pomocí tří latentních faktorů: jádrový odpor sdružuje položky ohledně jídla, zvířat, tělesných produktů a hygieny, přičemž tyto oblasti jsou ovlivněny tzv. sympatetickou magií (přenesení dotekem, viz níže princip kontaminace). Druhý faktor je odpor upomínající na zvíře a souvisí s oblastmi narušení tělesné schránky a smrti, posledním faktorem je odpor založený na kontaminaci.

Je tedy patrné, že odpor je silně spojen s nejrůznějšími tělesnými výměšky a částmi mrtvých lidských i zvířecích těl. To je velmi zajímavé, neboť maso (část zvířecího těla) je součástí jídelníčku většiny lidí. Angyal (1941) zmiňuje, že praktiky jako vaření, uzení, používání koření apod., napomáhají tomu, aby byl původ masa zamaskován a část mrtvého zvířete tak přeměněna na jídlo. Proto také není překvapivé, že upomenutí na původ masa (např. žíla v mase, chrupavka) může u některých lidí opět vzbuzovat odpor.

Stejně tak může název upomínající na anatomii zvířete či člověka (např. játra, mozeček) vyvolat odpor a především u dětí může vyvolat kanibalistické představy související s budoucím odmítáním a nechutí k masu (Bonnot-Matheron, 2002).

Rozin (1995) se dále pozastavuje nad tím, že maso je na jedné straně nejpoblíbenější jídlo a na straně druhé se k němu vztahují různá tabu a omezení ve všech kulturách. Příkladem může být už jen kulturně dané vymezení, která zvířata jsou považována za jedlá, ovšem i nezávisle na kultuře si můžeme všimnout určitých zákonitostí. Nejčastěji jsou konzumována zvířata živící se rostlinnou stravou, nejméně pak masožravci, mrchožrouti jako hyena či sup vyvolávají neobvyklý odpor. To vysvětluje Angyal (1941) opět tím, že maso jako takové vzbuzuje v lidech odpor a zvířata, která se jím živí jsou pak

„kontaminována“ a nevhodná k naší konzumaci, kromě potravy, kterou zvíře přijímá, může tento odpor souviset i s prostředím, kde žije (např. krysy).

Někteří autoři vysvětlovali rozdělení zvířat na jedlá a nečistá hygienickými pravidly, to Douglasová (2014) odmítá a znečištění celkově chápe jako prostředek zachování společenského řádu a nečisté je pak vše, co nějak vybočuje z běžné klasifikace a je tím nepatřičné. Jako příklad uvádí vymezení prostředí, kde zvíře žije – pokud zvíře žije ve vodě, pak by mělo mít šupiny, pokud ve vodě žije a šupiny nemá (např. žába), pak je nečisté a kontakt s tímto zvířetem přenáší znečištění na člověka, kterému může být např. zamezen vstup do chrámu. Dle Douglasové (2014) Židé za nečisté považují prasata, neboť se lidé v době pastevectví živili přežvýkavou sudokopytnou zvěří (ovce, kozy) a ta tedy byla určena ke konzumaci, proto je povoleno lovit a konzumovat antilopy či divoké kozy, ale maso prasete je nečisté, jelikož jde sice o sudokopytníka, ale rozhodně ne o přežvýkavce, nesplňuje tedy nutnost vyhovění dvěma podmínkám.

Se znečištěním také souvisí princip kontaminace, podle kterého je i krátký kontakt se znečišťující látkou ekvivalentní kontaktu stálému (Tambiah, 1990). Jinými slovy, pokud se něco „odporného“ dotkne nějakého objektu, i ten je znečištěn a považován za „odporný“, jako příklad si můžeme představit švába, který přeleze přes čerstvě ukrojený chléb, nejspíš se poté budeme zdráhat v jeho konzumaci.

Citlivost pro objekty, které vzbuzují odpor, je velmi individuální a souvisí s osobnostními charakteristikami, například v tzv. The Disgust scale (Haidt, McCauley, & Rozin, 1994) skórují výše ženy. Vypadá to, že tato citlivost může dokonce ovlivňovat postoje lidí k různým problematikám, např. k homosexualitě a potratům (Inbar, Pizzaro, Knobe, & Bloom, 2009) a dokonce může souviset s vyšším etnocentrismem, předsudky a pravicovým extremismem (Hudson & Costello, 2007).

Herzog et al. (2009) se též zabýval citlivostí k objektům vzbuzující odpor a zjistil, že pozitivně koreluje s postoji k životním podmínkám zvířat i s aktivismem za práva zvířat, ale nikoli s konzumací masa resp. s vegetariánstvím.

Je také potřeba zmínit, že odpor může mít více příčin, zatím jsme hovořili o odporu, který je daný kulturou a společností, která vymezuje, která zvířata budeme považovat za jedlá.

Kromě toho však může hnus souviset s etickou stránkou. Tento morální hnus pak můžeme pociťovat při představě požívání domestikovaných zvířat či zvířat, ke kterým nás pojí emoční pouto (např. koně, psi, oblíbený králík) (Fraňková & Dvořáková-Janů, 2003). O této problematice pojednává další kapitola.

2.2.4 Maso a láska ke zvířatům, empatie

Etická stránka konzumace masa je velmi důležitá, ačkoliv někteří vegetariáni mohou být motivováni odporem k masu, velká většina je motivována právě morální stránkou související s welfare zvířat nebo zdravotním aspektem bezmasé stravy (Rozin, Markwith, & Stoess, 1997). Morálně motivovaní vegetariáni pak posuzují zabíjení zvířat jako kruté, v této souvislosti je zajímavé, že řecký výraz pro maso *kreas* se sice vztahuje k latinskému *crudus* (krvavý, syrový), ale také k anglickému slovu *cruelty*, což je právě krutost (Jackson, 2004).

Děti často zvířata milují a jsou pro ně také důležitá, např. podle jednoho výzkumu (Covert, Whiren, Keith, & Nelson, 1985) se až 75% dětí mezi desíti a čtrnácti lety obrací na své domácí mazlíčky, když jsou smutné. Další výzkum (Melson & Fogel, 1996) zase zjistil, že dvanáctileté děti věnují více svého času starostem o své domácí mazlíčky než hraním si s mladšími sourozenci.

Dle Gruena (2007) je vztah ke zvířeti jako domácímu mazlíčku vede k rozvinutí empatie k němu, jelikož bez empatie bychom nedokázali porozumět jeho potřebám, empatie se pak generalizuje na všechna zvířata. Díky empatii jsou abstraktní entity transformovány v živé bytosti, jejichž životní podmínky nemůžeme ignorovat.

Empatie ke zvířatům se stejně jako empatie vůči lidem soustředí na porozumění emocím a jejich sdílení, hlavně pokud jde o utrpení živých bytostí. Převážně u savců jsou různá tísňová volání a nárek připomínkou, že mají stejné emoce jako my a dokážou trpět (Zahn-Waxler, Hollenbeck, & Radke-Yarrow, 1984).

Větší rozvinutí empatie vůči všem zvířatům může být podle Rothgerbera (2014) ovlivněno silou vztahu k domácím mazlíčkům v dětství, velmi zajímavé je také to, že tento silnější vztah je také spojen s pozdějším odmítáním některého druhu masa a také s nepřímými strategiemi ospravedlňujícími konzumaci masa jako je disociace a vyhýbání se přemýšlení

nad původem masa a podmínkách, ve kterých zvířata žijí. Vypadá to tedy, že čím silnější je vztah k domácím mazlíčkům, tím spíše bude dítě či mladý dospělý odvracet pohled od zabíjení pro masný průmysl a tím spíše se bude určitým druhům masa vyhýbat.

V této souvislosti je zajímavé, že vegetariáni vykazují více empatie nejen vůči zvířatům, ale také vůči lidem (Preylo & Arikawa, 2008) a dokonce se ukázalo, že při posuzování obrázků, na kterých zvířata trpí, jsou jejich mozková centra spojená s empatií více zapojena, než u jedinců konzumujících běžnou stravu (Filippi, a další, 2010).

Láska ke zvířatům také souvisí s identifikací, jednou z dimenzí identifikace ve skupině je pocíťovaná solidarita či soudržnost, která je spojena s psychologickým poutem mezi jedinci a s tím, že se cítí být jeden druhému zavázáni (Leach, Zebel, Vliek, Pennekamp, Doosje, & Ouwerkerk, 2008).

Solidaritu ke zvířatům jako součást sociální identifikace zkoumali Amiot a Bastian (2017), kteří také vyvinuli škálu na měření tohoto jevu, zjistili, že osoby, které nekonzumují maso a také osoby, které mají domácího mazlíčka, vykazují vyšší míru solidarity vůči zvířatům než ne-vegetariáni a osoby bez domácích zvířat. Solidarita ke zvířatům také predikovala morální obavy vztahující se ke zvířatům a souvisela s vyšší empatií vůči zvířatům. Velmi zajímavé také je, že vyšší míra solidarity ke zvířatům byla spojena s nižším rasismem, ageismem a sexismem (poslední pouze u žen). To koresponduje s názorem Rydera (2005), který tzv. speciesismus (nadřazenost druhu, z anglického species – druh) staví do stejného světla jako rasismus (nadřazenost rasy) či sexismus (nadřazenost pohlaví).

To, zda se člověk dokáže vcítit do zvířete, do jisté míry může ovlivňovat proces antropomorfizace, což je tendence lidí přisuzovat (nejen) zvířatům lidské charakteristiky, emoce či motivy. Dle teorie (Epley, Waytz, & Cacioppo, 2007) je tento proces determinován třemi faktory: přístupností a aplikovatelností antropocentrických znalostí, motivací pochopit či vysvětlit chování zvířat a touhou po sociálním kontaktu, to znamená, že lidé mají tendenci antropomorfizovat zvířata, pokud mají znalosti o pocitech apod. druhých lidí a tyto znalosti jsou použitelné, pokud jsou motivováni vysvětlit chování zvířat nebo pokud trpí nedostatkem sociálního kontaktu s lidmi. Antropomorfizace zvířat a dalších jevů či věcí slouží k jejich vyšší předvídatelnosti a srozumitelnosti a tím pomáhá

nalézt smysl v nejistém prostředí (Waytz, Morewedge, Epley, Monteleone, Jia-Hong, & Cacioppo, 2010).

Antropomorfizace však souvisí i s jednou se sociálních aspektů identifikace – solidaritou, solidarita se zvířaty totiž ve výzkumu Amiota a Bastiana (2017) korelovala mimo jiné právě s mírou antropomorfizace zvířat, ale i celé přírody (ovšem ne s antropomorfizací technologických zařízení).

2.2.5 Maso a obranné mechanismy

Melanie Joy (2011) hovoří o tzv. karnismu, což je systém přesvědčení, který je tak hluboce zakořeněn v lidské společnosti, že se stal neviditelným. Tento systém či ideologie nám umožňuje jíst maso, aniž bychom si uvědomovali, že jde o naší svobodnou volbu, např. u vegetariána většinou každý předpokládá určitou víru či etickou orientaci (v anglickém jazyce je to ještě podpořeno příponou –ism (vegetarianism i veganism), která je typická pro různá hnutí), jinými slovy u vegetariána chápeme, že jde o jeho svobodné rozhodnutí, které vychází z jeho postojů, konzumaci masa však chápeme jako přirozenou věc a souvislost s našimi postoji často nevnímáme. A právě to je dle Joy (2011) základem karnismu, ideologie tak skryté, že v našich očích přestala být ideologií a stala se normou.

Jako každá ideologie, tím spíše, že je skrytá, potřebuje i karnistická ideologie určité mechanismy, které ji budou udržovat. Pokud se zaměříme na samotné konzumenty masa, jedná se především o různé obranné mechanismy, které napomáhají zmírnění rozporu, který byl australskými vědkyněmi (Loughnan, Haslam, & Bastien, 2010) popsán jako tzv. meat paradox. Jedná se o rozpor mezi našimi postoji a naším chováním, na jedné straně se většina lidí považuje za milovníky zvířat a nechce, aby trpěla (postoj), na druhé straně však zvířata konzumují (chování). Tato nekonzistence mezi postoji a chováním vede k psychickému diskomfortu, podobně jako kognitivní disonance, ten můžeme vyřešit v podstatě třemi možnými způsoby (Joy, 2011):

1. změna postoje ve směru chování
2. změna chování ve směru postoje
3. změna vnímání našeho chování

První způsob je nejméně častý a jde o to, že se přestaneme považovat za milovníky zvířat, druhý způsob je nejsnazší, ale vyskytuje se také poměrně zřídka a jde o konverzi k vegetariánství či veganství. Nejčastějším řešením je třetí způsob, změním vnímání našeho chování tak, aby se shodovalo s naším postojem, dle Joy (2011) se tak děje určitým psychickým znecitlivěním až ztráty empatie ke zvířatům, která považujeme za jedlá. A tomu napomáhají právě následující obranné psychologické mechanismy.

Joy (2011) hovoří o tzv. velkém triu, kam patří objektifikace, deindividuace a dichotomizace. Objektifikace je proces, který v našich myslích mění živé bytosti ve věci, neživé objekty. Objektifikace úzce souvisí se řečí, máme speciální názvy pro různé druhy masa, např. hovězí pro krávu, vepřové pro prase. V anglickém jazyce je tento rozdíl ještě markantnější, v jedné experimentální studii (Kunst & Hohle, 2016) v jídelničkách zaměnili výrazy beef (hovězí) a pork (vepřové) za cow (kráva) a pig (prase) a zjistili, že při použití názvů zvířat klesá ochota probandů maso sníst a zvyšuje se jejich empatie i odpor vůči masu.

Zmínění výzkumníci (Kunst & Hohle, 2016) tento proces nazvali disociací (masa a jeho původu tj. zvířete) a objevili i další jevy, které snižují naši empatii ke zvířatům i odpor k jejich masu např. míru zpracování zvířecího masa, odstranění hlavy či používání anglického termínu harvesting (sklidit) pro zabití zvířete místo killing (zabít) a slaughtering (porážet).

Další z kognitivních obran Velkého tria (Joy, 2011) je deindividuace, proces, kdy vnímáme členy určité kategorie či druhu jako totožné se všemi ostatními členy, tím popíráme individuální vlastnosti každého jedince, v našem případě může jít např. o nepojmenování či přiřazení číselného kódu. Deindividuaci podporuje i velké množství zvířat, která jsou zabíjena pro naši stravu, dle Slovic (2007) existuje vztah mezi počtem obětí a pravděpodobností reakce či zakročení svědků/veřejnosti, čím více obětí, tím nižší šance, že celá situace vzbudí soucit a někdo zareaguje. Tento předpoklad podporuje případ telete Pheonix z roku 2001, kvůli nákaze mělo být ve Velké Británii usmrceno velké množství krav, přes snahu aktivistů nejevila veřejnost o tuto situaci zájem, dokud tisk nezveřejnil fotografii telete pojmenovaného Pheonix, které přežilo několik dní pod mrtvým tělem své matky, až tato fotografie vyburcovala společnost k reakci a vedla ke změně (Joy, 2011).

Objektifikaci i deindividuaci také podporuje moderní technologie, která pojímá zvířata pouze jako jednotky výroby (Joy, 2011).

Posledním mechanismem dle Joy (2011) je dichotomizace, což je vnímání objektů naší reality v bipolárních adjektivech, v polaritách, jehož důsledkem může být až černobílé vnímání světa, zvířata rozdělujeme především do kategorií jedlá a nejedlá, domestikovaná a divoká, hloupá a chytrá apod. Raději sníme zvíře, které považujeme za hloupé, přičemž zařazení do kategorie nemusí být založeno na objektivní realitě jako spíše na tom, zda skutečně chceme věřit, že do dané kategorie patří, čímž opět zmírníme nepříjemný pocit spojený s konzumací zvířat.

Kromě těchto tří mechanismů jsou velmi důležité i způsoby naší legitimizace konzumace masa, k tomu dle Joy (2011) slouží 3 sdílené mýty (tzv. 3Ns), které vnímáme jako objektivní pravdy. Jíst maso považujeme za normální (normal), nezbytné (necessary) a přirozené (natural). Piazza et al. (2015) přidává ještě další legitimizaci, jde o argumentaci chutí masa (nice) a tím rozšiřuje model v tzv. 4Ns, tyto typy ospravedlnění shrnuje následující tabulka.

Tabulka 1: Model legitimizace konzumace masa 4Ns (Piazza et al., 2015, p. 116)

Kategorie	Definice	Příklady
Natural (přirozené)	odkazy na biologii, biologickou hierarchii (potravní řetězec), přírodní výběr, evoluci lidského druhu apod.	„Člověk je všežravec“; „V přírodě se zvířata také jedí“; „Maso hrálo roli v evoluci lidského druhu“
Necessary (nezbytné)	odkazy na nezbytnost konzumace masa pro přežití, sílu, vývoj, zdraví, kontrolu populace zvířat či ekonomickou stabilitu	„Maso potřebujeme“; „Poskytuje nám nezbytné živiny“; „Pokud bychom nezabýjeli zvířata, přemnožila by se“
Normal (normální)	odkazy na dominantní sociální normy, historii lidského chování nebo sociálně konstruovanou potravinovou pyramidu	„Společnost/kultura akceptuje konzumaci masa“ „Byl jsem tak vychován“ „Maso jí většina lidí“; „Maso se jedlo vždy“
Nice (chutné)	odkazy na chuť masa, pocit nasycení a naplnění	„Maso mi chutná“; „Maso je maso“; „Maso je skvělé“

Autor: vlastní zpracování podle Piazza et al. (2015, p. 116)

Vidíme tedy, že normalita souvisí s tím, že konzumace masa je v současné době sociální normou, přirozenost konzumace masa je zase často dokládána potravním řetězcem či historií, nezbytnost zase poukazuje roli masa z výživového hlediska a chuť se soustředí na smyslový zážitek plynoucí z konzumace masa. Ve studii Piazzzy et al. (2015) používali probandi tato ospravedlnění v 83 – 91 % případů, zároveň se vyskytovala zřetelné objektivizace a dementalizace zvířat, čím více různých typů ospravedlnění lidé používali, tím měli mimo jiné větší tendenci konzumovat maso a další živočišné produkty a byli méně motivováni etickou stránkou při výběru jídla, podstatné je, že také pociťovali menší míru viny související s výběrem jejich stravy, dle Piazzzy et al. (2015) tedy legitimizace slouží především ke zmírnění pocitu viny související s konzumací zvířat.

2.3 Poznatky vývojové a kognitivní psychologie

Předchozí kapitoly se věnovaly psychologii konzumace, pro účely této práce je však nezbytné zmínit také některé z poznatků vývojové psychologie, především blíže definovat střední školní věk a termín dětské prekoncepty.

2.3.1 Střední školní věk

Střední školní věk můžeme rozdělit na tři fáze. Od nástupu dítěte do první třídy do přibližně devátého roku života hovoříme o raném školním věku, následuje střední školní věk, který je shora ohraničen přechodem dítěte na druhý stupeň základní školy. Poslední fáze staršího školního věku je pak ukončena završením povinné školní docházky na konci deváté třídy (Vágnerová, Vývojová psychologie: detství a dospívání, 2012).

Pro účely výzkumu je potřebné blíže definovat střední školní věk, jelikož byl výzkum prováděn ve čtvrté třídě základní školy a většině dětí bylo 9 – 10 let.

Vágnerová (2012) se zmiňuje, že v tomto věku děti neprochází žádným důležitým biologickým či sociálním mezníkem. Erikson (2002) o tomto období dokonce hovoří jako o fázi citové vyrovnanosti.

V rámci Piagetovy (2014) teorie kognitivního vývoje se dítě ve středním školním věku nachází ve fázi konkrétních logických operací, ta začíná mezi 7. – 8. rokem a končí mezi 11. – 12 rokem. Pro fázi je typické, že operace, které děti provádějí, se soustředí na konkrétní předměty, nedokážou ještě pracovat s hypotézami. Proto se děti v tomto věku

většinou nezabývají tím, co by mohlo být, ale uvažují pouze o tom, co je a o tom a co znají. Vágnerová (2012, str. 275) v této souvislosti hovoří o realismu školáků, kteří „přijímají skutečnost takovou, jaká je, a ani nepředpokládají zásadnější změnu“. Jelikož jsou dospělí pro děti v tomto věku autoritou, děti nezpochybňují, ale zcela nekriticky přijímají jejich názory a postoje.

Podstatnou změnou v tomto období je však to, že oproti identifikaci s dospělými stále sílí potřeba identifikace s vrstevnickou skupinou – nejčastěji se spolužáky, důsledkem toho je např. tvoření dívčích a chlapeckých skupin, což souvisí s vývojem pohlavní identity. (Vágnerová, 1997).

Důležité je také zmínit Piagetovu (2002) teorii morálního vývoje, ta rozlišuje heteronomní a autonomní morálku. Dítě ve stádiu **heteronomní** morálky se řídí příkazy autorit a nepřemýšlí nad tím, zda je něco správné nebo špatné, tvrzení autorit proto také nezpochybňuje a chápe je jako daná – špatné je to, co odporuje pravidlům stanoveným těmito autoritami. Mezi 7. a 8. rokem pak dochází k postupnému přechodu k **autonomní** morálce, dítě již dokáže posuzovat špatnost či správnost, jeho argumentace se však dospělým může jevit zvláště (např. nerozlišuje běžnou a milosrdnou lež), jelikož plně vyvinuté autonomní morálky dítě dosáhne až později kolem 12. roku. Z toho můžeme odvodit, že dítě je schopno posuzovat morální správnost či nesprávnost konzumace masa, resp. zabíjení zvířat až po dosažení stádia heteronomní morálky.

Další teorie morálního vývoje, kterou přispěl Kohlberg (1976), obsahuje 6 stádií rozdělených vždy po dvou do tří úrovní morálního vývoje. První **prekonvenční úroveň** trvá přibližně do devíti let a je charakteristická důrazem na autority – nositele norem, v prvním stádiu se dítě vyhýbá trestu, ve druhém pak usiluje o ocenění a pravidla dodržuje účelově, podle toho, co je pro něj výhodné. V prekonvenční úrovni jsou normy pro dítě něčím vnějším, postupně se však s nimi identifikuje a přechází do druhé fáze – **konvenční úrovně**, ta je specifická orientací na společnost a vztahy, v první fázi se dítě snaží chovat tak, aby vypadalo dobře v očích osob, které jsou mu blízké, ve druhé fázi se soustředí více na společenský systém a jeho autority (např. i učitelé), dodržuje normy, protože tak zachovává společenský řád (zákony, předpisy). Poslední úroveň **postkonvenční morálky** se vyskytuje po 20. roce života nebo déle (nebo se také nemusí vyskytnout nikdy) a

příznačné pro toto stádium je to, že jedinec akceptuje normy a přijímá je za své bez ohledu na autority. V první fázi člověk dodržuje normy vzniklé společenskou smlouvou, např. dodržování zákonů obecného blaha či lidských práv, ve druhé fázi člověk definuje vlastní etické principy, podle kterých jedná a které však nemusí být ve shodě s normami společnosti.

Ve středním školním věku se tedy dítě bude nacházet nejspíš na hranici mezi prekonvenční a postkonvenční morálkou. Kromě snahy o ocenění bude dítě do velké míry ovlivněno tím, jaké normy zastávají autority kolem něj, ať už ty blízké, na jejichž názoru dítěti záleží (rodiče) nebo ty společností vymezené (učitelé). Důležité je však také podotknout, že ve středním školním věku vzrůstá význam třídy jako normativní skupiny a „*hodnota prezentovaná učitelem ustupuje významu normy prezentované třídou*“ (Vágnerová, 1997, str. 43), proto děti v tomto věku díky silící solidaritě mezi sebou přestávají žalovat jeden na druhého.

2.3.2 Dětské prekoncepty

Dítě začíná poznávat svět kolem sebe již od svého narození, vnímá podněty kolem sebe a prisuzuje jim určitý význam. Jeho chápání světa se pak většinou liší od chápání světa dospělými a od výsledků vědeckého bádání. Pro tyto dětské interpretace jevů kolem něho se používá mnoho pojmů, často se setkáváme s pojmem dětské prekoncepty či dětské naivní teorie (Čáp & Mareš, 2001). V anglicky psané literatuře se zase nejčastěji používá termín „children's idea“ a pojem prekoncept se vyskytuje velmi zřídka (Škoda & Doulík, 2011).

Dětské prekoncepty se utváří většinou spontánně na základě zkušenosti dítěte v běžném životě, jsou tedy individuální, rozdílné u každého dítěte. Nejde také jen o běžné znalosti, ačkoliv prekoncepty mají samozřejmě složku kognitivní charakterizovanou obsahem a rozsahem znalostí o určitém pojmu. Vedle toho však mají prekoncepty také složku afektivní, jsou tedy ovlivněny emocemi. Jelikož prekoncepty vznikají spontánně na základě individuální zkušenosti, jsou vždy emočně zabarveny. Třetí složkou je složka strukturální, která je dána asociačními vazbami mezi jednotlivými prekoncepty (pojmy) (Škoda & Doulík, 2011).

K částečnému porozumění dětskému chápání světa přispěl např. Piaget (2014), dle kterého se dítě neustále přizpůsobuje vnějšímu prostředí dvěma procesy – asimilací a akomodací; při asimilaci dochází k dosazení nové situace či jevu do již vytvořeného schématu, při akomodaci naopak dochází k přetváření či dokonce vytvoření zcela nového schématu. Dítě má při poznávání světa a objevení nových skutečností tedy dvě možnosti, může nové poznatky odmítnout a ponechat si tak stávající struktury, anebo stávající poznatky přebuduje tak, aby zahrnuly i nově zjištěné skutečnosti (Čáp & Mareš, 2001).

3 Metodologická východiska

3.1 Strategie a cíle výzkumu

Jako výzkumná strategie byl zvolen etnografický výzkum neboli terénní výzkum. Pro tento typ výzkumu je charakteristické, že je jednání lidí zkoumáno v jejich přirozeném prostředí, v reálných vztazích a každodenním životě (Miovský, 2006). Výzkumným terénem se pro mě staly prostory školy a především sociální skupina žáků 4. třídy a jejich každodenní život včetně přestávek či oběda.

Hendl (2005) hovoří o třech základních podmínkách pro realizaci studie etnografického typu. V první řadě jde o délku pobytu v terénu, která je u etnografické studie delší, je to z toho důvodu, že čas je nutný pro odhalení a poznání zkoumaného jevu v jeho přirozeném prostředí. Druhou podmínkou je pružná strategie, která umožňuje přizpůsobení se situaci a nově vznikajícím potřebám během výzkumu a poslední podmínkou je zaznamenávání pozorovaného, tzv. etnografické psaní neboli hustý popis. Tyto podmínky byly i v této vlastní etnografické studii dodrženy.

Hustý popis je pojem antropologa Geertze (2000), který jím označuje podrobnou zprávu o chování nebo prostředí, na základě které potom vyvozuje různé závěry o aktérech a jejich kultuře. Hustý popis by měl být také interpretativní, měl by obsahovat různé interpretace o chování lidí a o tom, jaké významy přisuzují různým situacím. To však také znamená, že získaná data ve formě zápisků nikdy nebudou zcela objektivní, neboť transformují pozorovanou skutečnost. (Hendl, 2005). V poznámkách se zrcadlí naše vlastní zkušenosti, vzdělání a znalosti, emoce a pozitivní či negativní vazby na aktéry výzkumu, což nutně vede k partikulárnímu pohledu na zkoumané jevy (Švaříček & Šedřová, 2007).

Zvláštní postavení pak má etnografie školní, která se začala rozvíjet v 60. letech 20. století, dle názvu je již zcela zřejmé, že výzkumným terénem, do kterého se školní etnografie snaží proniknout, je právě škola, její kultura a aktéři, kteří se v tomto terénu pohybují (Švaříček & Šedřová, 2007). V českém prostředí je tento druh výzkumu rozvíjen především v rámci Pražské skupiny školní etnografie, která byla založena roku 1991 na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity (Kučera, 1992).

Hlavním cílem mého dlouhodobého pobytu ve školní třídě bylo porozumět alimentárním konceptům dětí, zjistit, kde všude se tematika jídla v každodennosti života třídy projevuje a jaké jsou představy a názory dětí na určité specifické potraviny, zejména na zdravou stravu a konzumaci masa.

3.2 Metody výzkumu a sběru dat

Kvalitativní studie jsou charakteristické tím, že často využívají více metod sběru dat (Denzin & Lincoln, 2003) a etnografický výzkum není výjimkou. I v mém výzkumu byly různé metody kombinovány, šlo především o zúčastněné pozorování spojené s tvorbou terénních poznámek a polostrukturované rozhovory.

Zúčastněné pozorování je pozorování, při kterém se pozorovatel přímo pohybuje ve výzkumném poli mezi jevy, které pozoruje a „*stává se tak součástí těchto jevů, je jedním z aktérů*“ (Miovský, 2006, str. 152). Z toho vyplývá, že se výzkumník dostává do dvou rolí – jednak je účastníkem dění a interakcí, přičemž je většinou méně zapojen než ostatní aktéři a na druhé straně je badatelem a pozorovatelem, zde ho od aktérů odlišuje jeho záměr (Švaříček & Šedřová, 2007).

Zúčastněné pozorování má své výhody i nevýhody, výhodou je především možnost proniknutí do jevů, které zkoumáme v jejich přirozeném prostředí a možnost zapojení se do interakcí a tím i snazší pochopení toho, co a proč se děje. Nevýhodou jsou pak vyšší nároky na osobnost výzkumníka a jeho sociální (a především komunikační) schopnosti. Problémem je také možné ovlivnění či zkreslení získaných informací osobou výzkumníka a jeho přítomností na výzkumném poli (Miovský, 2006).

Dle Hendla (2005) je zúčastněné pozorování vhodnou metodou především v případech, kdy se výzkum týká málo prozkoumaného jevu, kdy existují určité rozdíly mezi členy a nečleny sledované skupiny a kdy není možno jev zkoumat z venku – pohledem osob mimo skupinu. Co se týče mnou zkoumaného jevu, vyskytují se zde všechny tyto možnosti. Problematika jídla a především masa očima dětí je téměř neprozkoumanou oblastí, děti mají specifický pohled na zkoumaný jev a není možné tento jev zkoumat nepřímou.

Na výzkumném poli jsem tedy pozorovala interakce dětí a sama se do nich zapojovala, přitom jsem se snažila formou terénních poznámek zaznamenat co nejvíce informací. Psaní

hustého popisu však nebylo vždy možné či korektní. Několikrát během výzkumu jsem měla pocit, že mé psaní poznámek narušuje dění ve třídě a spontánní reakce dětí, proto jsem se častěji uchylovala pouze ke schematickým poznámkám či poznámky zpětně doplňovala ve volné chvíli nebo po opuštění výzkumného terénu – nejčastěji po příchodu domů, kdy jsem terénní poznámky přepsala a doplnila informacemi z paměti. Tyto mé poznámky pak dostaly formu **výzkumného deníku**, který se stal jedním z důležitých zdrojů dat a byl dále analyzován a interpretován.

Tabulka 2: Ukázka z výzkumného deníku

3. 11. 2016 (čtvrtek, den třetí)

Při hodině jsem si všimla, že Tadeáš i Jirka si donesli o přestávce krabičku s mlékem z místního automatu. Tom ji hlasitě srkal a potom ji šel vyhodit do koše, udělalo to velkou ránu a učitelka se rozčílila, že tohle už není normální a že o hodině se prostě nejí, načež se obrátila na mě: „*Evo, řekněte jim, že tohle se nedělá, no jak to máte na fakultě, řekněte, také určitě nesmíte jíst co?*“. Byla jsem v rozpacích, protože většinou při dlouhých hodinách na vysoké škole také svačím, ale nechtěla jsem podrýt autoritu učitelky, tak jsem zalhala a řekla, že také jíst nesmíme. Karel zvedl ruku a ptal se mě, zda můžeme pít, tak jsem odpověděla, že ano. Učitelka dále říkala, že děti jí pořád, každou přestávku, přitom správně by měly jíst jen o velké přestávce, na to odpověděla Karolína „*Ale zdravě jíme.*“, tomu se nedalo nesmát. Některé děti si dále stěžovaly, že vstávají brzo a prostě to až do velké přestávky nevydrží. Učitelka řekla, že je to asi tím, že nesnídají, všichni se však hájili, že snídají, ale že se to do 10 hodin nedá vydržet.

Zdroj: autorka

V rámci svého pobytu ve škole jsem také samostatně vedla 6 hodin keramiky, jako hranice bylo zvoleno 5 dětí na jedné hodině, což vycházelo z mých předchozích zkušeností s vedením kroužků a také z toho, že jsem chtěla mít na děti více času. Tyto hodiny byly nahrávané na diktafon, takže jsem se mohla soustředit na práci s dětmi, při hodinách jsem se snažila nevzbuzovat debaty ohledně jídla a zachovat tedy autenticitu dětí.

Nejcennější informace jsem pak získala při vedení **hloubkových rozhovorů** s dětmi. Hloubkový rozhovor je většinou nestrukturovaný rozhovor, při němž se jeden badatel táže jednoho účastníka pomocí otevřených otázek (Švaříček & Šedřová, 2007). Já jsem zvolila rozhovory **polostrukturované**, při kterých se badatel drží určitých závazných okruhů a otázek, které chce položit, ale jinak může pružně reagovat na přítomnou situaci např. změnou pořadí otázek (Miovský, 2006).

Při vedení rozhovorů jsem se držela těchto **okruhů**:

1. svačiny ve škole
2. jídlo doma
3. jídlo v jídelně
4. Vánoce a jídlo
5. problematické jezení při hodině
6. debata nad zdravým jídelníčkem
7. debata nad původem masa

Poslední okruh se týkal především těchto otázek:

- Odkud bereme maso? Co si o tom myslíš?
- Je správné jíst zvířata?
- Proč jíme prasata a nejíme psy?

Pořadí otázek jsem uzpůsobovala situaci, např. s některými dětmi jsem si ještě před formálním zahájením rozhovoru (tj. zapnutí nahrávacího zařízení) např. při cestě chodbou apod. povídala o tom, jak se těší na Vánoce, potom jsme v rozhovoru o Vánocích pokračovaly. Při tématice Vánoc mnoho dětí zmínilo zabíjení kapra, takže došlo k plynulému přechodu k získávání masa a morální problematice. Nejčastěji jsem však začínala rozhovorem o svačinách, neboť to bylo jedno z témat, které jsem měla možnost i přímo sledovat během svého pobytu ve třídě.

Každý rozhovor byl také předem upraven podle konkrétního dítěte, ve výzkumném deníku jsem si vyhledala zmínky o dítěti, což mi přinášelo další možná témata k rozhovoru a také jsem připojila „zdravý jídelníček“ konkrétního dítěte, resp. skupiny dětí (viz níže). Každý rozhovor trval z praktických důvodů jednu vyučovací hodinu, tedy 45 minut. Bohužel delší rozhovory nebyly možné, neboť děti byly brány na rozhovory z vyučovacích hodin, čímž byl narušen jejich program. Několikrát jsem však měla pocit předčasného ukončení rozhovoru, neboť zajímavá témata vyplývala na povrch až ke konci rozhovoru a nebylo tedy tolik prostoru pro jejich prozkoumání. Celkem bylo provedeno 9 nahrávaných rozhovorů.

Dalšími zdroji dat se staly učebnice (např. učebnice přírodovědy či anglického jazyka), texty dětí (záznamy ve třídním deníku) a také práce dětí, při které měly ve skupinách napsat zdravé jídelníčky, tyto jídelníčky se staly tématem pozdějších rozhovorů s dětmi.

3.3 Výzkumný vzorek a výzkumné pole

Výzkumné pole či základní zkoumaná jednotka je školní třída. Školní třída je formálně vzniklá sociální skupina (Nakonečný, 2009), která má jako sekundární sociální skupina velký vliv na socializaci dítěte a utváření jeho obrazu světa (Mareš, 2013). Jde o kulturní dějiště, jehož prostor je sociálně konstruován, setkávají se zde aktéři různých zkušeností a v rámci jejich každodenních interakcí jsou vyjednávány kolektivní kulturní praktiky (Alexander, 2003). Vzhledem k tomuto jasnému fyzickému i sociálnímu vymezení je školní třída ideálním dějištěm pro etnografickou analýzu a lze zde poměrně dobře pozorovat mechanismy (re)konstrukce kulturních obsahů (Jarkovská, 2009).

Pro etnografický výzkum byla zvolena čtvrtá třída základní školy, to vycházelo z několika důvodů. Hlavním důvodem bylo to, že v tomto věku jsou dle zkušeností dětí schopny vést hloubkové rozhovory a dívat se na problémy z různých hledisek. Záměr provést studii u dětí tohoto věku pak podpořila zkušenost s pilotním výzkumem, v rámci kterého jsem vedla rozhovory se 4 dětmi ve věku od tří do devíti let, s nejstarší účastnicí se rozhovor vedl nejlépe a byla také schopna na rozdíl od své mladší pětileté sestry reflektovat i morální problematiku konzumace masa. Byla tedy zvolena čtvrtá třída, což odpovídá věku mezi devíti a desíti lety.

S výběrem školy pro uskutečnění výzkumu jsem neměla problém, v rámci školních stáží jsem se seznámila s pracovníky a prostředím jedné základní školy. Tato škola mi byla již zpočátku velmi sympatická, ať se již jednalo o vstřícnost pracovníků, atmosféru či celkové zaměření školy na zdravou stravu a udržitelný životní styl. O plánovaném výzkumu jsem během své stáže několikrát hovořila se školním psychologem, ten mi také závěrem naší spolupráce nabídl, že se mnou zajde za ředitelem školy a představí mě, což by mi u něj mohlo tzv. otevřít dveře.

První kontaktáž ředitele tedy proběhla již v dubnu roku 2015, ředitel mě poprosil o kontaktování prostřednictvím elektronické komunikace včetně zaslání oficiální žádosti s

vyjádřením vedoucího mé práce. Po tomto kroku se mi ozvala sekretářka pana ředitele s tím, že pro mě vybrala dvě třídy, ve kterých mohu svůj výzkum provést. V červnu 2015 jsem se sešla se oběma třídními učitelkami a seznámila je s mou představou o výzkumu. Starší z obou třídních učitelek mi byla mnohem více sympatická a vyvolala ve mně dojem, že má o spolupráci se mnou opravdový zájem, v druhém případě jsem si nebyla jistá, zda pracovnice nebyla do spolupráce se mnou spíše dotlačena. Domluvila jsem se teda na dalším postupu pouze s jednou z nich - v září navštívím třídní schůzku, kde seznámím rodiče s plánovaným výzkumem a pokusím se získat informované souhlasy (příloha č. 1), pokud by velký počet rodičů nesouhlasil, pokusila bych se o to samé v druhé třídě.

Třídní schůzka proběhla 17. 9. 2016 a byla jsem mile překvapena, jak snadno jsem informované souhlasy získala, rodiče byli velmi vstřícní a někteří projevovali zájem o bližší informace o mé práci, chybějícím rodičům pak byl informovaný souhlas prostřednictvím dětí doručen později. Nakonec se mi povedlo získat informované souhlasy od rodičů všech žáků, což bylo celkem 29 dokumentů. Začátek spolupráce jsem avizovala na počátek listopadu 2016.

Původním plánem bylo strávit ve škole blokově např. celý měsíc, to se však později ukázalo jak nereálné, především kvůli mým dalším pracovním a studijním povinnostem, navíc mnoho hodin se později ukázalo vzhledem k tématu mé práce jako nevytěžných. S třídní učitelkou jsem se tedy domluvila, že zpočátku strávím ve třídě celý týden v kuse, především kvůli tomu, abych lépe poznala žáky a ti si také zvykli na mou přítomnost, dále budu docházet do hodin individuálně, podle svých časových možností. Zaměřila jsem se především na hodiny výtvarné výchovy, pracovních činností a přírodovědy.

Poprvé jsem se do třídy dostavila 1. 11. 2016, třídní učitelka mě žákům představila jako studentku z vysoké školy, která píše práci o dětech ze 4. třídy, naposled jsem školu navštívila 22. 12. v poslední školní den před vánočními prázdninami. V tomto rozmezí jsem školu navštívila celkem 23 krát a strávila jsem zde přibližně 70 vyučovacích hodin, z toho se jednalo o 54 klasických vyučovacích hodin (včetně 3 volnějších hodin v poslední předvánoční den), 6 nahrávaných vyučovacích hodin keramiky, které jsem samostatně vedla s malými skupinami dětí a 9 vyučovacích hodin, ve kterých jsem od vybraných žáků

získávala cenné informace pomocí nahrávaných rozhovorů. Třikrát jsem také s některými žákyněmi navštívila školní jídelnu.

Co se týče klasických vyučovacích hodin, navštívila jsem celkem 13 hodin českého jazyka, 9 hodin matematiky, 9 hodin anglického jazyka, 7 hodin pracovních činností, 6 hodin přírodovědy, 5 hodin výtvarné výchovy (a dalších 6 hodin keramiky, na kterou jsem si brala skupiny dětí v době výtvarné výchovy), 2 hodiny vlastivědy, 1 hodina hudební výchovy a 1 hodina tělocviku.

3.4 Analýza a interpretace dat

Získaná data z pozorování (výzkumný deník) byla přepsána do textového editoru a průběžně analyzována. Ze záznamů z hodin keramiky byly do textového editoru přepsány pouze části týkající se jídla, hloubkové rozhovory s dětmi byly přepsány celé. Ukázka přepisu části rozhovoru se nachází v příloze č. 1.

Data byla následně analyzována pomocí otevřeného kódování ruční formou (tužka a papír) a pro přehlednost byly jednotlivé kódy a výroky opět přepsány do textového editoru.

Dále byla data interpretována technikou vyložení karet, což je jedna z nejjednodušších nadstaveb nad otevřené kódování, kdy se kategorizovaný seznam kódů vzniklých právě při otevřeném kódování uspořádá do určitého obrazce či grafu, na základě toho se poté „sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií“ (Švaříček, Šedřová, 2007, str. 226).

Ukázku z procesu kódování a interpretování nalezne čtenář v příloze č. 3 a 4.

EMPIRICKÁ ČÁST

Nyní budou prezentována zjištění vycházející z provedeného etnografického výzkumu. Po zpracování všech získaných dat byly informace rozčleněny do čtyř obsáhlých témat – kategorií či aspektů souvisejících se stravováním.

Aspekt sociální se zabývá např. sdílením jídla či souvislostí konzumovaného jídla a sociální identity dětí. Aspekt zdravotní se soustředí na dětské koncepty o zdravoti či závadnosti určitých potravin. Aspekt morální mapuje dětské posuzování etického hlediska konzumace masa a aspekt kognitivní poukazuje i na možnou kognitivní problematiku dětských konceptů o stravování a stravě.

Je potřeba sdělit, že toto uspořádání je čistě mým vlastním konceptem a systémem, kterým jsem se pokusila dát jednotlivým získaným informacím řád a zpřehlednit tak celou problematiku pro čtenáře. Ve výpovědích dětí se jednotlivé kategorie často prolínaly a dětské koncepty souvisely s dalšími, zařazenými v jiných kategoriích.

4 Sociální aspekt jídla

4.1 Jídlo jako součást naší identity

Je zajímavé, že již děti dokážou samy o sobě přemýšlet v pojmech týkajících se jídla. Nejčastěji děti zmiňovaly, že jsou na nějakou určitou potravinu např. „*já jsem prostě na ty špagety*“ (Tadeáš, 20. 12. 2016) nebo na ní naopak nejsou jako chlapec, který dlouze vyprávěl, jaké pokrmy z masa mu chutnají, a poté dodal: „*já nikdy moc na tu zeleninu a tak nebyl*“ (Ivan, 21. 12. 2016). Toto „být/nebýt na něco“ mohou také stavět do protikladu ke zbytku rodiny: „*všichni v rodině mají radši sladkej (popcorn), ale já jsem prostě na ten slanej*“ (Tadeáš, 20. 12. 2016).

Se stravovacími návyky rodiny se však mohou také identifikovat a to dokonce do té míry, že by jim připadalo podivné, kdyby své stravování změnily, v tomto případě se jednalo o dívku, která má velmi ráda maso i zvířata, a kvůli tomuto rozporu jsem se jí zeptala, zda někdy uvažovala o tom, zda by maso přestala jíst, dívka poté odkazovala na rodinnou tradici: „*My to máme v rodině, já mám neteř, vždycky přijde k tetě a řekne: „Mašo, mašo, já chci mašo“ ... (...) ...A hlavně všichni mají z mé rodiny rádi maso, tak to by bylo divný, kdyby všichni měli rádi maso a já jediná ne*“ (Sandra, 13. 12. 2016).

Tato dívka také sama sebe popsala „*já sem taková masová*“ (Sandra, 13. 12. 2016), což je druhý způsob vedle „být/nebýt na něco“, kterým mohou děti vyjadřovat svou identitu skrze stravovací preference.

Dále si děti mohou všimnout množství zkonsumované potravy a popisovat se jako jedlíky: „*ale jsem někdy takovej jedlík, že prostě sním řízek aj toho kapra*“ nebo „*já jsem takovej jedlík a oni mi daj vždycky takovej malej plátek*“ (obě výpovědi Sandra, 13. 12. 2016).

Jídlo jako součást identity dětí se tedy může projevat dvěma způsoby – děti mohou samy sebe popisovat v pojmech „být/nebýt na něco“ nebo „být nějaký“ např. jedlík či nějaký typ (např. masový). Také se může vyskytnout identifikace s rodinou či naopak reflexe rozdílů v rodině. Zvlášť identifikace s rodinou je velmi častá, jelikož rodina tvoří důležitou součást dětské identity, především v mladším a středním školním věku, dle Vágnerové (2012, str. 313) „*dítě považuje svou příslušnost k rodině za samozřejmost*“ a definuje se s ní mimo jiné proto, že zde získává emoční zázemí i oporu pro svou osobní prestiž.

4.2 Jídlo a sdílení

Při pozorování dětí ve třídě jsem mohla několikrát sledovat, jak si děti mezi sebou sdílí či jeden druhému nabízí jídlo. Děti si v místním bufetu často kupovaly praženou kořeněnou kukuřici, že si jí někdo koupil, jsem ihned poznala podle toho, že se kolem něj seběhly ostatní děti s nataženýma rukama, jež se dožadovaly oblíbené pochutiny.

Sdílení jídla ve třídě probíhalo běžně a i já sama jsem do něj byla několikrát zapojena, jednou jsem se např. vrátila do třídy a na mém místě ležela kremrole, dozvěděla jsem se, že jeden z chlapců měl narozeniny, kremroli přinesl každému a nezapomněl ani na mě. Sdílení jídla při příležitosti narozenin bylo opravdu časté, několikrát jsem dostala (stejně jako ostatní) pytlíček gumových bonbónů nebo jinou sladkost, když jsem se na to děti tázala, řekly mi, že když má někdo narozeniny, přinese něco pro ostatní, to je přece jasné. Narozeniny tedy nejsou jen o přijímání, ale také o dávání, i když některé děti referovaly o tom, že na narozeniny si člověk zaslouží speciální zacházení – moje sousedka v lavici mi např. vyprávěla, jak mamince ráno připravovala snídani do postele, kterou připravuje každému z rodiny v den jeho narozenin (výzkumný deník, 16. 11. 2016).

Navíc se prostřednictvím sdílení jídla mohou udržovat či zlepšovat vztahy ve třídě, jednou jsem např. sledovala dívku, která byla normálně spíše nevýrazná a celé přestávky seděla na místě (možná bych dokonce řekla, že ve třídě nepatřila k nejoblíbenějším žákům), jak celou přestávku chodí po třídě a rozdává křupky na každou lavici, křupek bylo hodně, takže postupně množství zvyšovala a děti prosily: „*Dej mi víc! Prosím! Dej mi víc!*“ (výzkumný deník, 7. 12. 2016). Dalo by se tedy usuzovat na to, že jídlo pomáhá dětem udělat si přátele.

Děti se také zmínily: „*my jsme měli ještě jinou paní učitelku a vždycky, když někdo zapomněl svačinu, tak tam museli všichni přijít a něco mu dát*“ (Karolína, 8. 11. 2016), na to ostatní reagovaly, že je to pravda a že musely svou svačinu poskytnout tomu, kdo nic neměl, některé to komentovaly negativně, především pokud ten den měly ke svačině něco speciálního.

O sdílení děti také referovaly v rámci rodin, nejčastěji se to týkalo prarodičů, některé děti se až rozplývaly nad tím, že jim babička přivezla jejich oblíbené cukroví, jiné naopak mluvilo o tom, že cukroví prarodičům naopak dávají: „*potom jdeme k babičkám a prostě*

rozdáváme to cukroví... (...) ...babičkám, prababičkám, dědům“ (Karolína, 6. 12. 2016). V období Vánoc je sdílení jídla a především cukroví velmi časté, děti mluví o tom, že vozí cukroví na různé kroužky apod. V poslední den školy před vánočními prázdninami přinesl do školy cukroví snad každý (včetně mě), panovala příjemná atmosféra a každý ochutnával od každého. Děti chodily za mnou, nabízely mi cukroví a vyprávěly, jak s ním doma pomáhaly, od mnoha dětí jsem si nabrala do své krabičky výměnou za své kokosové kuličky, děti se radovaly, když jsem si vzala cukroví zrovna od nich – můj odlišný sociální status mě vyčlenil mezi ostatními a děti se chlubily tím, že jsem ochutnala jejich cukroví a naopak ode mě chtěl ochutnat každý. Některé děti byly zvědavé a dokonce se mě ptaly na recept.

Další sdílení v oblasti jídla probíhá doma v rodinách – děti často vyprávěly, jak společně s rodiči pečou cukroví nebo doma jinak pomáhají s vařením. O **společné přípravě** vánočního cukroví hovořily všechny děti, některé s větším, jiné s menším nadšením, nejčastěji zdobily perníčky, pomáhaly s přípravou těsta či s vykrajováním.

U některých dětí může tato mimořádná výpomoc vést ke konfrontaci s nedostatečnými schopnostmi např. *„vždycky mi to dovolí formovat, jenže mě to moc nejde“* (Ivan, 21. 12. 2016) nebo *„mamka říkala, že na to dávám čokolády moc“* (Vašek, 21. 12. 2016). Naopak zejména u dívek může být pravidelná pomoc v domácnosti potvrzením vlastních schopností: *„mamka mi vždycky se ségrou říká, že je mám nejlepší (řízky), proto je taky vařím skoro furt“* (Sandra, 13. 12. 2016). Dívky vyprávěly o tom, co všechno již umí udělat a jak doma pomáhají, některé se dokonce těšily na to, až je matka naučí další věci, např. z toho důvodu *„kdyby mamka byla nemocná nebo něco, tak jí vlastně můžu pomoci se vším“* (Sandra, 13. 12. 2016). Je zde tedy patrná touha dívky nahradit matku v případě potřeby.

Za povšimnutí také stojí, že ačkoliv některé dívky pomáhají v domácnosti často, jejich terminologie týkající se vaření je špatná (např. předchozí odstavec, kde Sandra vaří řízky), Sandra často používala slovo vařit pro další situace týkající se přípravy jídla, Karolína by zase všechno pekla: *„já pečou s tatškou někdy oběd, teď jsme zrovna pekli guláš a s bráchou pečou na Vánoce bramborovej salát“* (Karolína, 6. 12. 2016).

Příprava jídla může také dětem přinášet sebezpevnění a je důkazem o jejich samostatnosti, některé z dětí se chlubil, co zvládnou samy udělat k jídlu a jeden z chlapců dokonce vymyslel sám recept – omáčku na špagety, která dokonce „trochu zachutnala i tatkově“ a popisuje „prostě orestuješ rajčata, česnek, přidáš k tomu oregano, na olivovém oleji, no a pak k tomu trošku kečupu, aby to nebylo takový suchý a takhle je to dobrý... mě to jen tak napadlo“ (Vašek, 21. 12. 2016).

4.3 Ve třídě

Občas jsem měla pocit, že se ve školní třídě točí kolem jídla celý den, jistě tomu přispěla i třídní učitelka, která se na jídlo často zaměřovala např. „Nikdo mi tady nepomáhá a všichni se soustředí na svačinu, prostě to jídlo no“ říkala, když byly děti ke konci hodiny netrpělivé, protože se blížila velká přestávka (výzkumný deník, 3. 11. 2016).

Často také děti kárala pro jezení při hodině a někdy na ně kvůli tomu vykřikla tak nahlas, že jsem se lekla dokonce i já. Jezení při hodině bylo prostě neustálé a nebyl den, kdy by se tento problém neřešil, učitelka se rozčilovala: „Aničko, ale to svačení, to už je hrozný, v jiných třídách tohle nedělají, když ne Tadeáš, tak ty, Karolína se tu taky cpe, proč se nenajíte o přestávce?“ (výzkumný deník, 15. 11, 2016) nebo „Říkám nejezte a děláte pravý opak! Tohle už mě nebaví“ (výzkumný deník, 16. 11. 2016). Postupně jsem začínala mít pocit, že děti spíše třídní učitelku provokují, protože se na sebe škodolibě dívaly a smály se. Jednou jsem pozorovala zajímavou scénu, Anička ten den seděla s Karolínou, zvedla se a šla si pro pomůcky ke své lavici, načež se otočila Karolína a začala neverbálně naznačovat, ať Anička vezme i praženou kukuřici, potom si jí začaly obě sypat do pusy a učitelka se začala okamžitě rozčilovat, ze zadní lavice jsem sledovala, jak se na sebe děvčata culí, a měla jsem pocit, že mezi nimi vzniká určité spojení proti třídní učitelce (výzkumný deník, 22. 11. 2016).

Na jezení při hodině jsem se tedy ptala také dětí samotných, většina dětí samozřejmě nepřiznala, že by se jednalo o účelovou provokaci učitelky, nejčastěji hovořily o tom, že jejich jednání je způsobeno jedinečně hladem, důvodem pak může být příliš malá snídaně nebo dlouhý časový odstup od snídaně: „protože my máme hlad, no tak já mám malou snídani a no pak mam hlad a všichni jí při hodině“ (Anička, 9. 12. 2016).

Hlad také souvisí s časem, některé děti referovaly, že se nestihnou o přestávce najíst, protože učitelka přetahuje a tím přestávku zkracuje, následující hodinu pak mají hlad: „*ale my to nemáme, jako abysme paní učitelku vyprudili, my prostě máme strašnej hlad, protože paní učitelka někdy přetahuje fakt hodně no*“ (Karolína, 6. 12. 2016). Dalším důvodem, proč se děti nestíhají najíst, může být to, že se o přestávce přemísťují do jiné třídy, anebo prostě proto, že se o přestávce věnují jiným věcem: „*to si hrajeme a zlobíme, takže nemáme čas na jídlo*“ (Anička, 9. 12. 2016) nebo „*já pořád jenom mluvím s klukama a takhle, takže proto...*“ (Tadeáš, 20. 12. 2016).

Některé však nakonec přiznávají, že opravdu může jít o provokaci např. „*někdy trochu provokuju no, ale spíš, že máme hlad*“ (Anička, 9. 12. 2016) a „*já jenom trošku (to dělám naschvál)*“ (Tadeáš, 20. 10. 2016), dále Tadeáš vysvětluje, že občas má pocit, že při řešení konfliktu mezi žáky učitelka nadřazuje Jirkovi a jeho trestá neprávem „*a třebaš Jirku nechá na pokoji, tak jí chci takhle naštvat trošku*“.

Některé děti se obhajovaly, že ony mají opravdu jen hlad, ačkoliv u některých chlapců to posuzovaly jako záměrnou provokaci. To může být způsobeno základní atribuční chybou, což je „*tendence pozorovatele podceňovat v regulaci chování vliv situačních faktorů a přeceňovat úlohu dispozičních faktorů*“ (Hewstone & Stroebe, 2006, str. 250). Základní atribuční chyba souvisí s rozdílem mezi pozorovatelem a aktérem v posuzování určitého jevu, zjednodušeně lze říci, že pokud se bude někdo jiný dopouštět nějakého jednání (jíst při hodině) budeme jeho chování nejspíše přisuzovat jemu samému a jeho osobnostním charakteristikám (je to provokatér, dělá to naschvál), kdežto u sebe to samé chování budeme zdůvodňovat situačními proměnnými (měl jsem málo času o přestávce, proto jsem se nestihl najíst a teď mám hlad).

Ačkoliv většinou, když jsem před dětmi toto téma nadhodila, působily pobaveně a smály se, v jednom případě sama dívka situaci ve třídě považovala za neúnosnou a vadila jí: „*nikdy jsem to neudělala, ani jednou neudělám, třeba Tadeáš pořád mlaská, ty se nesoustředíš, je to prostě strašný, nejpříšernější... (...)* ...tak at' si to jí o přestávce, prostě o hodině se učíš a nejíš!“ (Sandra, 13. 12. 2016). Jednalo se o žákyni s lehkými školními problémy, ačkoli velmi snaživou, možná proto posuzovala toto chování žáků negativně a vyrušovalo ji. Z tohoto důvodu mě také napadá, zda se některé rychlejší děti při hodině

nenudí a jídlo pro ně zkrátka může být zkrácením času. Myslím si však, že minimálně pro některé děti, je jezení při hodině a nachytání učitelkou (možná dokonce záměrné) účinnou provokací, kterou na sebe upoutají pozornost a rozesmějí ostatní děti ve třídě.

4.4 Ve školní jídelně

Ve školní jídelně se většina dětí každý den setkává a společně obědvá, proto jsem i já několikrát s vybranými žáky školní jídelnu navštívila. Jedná se o velkou školu s dvěma oddělenými jídelnami, z nichž v každé se vydává jiné jídlo. Stoly mají pouze čtyři místa a jsou společně s židlemi přidělané napevno k podlaze, což znemožňuje srážení stolů a sesedání více dětí dohromady. To bylo trochu nevýhodou, protože jsem měla v plánu popovídat si v jídelně s více dětmi. Do jídelny jsem tedy většinou chodila s Karolínou, která měla z mé společnosti radost a vyžadovala ji.

Překvapivé pro mě bylo, jak málo některé děti jedí, často odnášely plné talíře. Proto jsem se jich ptala na jejich spokojenost s kvalitou jídla v jídelně. Více dětí použilo k popisu stejné rčení, které se ve třídě (či možná dokonce škole) stala určitým folklórem: „*Když je dobrá polívka, není dobrý druhý jídlo, když je ošklivá polívka, tak je dobrý zase to druhý jídlo, a někdy je to tak, že není dobrý ani jedno*“ (Sandra, 13. 12. 2016). Děti ostatně jmenovaly mnoho výhrad, které ke kvalitě jídla měly.

Nejčastěji se jednalo o výhrady k masu, to bylo velmi často posuzováno negativně pro jeho špatnou úpravu (gumovost, tuhost) „*maso je gumový a někdy je i tak tvrdý, že to neurčíže ani paní vychovatelka, s tím bojuje*“ (Sandra, 13. 12. 2016) nebo „*že se to hrozně dlouho kousá, že třeba se ukrojí malinkej kousek a musím ho kousat tak dvě nebo pět minut*“ (Jirka, 20. 12. 2016). Tato gumovost byla také někdy dětmi mylně vykládána jako maso nedovařené: „*jsem měl španělskýho ptáčka a to maso bylo nedovařené, že bylo žvejkačí*“ (Vašek, 20. 12. 2016). Některé děti také měli odpor k určitým typům masa, např. prorostlému hovězímu: „*takový špekátý, úplně takový ty, já nevím, žilky... takže to mi moc nechutná*“ (Karolína, 6. 12. 2016).

Vypadá to tedy, že na mase je opravdu hodně věcí, které mohou dětem při špatné a často běžné úpravě ve školní jídelně vadit, to může vést i k tomu, že děti mohou maso začít

odmítat nebo se budou uchýlovat pouze ke specifickým úpravám masa: „já jsem vegetarián, já jím třeba jenom maso z řízku, medailonky a tak“ (Jirka, 20. 12. 2016).

Děti si také stěžovaly na velikost porcí, přidávat si sice mohou, ale maso (když je zrovna dobré) nepřidají: „oni většinou nepřidávají, jako třeba masa ti tam daj jenom trošku úplně malinko a nezajímá je to“ (Karolína, 6. 12. 2016) nebo „tam ti daj takovou malou rybičku a to mi nestačí“ (Sandra, 13. 12. 2016).

Zajímavé však je, že některé děti si zároveň stěžovaly na malé porce či nepřidávání, vzápětí však školní jídelnu a pracovníky omlouvaly či obhajovaly a byly tak schopné vidět problematiku i z druhé strany např. „oni to maj naporcovaný podle toho, kdo si kolik objedná a co si objedná“ (Vašek, 21. 12. 2016) nebo „ono je to docela drahý ty obědy, že by nám nemohli dát takový žebírka“ (Ivan, 21. 12. 2016). Zároveň si uvědomovaly těžkou práci kuchařek: „oni jsou tu zase od rána a nadělaj si s tím práce“ (Karolína, 6. 12. 2016) a „takhle jak se to musí dělat pro hodně dětí, tak je to těžší“ (Ivan, 21. 12. 2016). Některé děti se také zdráhaly přímo kritizovat jídlo v jídelně a spíše kritizovaly aspekty, které nesouvisely s jídlem, např. sluch kuchařek nebo nepořádek na stolech.

Děti také prokázaly schopnost vidět situaci z více úhlů, když říkaly, že občas to není nejlepší, ale jinde podle nich vaří hůře – jídlo tedy posuzovaly jako ne úplně nejlepší, ale také ne nejhorší, jistě zde však hraje roli i různá vybíravost dětí např. „někdy je třeba hnusný jídlo, ale já mám takový hlad, že to sním“ (Sandra, 13. 12. 2016).

Děti se také několikrát zmínily, že jídlo v jídelně je zdravé, odkazovaly na to, že to slyšely od paní učitelky, někdy to však bylo vnímáno negativně: „oni se pro ty děti snaží dělat zdravou stravu, to jo, ale když už to pak takhle dávají každé den, tu zdravou stravu, tak myslím, že by mohli někdy dát i něco trochu jinýho“ (Ivan, 21. 12. 2016).

4.5 Sociální aspekt - shrnutí

Jídlo může být součástí dětské identity, mohou samy sebe popisovat v pojmech „být/nebýt na něco“ nebo „být nějaký“ např. jedlík či nějaký typ (např. masový). Také se může vyskytnout identifikace s rodinou či naopak reflexe rozdílů v rodině.

Podstatné je u dětí také sdílení jídla, tím se mohou udržovat vztahy v kolektivu, navíc je přinesení jídla považováno za přirozené v době narozenin a také je spojeno s rozdáváním cukroví v době vánočních svátků.

Děti také mohou pomáhat s přípravou jídla a nejčastěji také vánočního cukroví ve svých rodinách, tím může docházet k potvrzení či naopak nepotvrzení vlastních schopností. Schopnosti ohledně přípravy jídla také svědčí o samostatnosti dětí.

Ve sledované třídě byla ústřední problematikou konzumace jídla při hodině, děti tak činily dle svých slov kvůli hladu a nedostatku času o přestávkách, do jisté míry však mohlo jít o provokaci učitelky a získání její pozornosti i pozornosti a uznání třídy.

Nemůžeme opomenout ani školní jídelnu, která je místem, kde se děti potkávají a společně jedí, kvůli prostorovému řešení jídelny však dochází k rozdělení třídy do malých skupinek. Mnoho dětí má k jídlu v jídelně výhrady, ačkoliv jsou schopny podívat se na problém z více úhlů a zároveň tak obhájit pracovníky jídelny. Zároveň porovnávají jídlo ve své jídelně s jinými jídelnami, o kterých jen slyšely a ve kterých dle doslechu vaří hůře. Problém mají především s úpravou masa, které je často tuhé, gumové a tzv. žvýkací, to může vyústit až v odmítání masa, které není upraveno určitým způsobem (např. jako řízek).

5 Zdravotní aspekt jídla

Zajímalo mě, jakou mají děti představu o tom, co je to zdravá strava. Zde je ovšem třeba dodat, že škola, ve které můj výzkum probíhal, je na zdravý a ekologický životní styl více zaměřená než běžné školy. Děti jsou vzdělávány podle projektu „Pohyb a výživa“ a každý týden dostávají zdarma ovoce či zeleninu. Je tedy pravděpodobné, že děti mají více znalostí a jasnější představu o zdravé stravě než děti z běžných základních škol bez tohoto důrazu na výživu.

Sama jsem sledovala několikrát, jak se třídní učitelka dětí táže na množství ovoce, které by měly denně sníst nebo je poučuje či kárá kvůli nevhodnosti jejich svačín. Do jisté míry bylo toto její chování ovlivněno mojí přítomností a zaměřením mé práce, protože se na mě v rámci svých výroků často obracela: „*No Karolíno, lízátko ke svačíně, co by tomu asi tak řekla slečna Eva!*“ (výzkumný deník, 4. 11. 2016). Vždy jsem se snažila v podobných situacích reagovat neutrálně a nevyhraněně, přesto jsem měla pocit, že jsem v očích dětí jakousi „výživovou dozorkyní“, když jsem o tom s dětmi mluvila, některé byly dokonce překvapeny: „*Takže vy nás nebudete kontrolovat, jestli jíme zdravě? Že to paní učitelka tak řekla.*“ (Karolína, 8. 11. 2016). Nicméně ta role ke mně již jaksi patřila, děti věděly, že mě zajímá jídlo a co jiného by mě asi tak mohlo zajímat než to, zda jí zdravě, když jim do hlav dospěli neustále vtloukají, že je to důležité. Některé děti za mnou z toho důvodu často chodily jen pro to, aby mi ukázaly, že zrovna jedí nějaké ovoce.

5.1 Co je zdravá strava

Když jsem se dětí ptala na to, zda je důležité to, co jíme, některé ihned začaly hovořit o nezbytnosti stravy jako takové např. „*a hlavně celkem bez jídla bysme nemohli žít*“ (Tadeáš, 20. 12. 2016) nebo „*já jsem zaslechl, že když někdo nebude jíst, že se může i umřít*“ (Jirka, 20. 12. 2016).

Kromě této nezbytnosti stravy měly děti překvapivě poměrně jasnou představu o tom, co je to zdravá strava, nejčastěji si představily ovoce a zeleninu jako prototyp zdravé stravy. Některé to zdůvodňovaly existencí vitamínů, díky kterým je „*tělo prostě zdravější a nemoc jen tak nepřijde, protože se tělo ubrání*“ (Ivan, 21. 12. 2016).

Zajímavé je, že dle některých dětí může ovoce a zelenina dokonce vyrušit konzumaci některých nezdravých potravin, jak dokládají zmínky o tom, že pokud např. dítě sní lízátko, musí si potom ale dát nějaké ovoce. V tomto smyslu má tedy v očích dětí ovoce nejen schopnost udržet naše tělo zdravé, ale také má roli určitého všeléku, díky kterému mohou konzumovat také nezdravé sladkosti. Děti ostatně neustále zdůrazňovaly, že ačkoliv měly nějakou sladkost, mají také ovoce či zeleninu, s Karolínou jsem se např. bavila o situaci, kdy učitelka kritizovala její lízátko ke svačině, sdělila mi, že se jí to nelíbilo a dodala: *„tak já mám vždycky ovoce, každé den mám prostě ovoce“* (Karolína, 6. 12. 2016).

Některé děti dále zdůrazňovaly důležitou funkci pitného režimu: *„protože něk 80 % člověka je, myslím, voda, takže je to hodně důležitý, pak člověka akorát bolí hlava“* (Ivan, 21. 12. 2016).

Velmi zajímavý pohled přinesl také chlapec, podle kterého je zdravé to, co je přírodní, např. z ovoce a zeleniny vyrobené, kde slovo přírodní popisuje jako antonymum ke slovu umělý. Zde by tato bipolární adjektiva přírodní/umělý mohla odkazovat ke stupni zpracování potravy.

Naopak jako nezdravé děti popisují především sladkosti – pro jejich sladkost a neblahý vliv na jejich zuby, toto přesvědčení vychází nejspíš z rodinného prostředí, protože děti často popisovaly různá omezení ze stran rodičů. Dále jsou negativně hodnoceny fastfoody – to je zase spojeno s velkým množstvím oleje, soli a různých „tatarek“. Některé děti také překvapivě odkazují na odlišné kulturní prostředí Američanů: *„ti Američani jsou třeba i takhle tlustý, protože oni třeba každé den nebo někdy dokonce každé den jí hamburgry“* (Ivan, 21. 12. 2016).

Zde nám do hry vstupuje jiná implikace – **být zdravý znamená nebýt tlustý**. Podle některých dětí se to, že jí někdo zdravě, pozná právě podle jeho váhy. Zdravá strava je také spojena s hubnutím a různými dietami, s čímž mají děti zprostředkovanou zkušenost díky svým starším sourozencům či matkám.

5.2 Maso nám dává sílu

Hned po ovoci a zelenině děti jako nezbytnou součást zdravé stravy často jmenovaly maso s tradičním odkazem na to, že **maso nám dává sílu**. Tento předpoklad často slyšely od svých rodičů, např. v situaci, kdy někdo z širší rodiny odmítá maso konzumovat: „*sestřenice vůbec nejí maso, tak její mamka jí to vždycky říká a ona neposlechne*“ (Nikola, 21. 12. 2016). Maso zkrátka jíme, abychom měli hodně síly, člověk je po mase silnější – některé děti sice připouštějí, že sílu může člověk získat i jinde, ale kde, to již neví.

S tímto konceptem síly jsou spojeny další vlastnosti masa – maso jíme, protože **je důležité na svaly**, dle některých by nám bez něj dokonce žádné svaly nerostly. Jeden z chlapců to vysvětluje tím, že maso je z podstaty sval.

Maso **je také důležité na sportování**, což opět souvisí se silou. Zajímavé také je, že některé děti hovoří o tom, že se to s masem nesmí přehnat, aby nás nebolelo břicho, či dokonce referují o někom, kdo už maso nesmí, protože ho už měl prostě dost a přestalo mu dělat dobře. Maso je tedy vnímáno jako nezbytné, bez něj bychom byli slabí, odnesly by to naše svaly a náš výkon ve sportu by se zhoršil.

Konzumace masa je dětmi také často dáována do protikladu s „jíst jen zeleninu“, což je posuzováno negativně – pokud bychom totiž jedli jen zeleninu, moc bychom se z toho nenajedli a také bychom pravděpodobně byli až moc hubení. Maso tedy v tomto smyslu podle dětí souvisí s nasyceností člověka.

Graf 1: Implikace dětí ohledně zdravotního aspektu konzumace masa (vlastní zpracování)

MASO → je zdravé, protože...	dává sílu = jsme silní
	= máme svaly
	= můžeme sportovat
	vede k nasycení = nemáme hlad

Zajímavé je, že podobná implikace se objevuje i s dalšími živočišnými produkty, převážně s mléčnými výrobky či mlékem samotným, méně často pak s vajíčky. I u těchto produktů se děti nějakým způsobem dotkly toho, že souvisí se silou, např. dívka vyprávěla o tom, že své papoušky krmí vajíčky s mrkví, aby měli sílu.

Mléčné výrobky si děti také spojují se silou a zdravím, spíše jde ale o představu silných a zdravých kostí. Zmiňují, že se o této problematice učily ve škole (zde často bez většího vysvětlení, proč je vlastně mléko zdravé) nebo jejich znalosti pochází od rodičů (častěji v souvislosti s kostmi a vápníkem). Některé hovoří o mladších sourozencích: „ona (sestra) si ho teda nedávala dřív moc často a tatka říkal, že nebude mít zdravý kosti, že v tom mlíku je vápník“ (Vašek, 21. 12. 2016) nebo „brácha roste a mlíko je na kosti taky dobrý“ (Karolína, 6. 12. 2016).

Některé děti zdravotní prospěšnost mléka nedokázaly blíže vysvětlit, a proto se uchýlily ke spojením jako „to je tak, všeobecně se ví, že (...) je lepší na sílu“ (Ivan, 21. 12. 2016) a odkazovaly tedy na určité sdílené znalosti lidstva, anebo využily informací, které k nim pronikly skrze média. V tom případě se jednalo o chlapce, který zdravotní prospěšnost mléka ilustroval na jogurtu kostíci, z čehož zákonitě musí vyplývat, že to „třeba i může zlepšovat“ kosti (Ivan, 21. 12. 2016).

Někteří naopak měly k mléčným výrobkům určité výhrady, jednalo se o lehce obézního chlapce, který nezdravost jogurtu posuzoval vzhledem k obsahu tuku: „když třeba máte jogurt a otočíte ho, tak tam je napsaný, co obsahuje a jsou tam tuky – po nich se tloustne“ (Jirka, 20. 12. 2016). Zajímavé je, že se tuto informaci dozvěděl v pořadu Jste to, co jíte, který dříve často sledoval.

Graf 2: Implikace dětí ohledně zdravotní prospěšnosti konzumace mléka a mléčných produktů podle zdroje informací (vlastní zpracování)

zdroj informací	škola → mléko je zdravé... bez upřesnění
	rodiče → mléko je důležité... pro naše kosti → kvůli vápníku pro náš růst
	média → mléko je zdravé... zlepšuje kosti → jogurt kostíci
	všeobecná znalost → mléko je zdravé... bez upřesnění

5.3 Jídlo jako omezení

Zdravotní aspekt stravy také souvisí s různými omezeními, je až překvapivé, kolik dětí se setkalo s nějakou formou **potravinové alergie**. Děti tento stav hodnotí různě, především

v závislosti na tom, jaký mají k dané potravíně vztah – je pochopitelné, že alergie na rajčata nebude dítě znepokojoval, pokud je nemá v lásce. Naopak u oblíbených potravin to děti budou pravděpodobně hodnotit negativně, podobně jako slečna s nově zjištěnou alergií na mandarinky, která ji „*štve taky dost... zrovna když chodil Mikuláš a dával hodně těch mandarinek*“ (Anička, 9. 12. 2016).

Kromě alergií můžeme k **trvalým potravinovým omezením** také zařadit další případy, kdy se dítě musí celoživotně omezovat v rámci jistých trávicích problémů, jedna z dívek barvitě líčila své problémy s citlivým žaludkem a vyjmenovávala nejrůznější potraviny, na které si musí dávat pozor.

Také hovořila o situačním podmínění svých problémů: „*já moc čokoládu nemůžu, protože já mám na obličejích žíly a mě se potom rozšiřují, (...) ale já to mám spíš, když je jaro nebo léto, protože to svítí sluníčko*“ (Karolína, 6. 12. 2016). **Situační omezení** také mohou být dána běžným onemocněním, v rámci kterého musíme držet dietu či nejsme schopni jíst kvůli problémům s polykáním – tomuto typickému problému při různých onemocněních např. při angíně dal dokonce jeden z chlapců vlastní název: „*nevím sice, jak se to jmenuje, ale já tomu říkám po svém – jednou jsem měl nejedliózu*“ (Jirka, 20. 12. 2016). Podobnou situaci také děti popisovaly v souvislosti s návštěvou zubaře.

Některé děti také mohou omezovat stravu **dobrovolně**. Může to být spojeno s tradicí – např. držení vánočního půstu (slovy dítěte „*hladovění*“), aby večer vidělo zlaté prasátko, nebo záměrné odmítání potravin z důvodu chuťových preferencí. Velmi zajímavě se projevoval jeden chlapec, který mi sdělil, že mu maso nechutná, proto ho ani nekonzumuje: „*já jsem vegetarián, já jím třeba jenom maso z řízku, medailonky a tak*“ (Jirka, 20. 12. 2016).

5.4 Zdravotní aspekt – shrnutí

Jak jsme sledovali, děti mají poměrně jasnou představu o tom, co je to zdravá strava, nejčastěji si ji představují jako dostatek ovoce a zeleniny – díky čemuž budeme zdraví. Zároveň považují za nezbytné do zdravé stravy zařadit maso – díky čemuž budeme silní. Tento koncept síly úzce souvisí s nárůstem svalové hmoty a schopností sportovat. Dále je maso vnímáno jako nezbytné k nasycení, což je umocněno tím, že děti si jako protiklad

k masu představí stav, kdy jíme pouze zeleninu, což by nás dle nich nenasytilo a byli bychom příliš hubení.

V kontrastu s nízkou váhou, která je posuzována jako nezdravá, se dle dětí zdravá strava pozná také podle váhy – zdravý člověk není obézní. Děti si uvědomují, že zdravá strava může napomoci k redukci váhy, jelikož se ve svém okolí často setkávají s osobami, které se prostřednictvím změny stravování snaží zhubnout.

Většina dětí za zdravé považuje také mléčné výrobky, tyto informace často získávají ve škole, od rodičů i z médií.

V neposlední řadě se děti v rámci svého zdravotního stavu setkávají s různými stravovacími omezeními. Ta mohou být nedobrovolná trvalá (alergie, dlouhodobá zdravotní omezení), nedobrovolná situační (omezení po nemoci, po návštěvě zubaře či omezení vázaná na určité roční období či věk) či dobrovolná (držení půstu, záměrné omezení konzumace určitých potravin z důvodu chuťových preferencí).

6 Morální aspekt jídla

Prozkoumat morální aspekt jídla, tedy především konzumaci masa, bylo jedním z mých hlavních cílů, zajímalo mě, zda si děti uvědomují původ masa a jaký na tento problém mají názor. Je důležité podotknout, že v běžné interakci, kterou jsem pozorovala ve třídě, neměly děti tendenci toto téma otevírat, ačkoliv např. o zvířatech mluvily děti poměrně často. Vyskytly se však i výjimky, které souvisely s vánočním obdobím a zabíjením kapra, kdy některé z dětí začaly spontánně hovořit o tom, že jim je kapra líto a že se na to nemohou dívat.

Ačkoliv tedy děti většinou neměly tendenci o tomto tématu samy hovořit, rozhodla jsem se tuto problematiku blíže prozkoumat.

6.1 Původ masa

Není překvapením, že jsou si děti vědomy toho, odkud maso pochází, nejčastěji odpovídají, že ze zvířat či od zvířat. Někdy vyjmenovávají různé druhy hospodářských zvířat, což se může projevat i jako zvláštní zaujetí masem, kdy má dítě znalosti o zeměpisném původu speciálních druhů masa (např. o dovozu hovězího z Argentiny) či zaujetí částmi zvířecích těl a jejich využitím: „*daj třeba stehno, žaludky a třeba králíci se jí, myslím, dokonce i mozky, a pak jsou takový v polívkách ty srdce, ty jsou, nevím, jestli z těch kuřátek a pak jsou dokonce i kančí srdce*“ (Ivan, 21. 12. 2016).

Při popisu získávání masa děti velmi často odkazují na nutnou tepelnou úpravu masa,

zabít → vykuchat → **opéct / upražit**

nebo popisují zacházení se zvířetem před smrtí,

rozmnožit / vychovat / vykrmit → zabít

také se může vyskytnout popis určité nutné netepelné úpravy masa, aby bylo požitelné,

zabít → **umýt / pročistit**

což může evokovat představu masa, jako něčeho nečistého, co bez patřičné úpravy (pročištění) nelze konzumovat.

Velmi zajímavé je to, jak děti rozumí procesu porcování či kuchání. U některých dětí se totiž objevilo slovní spojení „vyndat (vybrat) maso“ např. „*když se chytí ryba, tak se vykuchá a potom, myslím, že se z toho vybere maso a opeče se*“ (Nikola, 21. 12. 2016) nebo „*zabije se kráva a pak z ní jako vyndaj to maso nožem*“ (Anička, 9. 12. 2016). To je velmi zajímavé a asociuje to představu, že děti vnímají maso spíše jako něco, co je uvnitř zvířete, než že by to bylo jeho součástí – svalovou hmotou. Toto slovní spojení se vyskytlo u 4 dětí z 9 a dokonce i u dívky, která viděla zabití prasete na vlastní oči: „*vytáhnou prase z chlívků, pak ho zastřelí nějakou kulkou do hlavy... (...) ...rozřízne se, vyndá se z něj maso a pak se to porcuje*“ (Lenka, 13. 12. 2016). To je velmi zvláštní, protože zrovna při osobní zkušenosti s „vesnickou zabijačkou“, kterou dívka popisovala, bych očekávala, že bude procesu získávání masa rozumět.

Dle Sapir-Whorfovy hypotézy existuje spojení mezi naším jazykem a myšlením. Jazyk, kterým hovoříme, ovlivňuje způsob, jakým chápeme svět kolem sebe a jakým způsobem interpretujeme některé jevy (Plháková, 2003). Nemohu tedy vyloučit, že se jedná jen o špatně volená slova, která asociují tuto představu.

6.1.1 Zkušenost se zabitím

Informovanost o původu masa jistě ovlivňuje i vlastní zkušenost se zabitím zvířete, s tím se překvapivě děti setkávají poměrně běžně.

Dvě dívky se účastnily „vesnické zabijačky“ a velmi se liší v popisu toho, co zažily. U Sandry hrála velkou roli láska ke zvířatům, zabijačky se zúčastnila pouze jednou a popisuje to jako traumatizující událost, kterou již nechce nikdy zažít: „*to ho píchli do hlavy, ono začlo kvičet, ale úplně, úplně áááá, a to bylo strašný, to byl můj konec*“ (Sandra, 13. 12. 2016). Za nejhorší faktor považuje kvičení prasete, je zde patrná identifikace s ním a použití empatie: „*že by jakože křičí Nééé a vlastně jakoby ho to bolelo určitě, když ho píchli nožem do hlavy... (...) ...ale stejně oni říkaj, že to necítí, tak to není pravda*“ (Sandra, 13. 12. 2016).

V rodině Lenky je naopak zabíjení zvířat běžné, u babičky se zabíjí slepice a jednou za rok také prase, Lenka popisuje, že nyní už prase nezabíjí, protože po smrti dědy to nemá kdo organizovat. Bez náznaku emocí, které by mohly svědčit o nějakém traumatu odpovídá, že se na to koukala, nejčastěji z okna, protože zabijačky probíhaly v zimě, proto byla doma

v teple: „no, jako vytáhnou prase z chlívku, pak ho zastřelí nákou, nákou kulkou do hlavy, pak mu rozříznou tady takhle malinko (ukazuje na krk), vyteče mu krev, pak se mu, z něj musí sundat štětiny, rozřízne se, vyndá se z něj maso a pak se to porcuje“ (Lenka, 13. 12. 2016).

Účast na této tradiční zabijačce je dle mého názoru spíše výjimkou, běžné je však setkání dětí se smrtí během Vánoc, které by paradoxně měly být spíše svátky klidu a míru. Většina dětí se v této době setká se zabíjením a kucháním kapra, zde se ovšem opět velmi liší reakce dětí na tuto událost.

V podstatě jsem identifikovala **3 hlavní reakce dětí**. První dvě – pociťování lítosti vůči kaprům a pociťování odporu či zhnusení vůči aktu zabití či krvi mohou často vést k vyhýbání se přímému pohledu na zabití. Třetí reakcí je prosté přijetí faktu, že se kapr zabíjí bez výrazné emoční odezvy.

Některé dívky hovořily o **lítosti vůči kaprovi** a jeho údělu, což často souviselo s vyhýbavým chováním: „děda ho potom klepne do hlavy, což já tam nesmím bejt, protože bych potom brečela“ (Sandra, 13. 12. 2016) nebo „mě je ho strašně líto... já sedím vždycky za dveřma“ (Karolína, 6. 12. 2016). Lítost může také souviset s identifikací se zvířetem: „co kdybych byla místo toho kapra já, tak mě taky zabijou“ (Sandra, 13. 12. 2016).

Zajímavý je také jev, kdy se proti lítosti staví jiná touha. Akt zabití může být chápán jako něco žádoucího, co je povoleno dospělým, může se objevit touha vyzkoušet si to také, angažovat se v aktu usmrcení zvířete – zde kapra: „...když jsem byl malej, tak jsem ho zkoušel bouchnout, jenže to jsem neměl sílu, tak to dycky udělal děda a ted' už... já si nikdy, mě je ho líto, tak už ho ani nebouchám, někdy, ale chtěl bych si ho ted' zkusit bouchnout“ (Ivan, 21. 12. 2016). Tento rozpor mezi lítostí a touhou zabít dítěti nepřipadá nijak zvláštní a dodává: „prostě je mi ho líto, ale zároveň ho chci picnout“ (Ivan, 21. 12. 2016).

Druhou reakcí je **odpor či zhnusení** pociťované vůči samotnému aktu zabití a průvodním jevům smrti jako je krev. Některým dětem není příjemný pohled na zabíjení a kuchání kapra a opět se mu snaží vyhnout ne proto, že by soucítily s kaprem, ale proto, že prostě nemají rády krev: „no nemohla jsem se koukat na to, jak jí kuchá... (...) ... já jsem si radši šla hrát s bráchou, aby sem tom neviděla“ (Nikola, 21. 12. 2016) nebo „jak tam vidím, jak

tou sekyrkou, tak mi to taky nedělalo moc dobře“ (Vašek, 21. 12. 2016). Problematika odporu vůči zabití a krvi je blíže probrána v další kapitole Nesouhlas se zabíjením.

Poslední reakcí byl **pouhý popis** toho, že se doma kapr zabíjí, bez negativních emocí. Dvě předchozí reakce vedly často k vyhýbání se přímému pohledu na zabití a také často s nesouhlasem se zabíjením. Nesouhlas se zabíjením je velmi zajímavý jev a proto ho probereme v samostatné kapitole.

6.2 Nesouhlas se zabíjením

Pokud děti nesouhlasí se zabíjením zvířat, v podstatě se tak většinou může jednat ze tří důvodů, které kopírují první dvě reakce dětí na zabití kapra. Prvním z těchto **tří dominantních faktorů** je pocit zhnusení či nelibosti související s aktem zabití a krví; druhým důvodem je láska ke zvířatům a třetím identifikace s nimi, tyto tři faktory jsou však velmi propojené a nejednou se stalo, že se u téhož dítěte nevyskytl jen jeden.

6.2.1 Zhnusení a odpor vůči zabíjení a krvi

Odpor vůči krvi a přímému pohledu na zabíjené zvíře je přirozený a jistě se vyskytuje i u mnoha dospělých osob. Děti zabíjení zvířat posuzují jako **škaradedé**: *„je to škaradedý, zabíjení zvířat, to se mi nelíbí“ (Jirka, 20. 12. 2016) nebo „nemám ráda, když někoho třeba někdo zabíjí a ta krev, že je to škaradedý“ (Nikola, 21. 12. 2016).*

Ovšem je třeba dodat, že tato škaradedost nemusí být spojena pouze s estetickým dojmem, naopak se může především u dětí překrývat s morálním významem. Když rodič dítěti řekne, že je škaradedé, většinou to odkazuje na jeho chování a ne na jeho tělesnou schránku.

Tento odpor je dále spojen s vyhýbavým chováním, děti raději zůstávají za dveřmi, nedívají se. Z rozhovorů s dětmi také vyplynulo, že tento jejich odpor se často projevuje i v jiných oblastech, jeden z chlapců líčil traumatizující zážitky z rekonstrukce bitvy, které byl svědkem, dále také vyvracel přání svých rodičů, aby se stal doktorem, protože by se pak musel v práci setkávat s krví, další mi zase sdělil, že se vyhýbá i detektivním pořadům. Zde tedy dochází k překrytí významu smrti zvířete a smrti člověka, často pomocí asociace s krví.

6.2.2 Láska ke zvířatům a lítost, smutek

U druhého faktoru je v popředí **láska ke zvířatům**, dominantní emoci je zde **lítost** - dítě má rádo zvířata, často si můžeme povšimnout silných emočních pout k nejrůznějším domácím mazlíčkům. Děti pak říkají: „protože já zvířata mám ráda a zase nechci, aby je někdo zabíjel“ (Nikola, 21. 12. 2016) nebo „děda říká, že kdybych měla opravdovej hlad, že sním i máho psa, já jsem řekla, že ne, to radši umřu“ (Sandra, 13. 12. 2016). Sandra také zmiňovala, že si budou domu pořizovat prasátko, ptala jsem se tedy, zda ho vykrmí a zabijí, byla tím zděšena a vysvětlovala: „já když si s ním udělám takový to pouto, jakože ho třeba hladím a říkám mu vepříku... tak to už ne, to už nedokážu“ (Sandra, 13. 12. 2016).

Lítost také úzce souvisí se smutkem, jak řekl jeden z chlapců: „třeba když mám pejska, je malinký štěňátko a pak vyroste a najednou umře, tak je to hrozně smutný“ (Jirka, 20. 12. 2016). Je smutné, pokud nám umře naše oblíbené zvířátko, smrt je smutná, proto některé děti mohou vnímat jako smutnou i smrt jiných zvířat.

Zajímavé je, že některé dívky popisovaly určitou změnu v čase, mluvily o tom, že lítost vůči zabíjení zvířat, kterou pociťovaly (zde při pohledu na kapra) je již vlastně minulostí, něco, co cítily, když byly menší. V jednom případě změnu názoru způsobila změna zálib – dívka totiž ráda rybaří. Druhý případ je mnohem zajímavější, dívka popisuje: „já jsem brečela teda, když jsem byla malá, mě už to ted' nepřijde zas takový, ale když jsem byla malá, tak mi ho prostě bylo líto... (...) ...ted' už to normálně chápu... (...) ...no já nevím, že jsem asi vyrostla, tak už mi to zas tolik nevadí no“ (Karolína, 6. 12. 2016). Vypadá to, jako by lítost ke kaprovi a zvířatům vůbec bylo něco, co překonáme časem – co zmizí, až vyrosteme. Jakoby vývoj a věk souvisel s tím, že pochopíme, že zabíjení zvířat je normální a přestane nám to být líto. Dívka dokonce udává určitou svou strategii, jak se s tímto pocitem lítosti vyrovnala: „říkám si, že potom bude dobřej, tak jako...“ (Karolína, 6. 12. 2016).

Podobný jev se vyskytuje i u jiných dětí a může souviset s celkovým pochopením toho, že zabíjení je přirozené ve vztahu k potravinovému řetězci: „když jsem byl malej, ale mamka mi pak vysvětlila, že když tam byla třeba liška a ta liška ulovila právě toho sysla a mě ho bylo líto a pak mi mamka vysvětlila, že to tak holt je... (...) ...tak jsem to pochopil a už mi to úplně tak hrozný nepřipadá“ (Ivan, 21. 12. 2016).

Lítost je také často vázána na konkrétní situaci, některé děti se vyjádřily v tom smyslu, že jiných zvířat než např. právě kapra jim líto není, jelikož u jejich zabití nikdy nebyly. Jedna z dívek popisovala, jak je strašné, když vidí, že někdo zastřelil kachnu, ale „*když už je upečená na talíři, tak mi to nevadí, ale když vidím, jak jí střílí a ona todle, tak mi to vadí*“ (Sandra, 13. 12. 2016). Objevuje se tedy jistý nesouhlas se zabíjením „živě“ – „*od té doby už nechci vidět žádnou zabijačku, jak přede mnou zabije prase, klidně budu sedět někde dál*“ (Sandra, 13. 12. 2016).

Lítost je také vázána ke zvířatům, které děti mají velmi rády – k domácím mazlíčkům, ale i k hezkým zvířatům (např. srnkám) nebo typicky mláďatům: „*mě vadí hlavně ty mláďátka, ty jsou takový roztomilý... (...) ... no já bych ty roztomilý zvířátka, vůbec jim nic nedělala teda*“ (Karolína, 6. 12. 2016).

6.2.3 Identifikace se zvířaty a strach

Třetí možností je **identifikace se zvířaty**, zde lítost již nehraje takovou roli, ačkoli se však jistě vyskytuje také, můžeme si však povšimnout nové emoce – **strachu**. Děti se identifikují do zvířecích osudů a jejich strach pak typicky směřuje ke ztrátě rodičů, mládě, kterému zabije maminku, přece musí cítit strach a ohrožení: „*že třeba když maminka od kravičky se zabije, tak to malý dítě už potom musí žít samo a nemůže žít s tou maminkou*“ (Nikola, 21. 12. 2016).

Identifikace však může probíhat i na základě vnější podobnosti, některé děti tvrdily, že zvířata jsou vesměs stejná jako lidé – máme přece čtyři končetiny, jsme savci (zžitkování nejnovějších poznatků z přírodovědy). Zde už jsme jen kousíček od aplikace morálního zákona – zabíjení zvířat je stejně špatné jako zabíjení lidí, „*protože každý má právo žít*“ (Tadeáš, 20. 12. 2016).

V podstatě tedy můžeme rozeznat tři hlavní důvody (viz tabulka 5 na následující straně), proč některé děti nesouhlasí se zabíjením zvířat, tyto důvody jsou však značně propletené a komplexní, tudíž často nelze jednoznačně oddělit morální stránku věci od stránky estetické, hygienické či afektivní. Tyto procesy se nejspíš u dětí vyvíjí současně a vzájemně se doplňují a k jejich rozlišení může docházet až v pozdějším věku. Proto, když dítě říká, že zabíjení zvířat je škaredé a současně zmiňuje svou averzi vůči krvi, musíme také myslet na to, že škaredost není pouze estetickým aspektem, ale je ovlivněna i stránkou

morální (škaradě se chovat). Tabulka 3: Tři dominantní faktory vedoucí k nesouhlasu se zabíjením zvířat

Tabulka 3: Tři dominantní faktory vedoucí k nesouhlasu se zabíjením zvířat (vlastní zpracování).

otázka	faktor	Emoce	
hezké-škaradé	odpor vůči zabití a krvi	odpor, znechucení	vázáno na konkrétní situaci, vede k vyhýbavému chování
veselé-smutné	láska ke zvířatům	lítost, smutek	vázáno na konkrétní situaci, domácí mazlíčky, krásná a roztomilá zvířata
správné-špatné	identifikace se zvířaty	strach vyšší morální emoce	přenesení dětských „fóbíí“ aplikace morálního zákona

6.3 Legitimizace

Děti také často konzumaci masa či zabíjení zvířat k tomuto účelu také obhajovaly či legitimizovaly různými způsoby. Některé děti sdělily mnoho důvodů, proč maso jíme a proč bychom v tom také měli pokračovat, jiné se tohoto tématu dotkly jen letmo.

Z kvantitativního hlediska se nejčastěji objevil argument **nezbytnosti**, který souvisel s tím, že děti maso vnímají jako zdravou potravinu, kterou k životu nezbytně potřebujeme: „*my teda, abysme žili... (musíme zabít a jíst zvířata – vyplývá z kontextu)*“ (Tadeáš, 20. 12. 2016). Děti popisují maso, jako něco důležitého, některé hovoří o tom, že jsme všežravci – potřebujeme maso i to ostatní a to především proto, že maso nám dává sílu: „*ale maso nám dává jakoby takovou sílu a je to hlavně taky jako zdravý celkem jíst to maso*“ (Sandra, 13. 12. 2016).

Některé děti argumentují: „*protože taky musíme něco jíst*“ (Anička, 9. 12. 2016) a upozorňují na **ztrátu části obživy**, ke které by nezabíjení zvířat vedlo: „*kdyby sme je nezabíjeli, jedli bysme jenom zeleninu*“ (Sandra, 13. 12. 2016) nebo „*ale pak bysme neměli maso asi zase*“ (Karolína, 6. 12. 2016). To opět souvisí s tím, že je maso vnímáno jako něco nezbytného, ačkoli některé děti připouštějí, že bychom mohli jíst také něco jiného (např. brambory nebo saláty), ale „*zase je to dobrý s tím masem, lepší je to*“ (Anička, 9. 12. 2016) a tím se již dostávají k argumentaci **chutí**, která se objevovala také poměrně často. Děti hovoří o tom, že maso je dobré, chutné (pokud to není to gumové ze školní

jídelny), některé děti popisují samy sebe jako vyložené masové typy a jiné dokonce sdělují, že argumentace chutí jim pomáhá vyrovnat se s pocíťovanou lítostí „*říkám si, že potom bude dobrej (kapr)*“ (Karolína, 6. 12. 2016).

Při argumentaci dětí byly také patrné jejich nově nabyté znalosti z přírodovědy. Za mé přítomnosti se totiž začaly učit o potravním řetězci, ten učitelka vysvětlila jako systém vztahů, kdy jeden druh organismů závisí na jiných, mimo jiné se děti učily rozdělení živočichů na masožravce, býložravce a všežravce. Při výuce nebyla role člověka více upřesňována.

Některé děti tedy potravním řetězcem ospravedlňovaly naši konzumaci masa např. „*no ale oni to dělaj i ty zvířata, že zabíjej nějaký jiný*“ (Vašek, 21. 12. 2016) nebo „*prostě takhle je ten oběh, to se učíme v přírodovědě, že prostě takhle to furt je a takhle to musí jet dokola*“ (Ivan, 21. 12. 2016). V tomto případě spatřují děti zabíjení zvířat a konzumaci masa jako přirozenou „*když si to tak člověk vezme, je to malinko krutý, ale holt to tak je prostě*“ (Ivan, 21. 12. 2016).

S potravním řetězcem dále souvisí úvahy dětí o tom, že pokud by se změnilo současné status quo, muselo by to zákonitě vést k nerovnováze v přírodě: „*kdybysme je nezabíjeli, tak by jich třeba bylo zase strašně moc... (...) ...kdybysme je nechali, tak brzy budou vládnout prasata*“ (Sandra, 13. 12. 2016) nebo „*jinak těch kanců by tady bylo moc, tak to tady dávali ve zprávách, že prostě kanec napadl psy*“ (Ivan, 21. 12. 2016). To je velmi zajímavé a značí to, že děti ze školního výkladu nemusí plně porozumět potravnímu řetězci, ten se totiž zabývá vztahy mezi predátorem a jeho kořistí v přirozeném prostředí, které zajišťují rovnováhu v přírodě, člověk však hospodářská zvířata uměle rozmnožuje, vykrmuje a zabíjí zcela mimo přirozené prostředí a tím i mimo potravní řetězec a spíše tím rovnováhu narušuje. U dětí také mohou překrývat různé druhy získávání masa – lov a zemědělství, přičemž je patrné, že některé zemědělství příliš nerozumí.

S tímto neporozuměním zemědělství pak souvisí i argument dětí, že lepší je maso sníst, než aby zvíře zemřelo zbytečně a maso se vyhodilo, přičemž jmenují dva důvody smrti stojící v protikladu k zabití za účelem masa – nemoc zvířete a smrt stářím: „*když je kráva nemocná, tak vlastně my ji třeba aspoň smíme a ona aspoň nemusí umřít na blbou nemoc*“

(Sandra, 13. 12. 2016) a „než aby pak sami jakoby zestárli a zemřeli, jak říkám, aby se to maso vyhodilo akorát, tak je, myslím, lepší ho zpracovat a sníst“ (Ivan, 21. 12. 2016).

To, že děti chápou konzumaci masa jako přirozenou a normální, dokazuje také další výrok chlapce, kde je zdůrazněno, že zvířata jsou vlastně předurčená k tomuto účelu: „prostě oni jsou od toho, oni neumí mluvit, nic nevymyslí“ (Ivan, 21. 12. 2016). Téměř to vyznívá, jakoby existovaly určité faktory na straně zvířat, jako to, že nedokážou mluvit a bránit se, které z nich tyto oběti činí. V jednom případě se také objevil odkaz na historickou tradici konzumace masa, která nás ospravedlňuje v pokračování: „v pravěku skoro nic jinýho neměli“ (Vašek, 21. 12. 2016).

Je velmi zajímavé, že nejvíce argumentů podávaly děti, které samy sebe identifikovaly jako „masové typy“ či si na něm velmi často a s radostí pochutnávají. Jednalo se o Sandru a Ivana, kteří mnohem častěji argumentovali přirozeností konzumace masa (a potravním řetězcem) a jako jediní měli strach z přemnožení zvířat a zasazovali se o zamezení plýtvání masem.

Na druhé straně některé děti měly k masu ambivalentnější postoj, dvě z nich argumentovaly pouze nezbytností konzumace masa ze zdravotního hlediska a zasazovaly se o to, abychom zabíjení zvířat omezily: „né že bysme zabíjeli třeba třicet (...) nebo dvacet nebo padesát nebo několik zvířat, ale že bysme zabíjeli jenom málo zvířat, třeba půlku“ (Jirka, 20. 12. 2016) či „třeba za měsíc zabít jenom jedno zvíře, třeba nějaký velký, abychom třeba měli stravu na jeden ten měsíc“ (Nikola, 21. 12. 2016).

Tabulka 4: Hlavní argumenty dětí legitimizující konzumaci masa (kromě argumentu chuti)

NEZBYTNOST	zdravotní nezbytnost	ztráta části obživy	
PŘIROZENOST	potravní řetězec	přemnožení zvířat	zamezení plýtvání
NORMALITA	historie, tradice	faktory na straně zvířat	

6.4 Proč jíme prase a nejíme psa?

Děti jsem se také ptala na otázku, proč jíme prasata, ale nejíme psy. Odpovědi dětí byly různé, některé byly běžné a v podstatě se podobaly dospělému chápání věci, jiné byly velmi překvapivé a svým způsobem reflektovaly dětské myšlení.

V prvním případě jsem identifikovala tři hlavní složky, které dle dětí odlišují prase od psa – složku vztahovou, výkonovou a estetickou. **Vztahová složka** byla velmi často definována lidovým rčením „pes je nejlepší přítel člověka“, děti zdůrazňovaly vlastnosti psa, který je hodný či důvěrný a také hovořily o specifické roli psa jako domácího mazlíčka, kterého chováme pro radost, můžeme ho hladit a mazlit se s ním. Některé děti se také při reflektování odlišné role psa dotýkaly předurčenosti hospodářských zvířat k jejich údělu: „*pes je domácí mazlíček a prase ne, prase se jenom vykrmí a pak se musí zabít*“ (Jirka, 20. 12. 2016). Tuto předurčenost také děti vztahují k postoji lidí k hospodářským zvířatům: „*že lidi maj psy radši... (...) ...a u prasat, lidem je to jedno, hlavně, že si daj to maso a je jim to fakt jedno*“ (Tadeáš, 20. 12. 2016) nebo „*(pes) je třeba jejich domácí mazlíček a chovaj si ho pro radost, že se s ním mazlí a že ho jako nechtěj zabít, že jako krávu jenom vykrmí a pak jí zabijou a sní*“ (Anička, 9. 12. 2016). Některé děti si tedy uvědomují, že existuje určitý rozdíl v tom, jak se lidé vztahují k těmto dvěma odlišným druhů zvířat.

S **výkonovou složkou** zase souviselo to, že děti zdůrazňovaly schopnosti psů nebo nedostatečné schopnosti prasat. Jako hlavní aspekt u psa spousta dětí uváděla možnost vycvičení – psa můžeme vycvičit k záchraně životů, díky jeho čichu, k hlídání domu, k plnění povelů, k naší obraně či k lovu, např. „*pes může vyčmuchtat prostě ty stopy toho člověka, najít ho, třeba ho zachránit, nebo hlídat barák*“ (Ivan, 21. 12. 2016), kdežto „*prase třeba nemůžeš volat ani jménem*“ (Vašek, 21. 12. 2016). Z výpovědí některých dětí bylo také cítit, že prase vnímají jako nebezpečného tvora, které může někoho napadnout: „*třeba někoho kousne, ale bude to jeho obrana, ale pes chrání tebe*“ (Sandra, 13. 12. 2016). Toto nebezpečí souvisí také s nadměrnou velikostí prasete, které je vnímáno tak velké, že může i zabít. Tím se však již dostáváme k další **estetické složce**.

Některé děti hovořily o tom, že psi jsou krásní a roztomilí, kdežto prase často hodnotily negativně pro vnímanou špinavost či velikost a tloušťku: „*protože psi jsou takový hezký, hodný, za to prasata jsou jenom tlustý, velký a růžový*“ (Sandra, 13. 12. 2016). Některé děti dokonce zdůrazňovaly konotativní význam slova prase či čuně: „*když se někdo zakydá, tak mu řekneš třeba: ty jsi čuně*“ (Ivan, 21. 12. 2016). Kvůli těmto estetickým nedostatkům

bylo prase také vyloučeno z pobytu uvnitř domu: „*kdybys měl prase doma, tak to tam vypadá jak u prasat*“ (Ivan, 21. 12. 2016).

Kromě těchto tří druhů výpovědí, které bych označila jako běžné a velmi podobné tomu, co si myslí o roli prasete a psa dospělí lidé, se často objevily i výpovědi poukazující na to, že rozdíl musí být v mase těchto zvířat. Děti uvažovaly o **rozdílech v chuti, kvantitě i kvalitě vepřového/psiho masa**, čímž působily velmi pragmaticky.

Chuť

„*prasata jsou lepší než psi*“ (Sandra, 13. 12. 2016) nebo „*protože mají asi lepší to maso*“ (Anička, 9. 12. 2016)

Kvantita

„*psi v sobě nemají hodně masa a to prase hodně*“ (Nikola, 21. 12. 2016)

Kvalita

„*pes nemá hodně síly v tom masu a to prase jo*“ (Nikola, 21. 12. 2016)

S některými dětmi jsem se také pouštěla do hlubších diskuzí, v rámci kterých jsem jim nabízela různé podněty k přemýšlení a reflexi **kulturní podmíněnosti naší stravy**. Hovořila jsem tedy o tom, že v některých Asijských zemích chovají vlastní masná plemena psů, jež konzumují (což však většina dětí věděla) nebo o tom, že Američané nejlíbežnější a kvůli tomu si o nás myslí, že jsme barbaři, když tak děláme. Některé děti to pak dovedlo k pochopení toho, že se jedná o kulturní rozdíl: „*mě se to zdá takový divný, tak ale to je jasný, já se narodil v Česku, tak se mi zdá divný jíst psy, když je tady máme za mazlíčky, kdybych žil v Číně, tak právě mi to nepřipadá třeba divný, to je takový prostě*“ (Ivan, 21. 12. 2016), jako důvod jeden z chlapců uvedl: „*mají jiný předky, co to takhle asi nějak začali*“ (Vašek, 21. 12. 2016).

Velmi zajímavý výrok také patří chlapci, který prohlásil, že králik mu neuvěřitelně chutná: „*(Američané) asi neví, o co přichází, ale to samý si můžou říkat Číňani a já nevím, já nikdy neochutnal psa, takže...*“ (Ivan, 21. 12. 2016). Tento chlapec dále prohlásil, že by psa klidně i ochutnal, stejně jako hada a další spoustu zvířat.

6.5 Morální aspekt – shrnutí

Je patrné, že ve sledovaném věku si děti již velmi dobře uvědomují, odkud pochází maso, většina z nich má také určitou zkušenost se zabitím zvířete, ať už jde o sledování „zabijačky“ prasete, což je méně časté, nebo častěji právě v období Vánoc zkušenost se zabíjením vánočního kapra.

K zabíjení zvířat mohou děti přistupovat různě, některé ho berou jako danou věc, jiné s ním nesouhlasí, což může být způsobeno odporem vůči krvi či samotnému zabití (je to škaredé) nebo pocíťovanou lítostí spojenou s láskou ke zvířatům a smutkem z toho, že jsou zabíjena (je to smutné), či s identifikací do zvířat, kdy si děti mohou vybavovat různé dětské strachy a promítat je do zvířecích osudů (je to špatné). Ovšem je třeba myslet na to, že morální problematika je velmi komplexní a u dětí nejspíš nedochází k jejímu úplnému odlišení od ostatních aspektů, např. estetiky či afektivity.

Také je třeba povšimnout si až paradoxní podstaty emoce lítosti, kterou některé děti vůči zvířatům mohou pocíťovat. Lítost je vnímána velmi ambivalentně a do cesty se jí mohou stavět další touhy. Může jít o záležitost chuti, kdy dítě na jedné straně pocíťuje lítost k zabíjeným zvířatům, ale na druhé straně touží po jejich konzumaci, neboť jim maso poskytuje pozitivní chuťový zážitek. Paradoxněji se jeví situace, kdy dítě posuzuje zabíjení, jako něco, co je povoleno pouze dospělým a samo touží, navzdory pocíťované lítosti, tento akt také podniknout. Zde se do cesty lítosti může stavět touha po nové zkušenosti či identifikace s osobou provádějící akt zabití, nejčastěji s otcem či jiným mužským členem rodiny.

Ačkoliv děti většinou nesouhlasí se zabíjením zvířat z výše zmíněných důvodů, konzumaci masa však na druhé straně obhajují či legitimizují různými způsoby, nejčastěji zdravotní nezbytností spojenou s tím, že maso nám dává sílu a s negativně vnímaným zúžením výběru stravy, ke kterému by vynechání masa vedlo. Velmi často také argumentují chutí masa, která je dostatečným důvodem pro zabíjení zvířat. Dále děti argumentují přirozeností, aplikují své poznatky z přírodovědy jako je potravní řetězec a kvůli jeho mylnému pochopení mají strach ohledně přemnožení zvířat či plýtvání masem, pokud by zvířata umírala stářím či v nemoci. Některé děti také používají argument normality, konzumace je posuzována jako něco normálního, vycházejícího z historie a souvisí také

s tím, že zvířata jsou k tomu předurčena a nemohou se bránit. Velmi zajímavé je, že nejvíce různých druhů argumentů se objevilo u dětí, které samy sebe popisují jako masové typy, především se u nich objevovaly argumenty přirozenosti. Je možné, že jelikož tyto děti mají maso velmi rády, používají také více legitimizujících argumentů a předpokladů, aby samy sobě či druhým konzumaci masa obhájily.

Velmi zajímavé jsou odpovědi dětí na otázku, proč jíme prasata a nejíme psy, kromě tradičních (dospělých) odpovědí se totiž vyskytují i odpovědi související s dětským myšlením a pragmatičností. Tradiční odpovědi zahrnují afiliační složku (pes jako přítel člověka, jeho specifická role jako domácího mazlíčka), výkonovou složku (schopnosti psa, především jeho vycvičitelnost k různým účelům) a estetickou složku (negativní vnímání prasete jako špinavého a nadměrně velikého). Na druhé straně některé děti viděly hlavní rozdíl v chuti (prase má lepší maso), kvantitě (prase má více masa) či kvalitě (prase má v mase více síly) vepřového/psího masa.

7 Kognitivní aspekt jídla

7.1 Jídlo jako prostředek členění času

Hezkým zvykem ve třídě bylo, že si děti na víkend vypůjčovaly společného plyšáka a potom napsaly zápis do deníku, co s ním podnikaly. Tento deník jsem si jednu hodinu půjčila a prolistovala, do očí mi padl jeden zápis. Lenka měla plyšáka Boba vypůjčeného na prodloužený víkend, v zápise neustále opakovaly určité body související s jídlem, pro ilustraci vybírám dva popsané dny:

„Ráno jsme vstali a dali jsme si snídani a pak jsme šli s Bobem pracovat ven na zahradu. Pak byl oběd, po obědě jsme chvíli odpočívali. Znova jsme šli ven, už byl večer, dali jsme si večeři a šli jsme spát. Ráno jsme se nasnídali a šli jsme ven, pak byl oběd. Po obědě jsme jeli na chatu. S Bobem jsme si tam dali večeři. Pak jsme šli spát.“

(Lenka, třídní deník, 8. 11. 2016)

Všímáme si, že se v úryvku jako osnova opakuje *snídane – oběd – večeře*, to mě přimělo k myšlence, že jídlo může dětem sloužit jako prostředek členění času, jako něco, co od sebe odděluje jednotlivé části dne.

Dalším vodítkem bylo to, že se mě při jedné hodině keramiky děti ptaly, jak dlouho se výrobky vypalují, odpověděla jsem, že zhruba 12 hodin a jeden z chlapců řekl: *„to je jako od oběda do noci“* (hodina keramiky, 15. 11. 2016).

Více informací o tomto zajímavém jevu se mi však nepovedlo zjistit a jistě by stál za podrobnější prozkoumání. Je opravdu možné, že dětem pomáhá jídlo, či spíše jeho servírování během dne, s orientací v čase, je však otázkou, nakolik jde o jejich vlastní koncept a uvažování a nakolik je implikován dospělými. Členění jídla na snídani, oběd a večeři se zdá tak běžný a samozřejmý, samy děti byly při psaní jídelníčků třídní učitelkou vyzváni, ať podle tohoto schématu jednotlivá jídla rozdělí. Navíc se toto dělení může objevovat i v různých dětských říkankách, při hodině anglického jazyka děti např. četly básničku o kočičce, která ráno vstane, nají se, potom spí až do oběda, nají se a spí až do večeře (výzkumný deník, 23. 11. 2016).

7.2 Jídlo a imitace

Při hodinách keramiky jsem si všimla, že děti při práci s hlínou často imitují nějaké jídlo, nejčastěji konzistenci jídla přirovnávaly ke konzistenci hlíny.

Dítě A: „*To je, jak když mažeš perník medem*“

Dítě B: „*Spíš, jak když mažu nějaký máslo*“ (hodina keramiky, 8. 11. 2016).

Dále při válení těsta si děti často asociovaly např. palačinky, lívance nebo nejčastěji pizzu, objevilo se i hravé chování, kdy jedno dítě druhému pizzu nabízelo:

Dítě A: „*Pizza! Pizza Peperoni. Dal by sis pizzu?*“

Dítě B: „*Jestli máte sýrovou*“

Dítě A: „*Ano, máme!*“ (hodina keramiky, 29. 11. 2016)

Asociace s jídlem však může probíhat i prostřednictvím lexikální podobnosti, příkladem je chlapec, který do hlíny řezal a propěvoval si: „*Řežu, řežu, kuřízek! Říz, říz, říz, řízéééé*“ (hodina keramiky, 15. 11. 2016).

I v běžných situacích ve třídě však mohou děti pomůckami imitovat různé potraviny, jednou jsem např. sledovala chlapce, který nesl do skříně knihu, měl ji položenou na třech prstech, ruku ohnutou v lokti směrem nahoru, teatrálně se vyhýbal ostatním dětem i aktovkám položeným na zemi a hlásil: „*Pozor, nesu pizzu, pozor, nesu pizzu*“ (výzkumný deník, 25. 11. 2016).

Vypadá to tedy, že jídlo je častým námětem myšlenek a projevů dětí, někdy se také může stát předmětem hry jako v případě, kdy jsem sledovala zajímavou scénu. Několik chlapců se o přestávce točilo kolem dalšího a říkali mu věci jako „*Sedni, ajdame, nebo tě sníme!*“, „*Oddělení sýrů volá pana ajdama! Pane sejra!*“ apod. V rámci této hry chlapci znemožňovali „panu Sýr“ pohyb a drželi ho na jednom místě v lavici. Později jsem zjistila, že „ajdam“ je chlapcova přezdívka a že se snaží utéct z oddělení sýrů. Zajímavá dětská představivost (výzkumný deník, 16. 11. 2016).

7.3 Kognitivní aspekt – shrnutí

Jídlo nejspíš může hrát určitou roli jako prostředek členění času, také pomocí něho mohou děti např. přirovnávat konzistenci. Jídlo může být dětmi imitováno a být v symbolické formě náplní jejich her. Bohužel však v této oblasti nebylo získáno potřebné množství informací.

8 Diskuse

V rámci svého etnografického výzkumu jsem zjistila, že jídlo je častým námětem rozhovorů dětí. Děti přemýšlí o jídle v rámci svých chuťových preferencí a mimo to jsem pozorovala další dílčí aspekty, kterých jídlo nabývá ve školní třídě. Především šlo o aspekt sociální a zdravotní, méně často pak o aspekt kognitivní. V rámci rozhovorů s dětmi byl také prozkoumán aspekt morální spojený s konzumací masa, ačkoli se v běžném životě dětí vyskytoval velmi zřídka.

8.1 Diskuse výsledků

Co se týče **aspektu sociálního**, zajímavým zjištěným bylo, že děti tohoto věku již zařazují určitým způsobem jídlo do své identity, často je to spojeno s identitou rodinnou (ačkoliv mohou na druhou stranu vnímat i rozdíly ve stravování mezi různými rodinnými příslušníky a sebou). Vědomí rodinné identity se dle Vágnerové (2012) vytváří již ve věku předškolním a pro dítě je velmi důležité, dítě se s rodinou definuje, čemuž napomáhá i stejné jméno, jak však vidíme, může se definovat i na základě stejných stravovacích návyků. Vzhledem k tomu, že dětské stravovací návyky jsou z poměrné části formovány rodinou a často přetrvávají do dospělosti nejčastěji ve formě určitých zvyků (Hlavatá, 2007), je důležité uvědomit si, že zde hraje roli právě i pocit rodinné identity. Nezdravé stravovací návyky dítěte nemusí být tedy způsobeny jen chuťovými preferencemi, ale právě tím, že se dítě definuje s rodinou ve všech jejích charakteristikách včetně stravovacích návyků, může pak říkat věci jako „u nás na zeleninu moc nejsme“ a tím se s rodinou ztotožňovat. Identita rodinná pak přechází v identitu osobní, kdy se dítě může identifikovat s určitým stravovacím typem (např. jsem masová), ale i s kvantitou zkonsumovaného jídla (např. jsem velký jedlík), což jsou dva z pěti typů identity člověka vyjádřené prostřednictvím stravovacích charakteristik dle Bisogniho et al. (2002).

V rámci pozorování dětí jsem se několikrát stala svědkem sdílení jídla, které by se dalo nazvat ritualizované. Děti například pravidelně nosily v den svých narozenin různé cukrovinky, které spravedlivě rozdělily mezi ostatní, nepřinesení cukrovinek bylo některými dětmi dokonce vnímáno jako nepatřičné. Některé děti také pravidelně kupovaly pytlíky pražené kukuřice a vzápětí se o ně s ostatními dělily, přičemž celá tato situace byla velmi podobná nějakému typu interakční hry, které popsala Katriel (1987). Sdílení jídla tak

určitým způsobem upevňovalo pozici žáků ve třídě, udržovalo jejich vztahy a sloužilo jako sociální metr.

Co se týče **zdravotního aspektu** potravy, děti, se kterými jsem mluvila, měly celkem jasno v tom, co je a co není zdravé, informace získávaly od rodičů, učitelů, ale třeba i z médií.

Z výpovědí dětí bylo patrné, že u některých z nich nese maso jasný maskulinní podtext, o kterém hovoří např. Stibbe (2004) nebo Ruby a Heine (2011). Maso je posuzováno jako potravina, kterou musíme jíst, abychom byli silní, rostly nám svaly či mohli sportovat.

Zajímavé je, že až na výjimky není **morální aspekt** konzumace masa dětmi často podroben určité kritice. Mnohé z dětí mi sdělily, že o tomto tématu nikdy nepřemýšlely a ani s ním o tom nikdo nemluvil, to může být také způsobeno faktem, že někteří rodiče se kvůli vlastní nejistotě v této problematice mohou tomuto tématu vyhýbat (Bray, et al., 2016). Pokud děti o tomto tématu hovořily samy od sebe, pak se jednalo o vyjadřování lítosti nad zabíjením kapra v souvislosti s nadcházejícími Vánocemi. Paradoxně jsou totiž právě Vánoce, kdy se běžné dítě setká se zabitím zvířete, v této souvislosti tedy načasování mého výzkumu nemohlo být lepší a je otázkou, zda by děti o této tématice hovořily i v jiném časovém období.

Některé děti se zabíjením zvířat pro naše potřeby nesouhlasily a jejich zdůvodnění se dala rozdělit mezi tři typy reakcí. V prvním případě mohl být nesouhlas způsoben povrchnějšími motivy a pocity, které by se daly shrnout jako odpor ke krvi a samotnému aktu zabítí, to by u některých dětí mohlo souviset s vyšší citlivostí k objektům vzbuzující odpor (Haidt, McCauley, & Rozin, 1994). Dále byl nesouhlas spojen s pociťovanou lítostí a láskou ke zvířatům a v poslední řadě se nesouhlas vztahoval ke komplexnější problematice, při které se dítě identifikovalo se zvířaty a posuzovalo situaci jejich očima. Oba tyto jevy souvisí s empatií ke zvířatům, která se rozvíjí mimo jiné i vztahem s domácími mazlíčky (Gruen, 2007) a její vyšší míra může dokonce predikovat pozdější odmítání masa nebo některých jeho druhů či používání nepřímých ospravednění konzumace (např. disociace či vyhýbání se) (Rothgerber & Mican, 2014).

Velmi zajímavá je také samotná emoce lítosti, která z výpovědí dětí působila velmi ambivalentně – na jedné straně k některým zvířatům pociťovaly lítost a nechtěly, aby tato

zvířata zemřela, na straně druhé se však objevila touha si samotný akt zabití vyzkoušet také či chuť na maso. Ambivalentnost lítosti je problematika, na kterou se již zaměřili někteří autoři. Lítost cítíme, pokud jsme svědky toho, že je někdo v nesnázích a jako oběť ho litujeme a dále je charakteristická tím, že na rozdíl od soucitu nebo empatie vytváří distanci od trpícího (Lunardo & Bezencon, 2015). Někdy je emoce lítosti hodnocena dokonce jako pokrytecká či egoistická emoce, která staví člověka do pozice cynické nadřazenosti (Florian, Mikulincer, & Hirschberger, 2000). Lítost tedy může na jedné straně vést k prosociálnímu a altruistickému chování, ale na druhé straně může zvyšovat bariéru mezi obětí a pozorujícím a tím altruistické chování naopak omezovat (Lunardo & Bezencon, 2015). Zajímavá je také negativní korelace lítosti s kontrolovatelností situace, v experimentu (Graham, Doubleday, & Guarino, 1984) provedeném u dětí ve věku 6 – 11 let bylo zjištěno, že existuje spojení mezi pocíťovanou mírou lítosti a nekontrolovatelností situace a to ve všech věkových skupinách. Děti účastníci se mého výzkumu často nemohly se situací usmrcení zvířete nic dělat a pouze ji sledovaly (např. zabíjení domácího prasete či kapra), což mohlo zvýšit pocity lítosti.

Na druhou stranu byly děti schopny i překvapivě důmyslných argumentací, proč maso konzumujeme a proč bychom v tom měli pokračovat. Velmi zajímavé je, že některé argumentace se velmi podobají tomu, jak v podobných případech argumentují dospělí. U dětí se objevily všechny 4 hlavní legitimizace tzv. 4Ns (Piazza, Ruby, Loughnan, Luong, & Kulik, 2015), ačkoliv se objevovaly v různé míře. Zdaleka nejčastější byla legitimizace nezbytností, děti zdůrazňovaly zdravotní stránku konzumace masa (živiny) a především to, že maso nám dává sílu, časté byly také odkazy na chuť masa. Méně často se objevovaly legitimizace přirozeností a normalitou, kdy především u přirozenosti děti aplikovaly nové poznatky z přírodovědy a argumentovaly potravním řetězcem.

Zde je důležité podotknout, že výklad potravního řetězce dětmi byl značně zkrácený do té podoby, aby se dal aplikovat i na konzumaci masa. Potravní řetězec je vztah mezi predátorem (konzument) a kořistí (producent) v určitém ekosystému, v jejich přirozeném prostředí. Vazby mezi jednotlivými živočichy a rostlinami a živočichy navzájem, které je základem potravního řetězce, slouží k udržení rovnováhy v ekosystému (Rajchard, Kindlmann, & Balounová, 1999). Člověk však chová hospodářská zvířata zcela mimo

jejich přirozené prostředí a tím i mimo potravní řetězec, uměle tato zvířata rozmnožuje, krmí je potravou vypěstovanou často na druhé straně světa a zabíjí je všechny bez rozdílu v nízkém věku, takže ani nedochází k přirozenému výběru. Tím vším člověk rovnováhu ekosystému spíše narušuje, jak dokládá např. studie organizace OSN (Gerber, a další, 2013), podle které je náš způsob hospodaření zodpovědný za změny klimatu kvůli emisím skleníkových plynů a metanu. Ospravedlňování konzumace masa potravním řetězcem je běžné u dospělé populace (Piazza, Ruby, Loughnan, Luong, & Kulik, 2015) a nejspíše tedy vychází z mylného pochopení této problematiky již na základní škole.

Zajímavé také je, že ve studiu Piazzzy et al. (2015) se legitimizace typu 4Ns pojila velmi často s objektivizací a dehumanizací zvířat. Tento proces však u dětí v mém výzkumu nebyl objeven, je tedy možné, že se jako jedna z psychologických obran vyvíjí až v pozdějším věku. Napadá mě, zda by to nemohlo souviset s tím, že děti se obecně více identifikují se zvířaty, již Freud (2017) hovořil o propasti mezi lidmi a zvířaty a o tom, že u dětí tuto propast nenalezneme, děti tolik nerozlišují mezi vlastní a zvířecí přirozeností a proto je např. ani nefascinuje, že zvířata v pohádkách mluví. Tato situace však může souviset i s vývojem našeho vztahu ke zvířatům z historického hlediska, kdy dříve měli lidé i děti se zvířaty užší kontakt, nyní se děti, pokud pomineme domácí mazlíčky, setkávají se zvířaty především v jejich antropomorfované formě, jelikož jde hlavně o různé reprezentace zvířat na artefaktech např. trička, hračky, hry nebo právě pohádky (Cole & Stewart, 2016).

Piazza et al. (2015) dále našel pozitivní spojitost mezi množstvím užitých legitimizací a množstvím konzumovaného masa, z tohoto hlediska je velmi zajímavé, že dvě děti v mém výzkumu, které objektivně používaly nejvíce argumentací, často i důmyslných, se také považovaly za velké milovníky masa. Je tedy možné, že takto vybudovaný systém ospravedlnění jim pomáhal vyrovnat se s případnou vinou či rozporem mezi láskou ke zvířatům a konzumací masa. Opačným příkladem byl chlapec, který byl v otázce konzumace masa poněkud úzkostný a sám se považoval za vegetariána, což dle jeho definice znamenalo, že konzumuje pouze řízky a medailonky, tento chlapec tak důmyslné legitimizace vybudované neměl a možná se právě proto určitým druhům masa vyhýbal. Konzumace pouze specificky upraveného masa jistě souvisí s chuťovými preferencemi,

mohli bychom však uvažovat i o možné disociační funkci takové úpravy, řízek i medailonky na první pohled zakrývají charakteristickou strukturu masa. Studie disociace (Kunst & Hohle, 2016) totiž našla spojitost mezi mírou zpracování masa a pocíťovanou empatií vůči jeho zvířecímu původci.

8.2 Limity práce

V závěru bych ráda probrala určité limity své práce. Za jeden z největších limitů práce považuji vlastní nedostatečné zkušenosti s tímto typem výzkumného šetření. Vedení rozhovorů s dětmi jsem si sice vyzkoušela v rámci pilotního výzkumu, to se však ukázalo jako nedostatečné. Zpětně si uvědomuji určité rezervy ve vedení rozhovorů a mám pocit, že bych mohla získat více informací, kdybych měla potřebné zkušenosti, lépe se soustředila, nebyla nervózní a lépe reagovala na výpovědi dětí. Často jsem se podle mého názoru nedoptávala děti dostatečně a tím mi mohly uniknout cenné informace. V rámci jednotlivých rozhovorů jsem pak cítila určité zlepšení, naučila jsem se lépe a více doptávat.

Rozhodně je třeba sdělit, že můj pohled na danou problematiku je velmi subjektivní. Ačkoliv jsem se snažila zachovat neutralitu při rozhovorech s dětmi o mase, nikdy jsem nemohla odbourat svůj subjektivní postoj zcela a pravděpodobně ovlivnil jak rozhovory, tak celkové vyznění práce, už jen v tom smyslu, že kdybych maso jedla, pravděpodobně bych tuto práci nikdy nenapsala.

Problémem mohla být také sociální žádoucnost dětí, které ze mě pravděpodobně vycítily to, o jaká témata mám zájem, a snažily se mi zalíbit, nejednou se stalo, že za mnou některé z dětí přišlo a ukazovalo mi, že zrovna má ke svačině jablko a dožadovalo se pochvaly. I samotná třídní učitelka někdy zasahovala svými komentáři nepatřičně, když mě stavěla do role určité výživové poradkyně či kontrolorky dětského stravování.

Problematická byla také jedna z kladených otázek, ptala jsem se, zda si děti myslí, že zabíjení zvířat a jejich konzumace je správná. Již jen tato otázka na správnost či špatnost evokuje negativní odpověď, protože pokud by to přece bylo zcela v pořádku, neptala bych se na ni. Později jsem proto otázku nahradila a ptala jsem se pouze na to, co si o tom děti myslí a snažila se zjistit tyto informace nepřímou.

Co se týče celkového uchopení tématu, obávám se, že jedním z problému je i jeho velká šíře, která se velmi obtížně pojímala jako celek. Problematika alimentárních konceptů se u dětí objevovala v mnoha rovinách a aspektech, které jsem poté rozdělila do čtyř nevyrovnaných kapitol, domnívám se, že by bylo bývalo rozumnější soustředit se pouze na jeden z aspektů, jehož podrobná analýza by mohla přinést cennější informace.

Problémem byly také mé časové možnosti, na samotný etnografický výzkum jsem měla pouze dva měsíce, během kterých jsem však plnila i další školní a pracovní aktivity, zpětně mám pocit, že by bylo velmi přínosné, kdybych s dětmi strávila mnohem více času a mohla např. udělat ještě jeden dodatečný rozhovor s každým dítětem, kdy bych se doptala na informace, které mi z přepisu rozhovorů a kódování nebyly jasné. Jsem si vědoma toho, že u správně provedeného kvalitativního výzkumu tento problém nehrozí, jelikož se provádí získávání informací, přepis i kódování a analýza simultánně a výzkumné pole se opouští až po nasycení dat, bohužel však tento postup nebyl možný z hlediska mých časových možností i časového presu dodržet.

Naopak za největší plus své práce považuji to, že se mi podařilo získat v relativně přirozeném prostředí spoustu cenných informací k tématu, které je minimálně rozpracované. Psychologie konzumace masa a karnismu je sice rychle se rozvíjícím polem a každým rokem vzniká mnoho výzkumů, ty se však soustředí spíše na dospělou populaci a u dětí je proto tento problém spíše ignorován.

9 Závěr

Cílem práce bylo porozumět alimentárním konceptům dětí a zjistit, kde všude se tematika jídla v každodennosti života třídy projevuje. Především se práce snažila objasnit, jaké jsou představy a názory dětí na určité potraviny se zaměřením na zdravou stravu a konzumaci masa.

V teoretické části práce čtenář nalezne informace o vztahu člověka a jídla se zaměřením na vztah k masu, diskutována je např. souvislost s maskulinitou, asimilací, odporem či empatií a láskou ke zvířatům. Představena je také teorie karnismu a obranné mechanismy související s konzumací masa. Stručně je také charakterizováno věkové období středního školního věku a dětské prekoncepty.

Praktická část přinesla samotné výsledky vycházející z dvouměsíčního pobytu mezi žáky čtvrté třídy základní školy. Výsledky byly rozděleny do čtyř kategorií podle toho, k jakému aspektu se vztahují.

Sociální aspekt se zabýval mimo jiné vlivem stravy na sociální identitu, kdy některé z dětí zařazovaly určité typy potravin do své vlastní osobní či rodinné identity, či sdílením jídla mezi žáky, které může mít podobu ritualizovaného sdílení.

Aspekt zdravotní představil jednotlivé dětské koncepty o zdraví a zdravoti či nezdravosti určitých potravin, kdy se jako nejzajímavější ukázaly dětské implikace o mase, které je dětmi posuzováno jako zdravé, jelikož nám dává sílu potřebnou pro růst svalů či sportování.

Aspekt morální se zabývá etickou stránkou konzumace masa, diskutován je původ masa, který děti většinou dobře chápou a někteří se dokonce na vlastní oči setkaly se zabitím zvířete. Objeveny byly 3 důvody nesouhlasu se zabitím zvířete, které jsou však velmi propojené a je těžké je zcela oddělovat – jednalo se o odpor ke krvi či samotnému zabití, pocíťovanou lítost spojenou s láskou ke zvířatům a o identifikaci se zvířaty a promítání vlastních strachů do jejich osudů. Konzumace masa však byla také široce ospravedlňována způsoby dětskými, ale i těmi, jež se podobaly legitimizacím typickým pro dospělý věk. Za velmi důležitou považují argumentaci potravinovým řetězcem, která se objevuje i v dospělém věku a je ze své podstaty mylná. Jelikož se během mé přítomnosti děti zrovna

o potravinovém řetězci učily, můžeme se domnívat, že tato mylná legitimizace má kořeny již zde a souvisí s chybným pochopením potravinového řetězce a nedostatečnou specifikací role člověka v něm. V neposlední řadě byly velmi zajímavé odpovědi dětí na otázku, proč jíme prasata a nejíme psy, kdy se vedle tradičních odpovědí zahrnujících afiliační, výkonovou i estetickou složku role psa objevily i odpovědi velmi pragmatické spojené s chutí, kvalitou i kvantitou vepřového masa oproti psímu.

Poslední kognitivní aspekt přináší některé zajímavé poznatky o tom, jaké může mít jídlo vliv na dětský vývoj kognice, především může sloužit jako prostředek členění času či se může využívat při imitaci.

Limity práce leží především v autorčiných nedostatečných zkušenostech i časových možnostech, subjektivním pohledu na problematiku, sociální žádoucnosti dětí a šíři tématu, které se výzkum snaží obejmout. Naopak největším plusem se může zdát rozpracování psychologií téměř netknutého tématu.

Cílem práce bylo porozumět alimentárním konceptům, k tomu by bylo bohužel potřeba mnohem více prostoru i času stráveného s dětmi. Podařilo se však poukázat na nejrůznější aspekty, ve kterých se problematika jídla u dětí vyskytuje. Vzhledem k množství informací, které se podařilo získat za poměrně krátkou dobu, je pravděpodobné, že téma má u dětí svůj význam a jídlo se nejrůznějšími cestami promítá do jejich každodenního života ve třídě. Téma rozhodně není vyčerpané a navazující výzkumy by byly potřebné a jistě i přínosné.

Zdroje

Knihy

1. Adams, C. (1990). *The sexual politics of meat: A feminist vegetarian critical theory*. New York: Continuum.
2. Berger, P., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce realita: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
3. Bonnot-Matheron, S. (2002). *Nechuť k jídlu: průvodce výchovou v rodině*. Praha: Portál.
4. Cole, M., & Stewart, K. (2016). *Our Children and Other Animals. The Cultural Construction of Human-Animal Relations in Childhood*. New York: Routledge.
5. Čáp, J. & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
6. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2003). *Turning points in qualitative research: Tying knots in a handkerchief*. New York: Rowman Altamira.
7. Douglas, M. (2014). *Čistota a znečištění: analýza konceptu znečištění a tabu*. Praha: Malvern
8. Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
9. Fiddes, N. (2004). *Meat: A natural symbol*. London: Routledge.
10. Fraňková, S., & Dvořáková-Janů, V. (2003). *Psychologie výživy a sociální aspekty jídla*. Praha: Karolinum.
11. Frazer, G. (1957). *The Golden Bough: A Study in Magic and Religion*. London: Macmillan.
12. Freud, S. (1971). *Vybrané spisy 3: Práce k sexuální teorii a učení o neurosách*. Praha: Avicenum.
13. Geertz, C. (2000). *Interpretace kultur*. Praha: Slon.
14. Gerber, P., Steinfeld, H., Henderson, B., Mottet, A., Opio, C., Dijkman, J., ... & Tempio, G. (2013). *Tackling climate change through livestock - A global assessment of emissions and mitigation opportunities*. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO).
15. Gillernová, I., Kebza, V., & Rymeš, M. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada.

16. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
17. Hewstone, M., & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie*. Praha: Portál.
18. Jackson, E. (2004). *Jídlo a proměna: symbolika jídla ve snech, pohádkách a mýtech*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka.
19. Joy, M. (2011). *Why we love dogs, eat pigs and wear cows: an introduction to carnism*. Berkeley, California: Conari Press.
20. Kastnerová, M. (2011). *Poradce pro výživu*. České Budějovice: Nová Forma.
21. Kohlberg, L. (1976). *Moral stages and moralisation*. In T. Lickona. (1976). *Moral development and behavior* (p 31-53). New York: Holt, Rinehart & Winston.
22. Kučera, M. (1992). *Školní etnografie. Přehled problematiky*. Praha: PdF UK.
23. Laichter, J. (1934). *Homérova Ílias*. Praha: Nakladatelství Jana Laichtera.
24. Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
25. Maslow, A. H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál
26. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
27. Morgan, E. (2001). *The descent of woman*. London: Souvenir Press.
28. Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
29. Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
30. Piřha, J., & Poledne, R. (2009). *Zdravá výživa pro každý den*. Praha: Grada.
31. Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
32. Rajchard, J., Kindlmann, P., & Balounová, Z. (1999). *Ekologie*. České Budějovice: KOPP.
33. Simoons, F. (1967). *Eat Not This Flesh: Food Avoidances in the Old World*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
34. Škoda, J. & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.
35. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
36. Tambiah, S. J. (1990). *Magic, science, religion, and the scope of rationality*. New York: Cambridge University Press.

37. Twigg, J. (1983). *Vegetarianism and the Meanings of Meat*. In Murcott, A. (1983). *The Sociology of Food and Eating: Essays on the sociological significance of food*. Aldershot: Gower.
38. Vágnerová, M. (1997). *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum.
39. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Články, výzkumné zprávy, disertační práce a další drobné publikace

40. Alexander, B. K. (2003). (Re) *Visioning the Ethnographic Site: Interpretive Ethnography as a Method of Pedagogical Reflexivity and Scholarly Production*. *Qualitative Inquiry* 9(3), 416-441.
41. Amiot, C. E., & Bastian, B. (2017). *Solidarity with Animals: Assessing a Relevant Dimension of Social Identification with Animals*. *PLoS ONE* 12(1) e0168184.
42. Angyal, A. (1941). *Disgust and related aversion*. *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 36(3), 393-412.
43. Birch, L. L. (1992). *Children's preference for high-fat foods*. *Nutrition Reviews* Washington 50, 249-255.
44. Birch, L. L., & Billman, J. (1986). *Preschool Children's Food Sharing with Friends and Acquaintances*. *Child Development* 57, 387-395.
45. Bisogni, C., Connors, M., Devine, C., & Sobal, J. (2002). *Who We Are and How We Eat: A Qualitative Study of Identities in Food Choice*. *Journal of Nutrition Education and Behavior* 34(3), 128-139.
46. Bobek, M. (2013). Afričané většinou znají gorily jako maso na talíři. *Denik.cz*. Retrieved from: <http://www.denik.cz/praha/miroslav-bobek-afrian-vtinou-znaj-gorily-jako-maso-na-tali-f19u.html>.
47. Bray, H. J., Zabrano, S. C., Chur-Hansen, A., & Ankeny, R. A. (2016). *Not appropriate dinner table conversation? Talking to children about meat production*. *Appetite* 100, 1-9.
48. Coary, S., & Poor, M. (2016). *How consumer-generated images shape important consumption outcomes in the food domain*. *Journal of Consumer Marketing* 33(1), 1-8.

49. Covert, A. M., Whiren, A. P., Keith, J., & Nelson, C. (1985). *Pets, early adolescents, and families*. *Marriage and Family Review* 8, 95-108.
50. Crittenden, A. N., & Zes, D. A. (2015). *Food Sharing among Hadza Hunter-Gatherer Children*. *PLoS ONE* 10(7), e0131996.
51. Epley, N., Waytz, A., & Cacioppo, J. T. (2007). *On Seeing Human: A Three-Factor Theory of Anthropomorphism*. *Psychological Review* 114(4), 864-886.
52. Filippi, M., Riccitelli, G., Falini, A., Di Salle, F., Vuilleumier, P., Comi, G., & Rocca, M. A. (2010). *The Brain Functional Networks Associated to Human and Animal Suffering Differ among Omnivores, Vegetarians and Vegans*. *PLoS ONE* 5(5), e10847.
53. Florian, V., Mikulincer, M., & Hirschberger, G. (2000). *The Anatomy of a Problematic Emotion: The Conceptualization and Measurement of the Experience of Pity*. *Imagination, Cognition and Personality* 19(1), 3-25.
54. Graham, S., Doubleday, C., & Guarino, P. A. (1984). *The Development of Relations between Perceived Controllability and the Emotions of Pity, Anger, and Guilt*. *Child Development* 55, 561-565.
55. Gruen, L. (2007). *Empathy and vegetarian commitments*. *The feminist care tradition in animal ethics* 1, 333-343.
56. Haidt, J., McCauley, C., & Rozin, P. (1994). *Individual differences in sensitivity to disgust: A scale sampling seven domains of disgust elicitors*. *Personality and Individual Differences* 16, 701-713.
57. Herzog, H. A., & Golden, L. L. (2009). *Moral Emotions and Social Activism: The Case of Animal Rights*. *Journal of Social Issues* 65(3), 485-498.
58. Hlavatá, A. (2007). *Obézne dieťa v ambulancii lekára pre deti a dorast. Klinické odporúčania I*. *Pediatrica pre prax* 8, 12-16.
59. Hudson, G., & Costello, K. (2007). *Interpersonal disgust, ideological orientations, and dehumanization as predictors of intergroup attitudes*. *Psychological Science* 18, 691-698.
60. Inbar, Y., Pizzaro, D., Knobe, J., & Bloom, J. (2009). *Disgust sensitivity predicts intuitive disapproval of gays*. *Emotion* 9(3), 435-439.

61. Isaac, G. (1978). *Food Sharing and Human Evolution: Archaeological evidence From the Pilo-Pleistocene of East Africa*. *Journal of Anthropological Research* 34(3), 311-325.
62. Jarkovská, L. (2009). *Genderová reprodukce v každodennosti školní třídy: Etnografický výzkum*. Dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita.
63. Katriel, T. (1987). "*Bexibùdim!*": *Ritualized Sharing among Israeli Children*. *Language in Society* 16(3), 305-320.
64. Kunst, J. R., & Hohle, S. M. (2016). *Meat eaters by dissociation: How we present, prepare and talk about meat increases willingness to eat meat by reducing empathy and disgust*. *Appetite* 105, 758-774.
65. Leach, C. W., Zebel, S., Vliek, M. L., Pennekamp, S. F., Doosje, B., & Ouwerkerk, J. W. (2008). *Group-Level Self-Definition and Self-Investment: A Hierarchical (Multicomponent) Model of In-Group Identification*. *Journal of Personality and Social Psychology* 95(1), 144-165.
66. Loughnan, S., Haslam, N., & Bastien, B. (2010). *The role of meat consumption in denial of moral status and mind to meat animals*. *Appetite* 55(1), 156-159.
67. Lunardo, R., & Bezencon, V. (2015). *The Neglected Ambivalent Emotion of Pity: Conceptualization and Potential (Complex) Effects on Charitable Behavior*. *NA - Advances in Consumer Research* 43, 624-625.
68. Melson, G., & Fogel, A. (1996). *Parental perceptions of their children's involvement with household pets*. *Anthrozoos* 9, 95-106.
69. Ministerstvo zdravotnictví České republiky. (2005). *Výživová doporučení pro obyvatelstvo ČR*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví.
70. Olatunji, B. O., Williams, N. L., Tolin, D. F., Sawchuk, C. N., Abramowitz, J. S., Lohr, J. M., & Elwood, L. S. (2007). *The Disgust Scale: Item analysis, factor structure, and suggestions for refinement*. *Psychological Assessment* 19, 281-297.
71. Pallota, N. R. (2008). *Origin of adult animal rights lifestyle in childhood responsiveness to animal suffering*. *Society and Animals* 16(2), 149-170.
72. Piazza, J., Ruby, M. B., Loughnan, S., Luong, M., & Kulik, J. (2015). *Rationalizing meat consumption. The 4Ns*. *Appetite* 91, 114-128.

73. Preylo, B. D., & Arikawa, H. (2008). *Comparison of vegetarians and non-vegetarians on pet attitude and empathy*. *Anthrozoos* 21, 387-395.
74. Roos, G., Prättälä, R., & Koski, K. (2001). *Men, masculinity and food: Interviews with Finnish carpenters and engineers*. *Appetite* 37, 47-56.
75. Rothgerber, H. (2013). *Real Men Don't Eat (Vegetable) Quiche: Masculinity and the Justification of Meat Consumption*. *Psychology of Men and Masculinity* 14(4), 363-375.
76. Rothgerber, H., & Mican, F. (2014). *Childhood pet ownership, attachment to pets, and subsequent meat avoidance. The mediating role of empathy towards animals*. *Appetite* 79, 11-17.
77. Rozin, P. (1995). *Des gouts et degouts*. V S. Bessis, *Mille et une bouches. Cuisines et identites culturelles* (stránky 96-105). Paris: Editions Autrement.
78. Rozin, P., Markwith, M., & Stoess, C. (1997). *Moralization and becoming a vegetarian: the transformation of preferences into values and the recruitment of disgust*. *Psychological Science* 8(2), 67-73.
79. Ruby, M. B., & Heine, S. (2011). *Meats, morals and masculinity*. *Appetite* 56, 447-450.
80. Ryder, R. (6. 8. 2005). *All beings that feel pain deserve human rights*. Retrieved from: <http://www.theguardian.com/uk/2005/aug/06/animalwelfare>.
81. Slovic, P. (2007). *If I look at the Mass I Will Never Act: Psychic Numbing and Genocide*. *Judgment and Decision Making* 2(2), 79-95.
82. Stibbe, A. (2004). *Health and the social construction of masculinity in men's health magazine*. *Men and Masculinities* 7, 31-51.
83. Thompson, E., & Pleck, J. (1986). *The structure of male role norms*. *American Behavioral Scientist* 29, 531-543.
84. Waytz, A., Morewedge, C. K., Epley, N., Monteleone, G., Jia-Hong, G., & Cacioppo, J. T. (2010). *Making Sense by Making Sentient: Effectance Motivation Increases Anthropomorphism*. *Journal of Personality and Social Psychology* 99(3), 410-435.
85. Zahn-Waxler, C., Hollenbeck, B., & Radke-Yarrow, M. (1984). *The Origins of Empathy and Altruism*. *Advances in animal welfare science*. 21-41.

Seznam tabulek a grafů

Seznam tabulek

Tabulka 1: Model legitimizace konzumace masa 4Ns	22
Tabulka 2: Ukázka z výzkumného deníku	29
Tabulka 3: Tři dominantní faktory vedoucí k nesouhlasu se zabíjením zvířat.....	55
Tabulka 4: Hlavní argumenty dětí legitimizující konzumaci masa	57

Seznam grafů

Graf 1: Implikace dětí ohledně zdravotního aspektu konzumace masa.....	45
Graf 2: Implikace dětí ohledně zdravotní prospěšnosti konzumace mléka a mléčných produktů podle zdroje informací	46

Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas pro rodiče

Příloha č. 2: Ukázka rozhovoru (přepis)

Příloha č. 3: První otevřené kódování do tematických kategorií (ukázka)

Příloha č. 4: Obrázková dokumentace zpracování dat (ukázka)

Příloha č. 1: Informovaný souhlas pro rodiče

Informovaný souhlas

Vážení rodiče,

jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia psychologie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. V současné době zpracovávám svou diplomovou práci, která se zabývá tím, zda a jak děti uvažují o jídle.

V rámci svého výzkumu plánuji během letošního roku absolvovat několikatýdenní pobyt v přirozeném prostředí školní třídy, kde budu sbírat potřebné informace pomocí pozorování a monitorovaných rozhovorů s dětmi.

Všechny získané informace budou striktně anonymní, žádná data nebudou zveřejněna v takové formě, která by umožňovala identifikaci dítěte (např. zvukové) a budou sloužit výhradně ke zpracování mé diplomové práce.

Tímto bych Vás tedy chtěla požádat o souhlas s provedením výzkumu ve třídě Vašeho dítěte.

Děkuji Eva Hemmerová

Souhlasím, aby se mé dítě zúčastnilo výzkumu.

Jméno:.....

Třída:.....

.....
podpis zákonného zástupce

Příloha č. 2: Ukázka rozhovoru (přepis)

Já: Hele a napadaj tě nějaký důvody, proč nejíme psy a jíme prasata?

I: No asi protože, v Číně je třeba jí, ale tady se říká „pes nejlepší přítel člověka“, takhle... já bych taky nebyl úplně pro, kdyby se zabíjeli psi, oni se umí dokonce i vycvičit, aby zachraňovali životy, takže myslím, že jako... nevím. Asi je nejíme, oni třeba v Číně to mají psy jako my tady slepice.

Já: Co si teda myslíš o tom, že je takhle jí v Číně?

I: Ehm. Nevím. Tak nezdá se mi to moc hezký ty psy sníst a to se mi, tam už mám k tomu i zase, sice je to furt zvíře, ale zdá se mi to prostě jiný, že to ten pes prostě je takovej hodnej a prostě.

Já: Čím se teda ten pes liší od toho prasete?

I: No právě že ten pes může vyčmuchtat prostě ty stopy toho člověka, najít ho, třeba ho zachránit, nebo hlídat barák a... a to můžeš si toho psa hladit, to sice to prase taky, to jo, ale pes je prostě, můžeš si ho vzít podle mě i domů, zatímco kdybys měl prase doma, tak to vypadá jak u prasat.

Já: Hmm, hele ale já znám jednu paní v Praze a ta má doma prase, normálně spí na gauči, je vycvičený, umí „sedni, lehni“

I: No tak kdyby bylo jako vycvičený, tak to jo, jenže já myslím takový prasata, který prostě nejsou vůbec vycvičený, jenom to... A možná, že je to jako roztomilý mít vycvičený prase, kterému řekneš „sedni“, a ono si sedne, to jo, ale myslím, že domu se úplně ňák nehodí.

Já: Čím se tam nehodí?

I: Nevím, je takový velký třeba, je takový, prasata jsou známý tím, že jsou furt v tom bahně a že jsou takový čuňata a nevím, prostě asi tak no, že prostě jsou známý tím, že se říká vlastně, když se někdo zakydá, tak mu řekneš třeba: „ty jsi čuně,“ tak...

Já: Jo.. ehm, to máš pravdu no.

I: A i toho psa není někdy úplně nejlepší mít doma, když prostě, když hlavně ty štěňátka, ty se musí naučit, protože jdeš a najednou on se vykaká před obličej na koberec, tak to je lepší už tam mít lino a nebo prostě je to takový, furt s ním musíš chodit, ten člověk toho pejska venčit a třeba když je takovej hodně huňatej, tak vlasy, teda chlupy z něj můžou být a... pak třeba, když k nim člověk musí takhle ráno ve dvě ho vyvenčit, tak pak třeba ani není vyspanej, protože, jak je venku třeba zima, tak už třeba ani neusne. No prostě.

Já: Hmm, hele a kdyby třeba ty... víš co, když teda ty prasata můžeme taky takhle vycvičit, tak v čem jsou teda tak odlišný od těch psů, že je jíme?

I: No tak vycvičený prase bych ani nejedl ňák, protože těch myslím už zas tolik není, myslím, že je docela těžký ho vycvičit docela.

Já: No, tak ale každý prase můžem vycvičit a třeba ti čínský psi taky nejsou vycvičení, víš na co narážím?

I: No, že je to tak ňák stejný. No. To je pravda no. Ale... mě se to zdá takový divný, tak ale to je jasný já, narodil jsem se v Česku, tak se mi zdá divný jíst psy, když je tady máme za mazlíčky, kdybych žil v Číně, tak právě mi to nepřipadá třeba divný. To je takový prostě.

Příloha č. 3: První otevřené kódování do tematických kategorií (ukázka)

Protože třeba kdyby mamka byla nemocná nebo něco, tak jí vlastně můžu pomoci se
šim. Kdyžtak jenom řeknu seře todle, která stejně nebude doma, ale to je jedno.

Já: Jo, jasný. A co takhle doma jíte nejčastěji?
S: Já teda miluju řízek, takže máme řízek, ale minule sme měli... takový ty, já nevím, jak
se to jmenuje... takový ty placky. Jo bramboráky.

Já: Ehm, bramboráky.
S: Nooo. A to máme jako málokdy. Potom máme svičkový, dneska budeme mít guláš.
Mamka řekla, že jsme dlouho neměli guláš, že dneska budeme mít guláš, ale ten já budu
mít, ne ten budu mít k obědu. Protože kdybych dneska šla todle... Takže potom mám
ještě ráda, potom ještě jíme, knedlíky plněný, a nebo knedlíky... s ňákou omáčkou
prostě a potom máme rádi kuře na paprice, potom máme rádi kachno, knedlo, zelo,
potom vepřo k tomu mám někdy a tohle... a, já nevím, co ještě máme doma za jídlo.

Já: A co ti nejvíc chutná takhle z těch jídel?
S: Kachno, vepřo, knedlo... A mě spíš taky chutná ještě ten řízek.

Já: Řízek to si vlastně říkala vid.
S: Ehm. Mě všechno chutná. Z toho že, třeba ty knedlíky moc nemusim, ty máme jakoby
málokdy. Já mám ráda, kde je maso prostě. Já sem taková masová.

Já: Aha. Ty jsi masovej typ teda, jo?
S: Ehm. A vždycky takový to, já třeba vždycky když máme špekáčky, tak ty nejim, ale
mám klobásu, protože prostě já špekáčky, z nich mi vždycky je špatně.

Já: Ehm, a co ti teda na tom vadí na těch špekáčkách?
S: Jsou takový jakoby sytý, bych řekla. Já vlastně nevím, mně se z nich udělá strašně
špatně. Ale jako někdy mám takovej den, jakože můžu jich sníst klidně dvacet a nic se mi
nestane.

Já: (smích) Aha. Tak to je takhle různý jo u tebe.
S: Ale někdy, když jsme třeba se ségrou hodný, to máme třeba jednou měsíčně nebo
dvakrát, tak jedem do McDonaldu.

Já: Ehm. A to je pro tebe taková jako odměna ten McDonald?
S: To je prostě takový, když jsem celý den byla hodná, a dobře sem se učila a takhle, a
mamka prostě řekne jedem, zajedem si do McDonaldu.

... taková i odměna když isí hodná a to...

VL. ANGAŽOVANOST
CHUT. PREF.
JÍDLO DOMA
JÍDLO DOMA
CHUT. ? PREF.
IDENTIFIKACE
CHUT. PREF
JÍDLO DOMA

Příloha č. 4: Obrázková dokumentace zpracování dat (ukázka)

Níže se nachází obrázková dokumentace zpracování dat, na příkladech je vidět proces analyzování dat prostřednictvím techniky vyložení karet navazující na otevřené kódování včetně analýzy rozporů. V neposlední řadě zde čtenář nalezne příklad tvorby teorie zakotvené v datech.

Obrázek 1: Analýza nesouhlasu se zabitím zvířete

B3	K	No.. mě je ho strašně líto (kapra) (...)No brácha je, jakoby brácha s tačkou ho zabíjí a já sedím vždycky za dveřma... (...)Tak já nevím no, mě to přijde takový (ticho)... já jsem brečela teda, když jsem byla malá, mě už to teď nepříjde zas takový. Ale když jsem byla malá, tak mi ho prostě bylo líto. (...) No. Ale nechtěla jsem. Donutili mě no (sníst ho) (...)Ale teď už to normálně chápu no. (...)Ne. Teď už mi to nevádí. Mě to vadilo, když jsem byla malá. To mi to hodně docela vadilo. (...)No já nevím, že jsem asi vyrostla, tak už mi to zas tolik nevádí no. (...)Říkám si, že už mi je, že potom bude dobrej, tak jako...	<p>čistost</p> <p>→ změna otázky</p> <p>→ chudý legitimace</p>
B6	J6	No... je mi jich líto, chci aby žili.	čistost
AB 7-8	J4	(proč je to škaredý) Že pak umřou a ta krev. Třeba když mám pejska, je malinký štěňátko a pak vyroste a pak najednou umře, tak je to hrozně smutný.	smutný krev smutek
B7	N4	No já nevím, protože já zvířata mám ráda a zase nechci, aby je někdo zabíjel no.	láska ke zvířatům
B1	N5	(proč to není správný) Nevím no, protože tím zvířatům se potom ubližuje. (...)Že třeba když maminka od to kravičky se zabije, tak to malý dítě už potom musí žít samo a nemůže žít s tou maminkou.	<p>úlov. úsměvek</p> <p>→ identifikace empatie</p>
B2	V4	No asi když třeba nějaký další zvířata jsou u toho, že když zabíjí jedno, tak jim to asi nebude moc příjemný, třeba když to vidí (ptám se na upřesnění, jestli jako, že tam mají nějaký kamarády). No, nebo třeba rodiče. (...)No třeba, že je v nebezpečí nebo něco takového (si představuje, že si zvíře myslí).	identifikace empatie
		kvičení, že by jakože křičí „Nééé“. A vlastně jakoby ho to bolelo určitě, když ho pichli nožem do hlavy. (...)No to je určitě, že ho to bolí. Ale stejně oni říkají, že to necítí, tak to není pravda. (...)To jsem ho jedla. Tak my jsme neměli, co jíst. Ona teta se sestřenkou, my nemáme skoro večere, když jsem u nich. My tam nemáme celkem nic, my nemáme skoro ani oběd. Já si jenom kousla, jinak sem měla klobásu. Já měla jenom malej kousíček.	→ empatie nelíbí se

Obrázek 2: Analýza rozporů

A11	S	Vadí, strašně (u jiných zvířat než kapra), když třeba někdo střílí srnku nebo kachnu. Tak to sedíme u chaty na, vedle ohně, u ohně a teď najednou vidíte slítnout kachnu mrtvou do vody. Což je strašný. (...) Ne, prostě, já vím, že prostě... kachna je zase dobrá, i když jí musíš zastřelit. Prostě někdy... Já třeba, když už je upečená na talíři, tak mi to nevadí. Ale když vidím, jak jí střílí a ona todle, tak mi to vadí.	nesouhlas se zab. "žít" ROZPOR +CGIUT
	I	Hmm, já jsem třeba, když jsem byl malej, tak jsem ho zkoušel bouchnout, jenže to jsem neměl sílu, tak to dycky udělal děda a teď už... já si nikdy, mě je ho líto, tak už ho ani nebouchám, někdy, ale chtěl bych si ho teď zkusit bouchnout. (...) Podle mě, prostě je mi ho líto, ale zároveň ho chci picnout	tauka zabít ROZPOR
B4	S	My s dědou vždycky jezdíme pro takový dva velký a pro ty jezdíme a koupíme ho normálně živýho a děda ho potom klepne do hlavy (smích), což já tam nesmím bejt, protože bych potom brečela. (...) Já mám strašně ráda zvířata. I když jsou dobrý. (...) My ho třeba, děda, já nevím proč, ho má v tašce ještě živý, takový poloomráčený. Protože se tam někdy jako hýbou, ale potom je doma ještě jakoby doklepne. (...) No někdy jo, ale já taky, mě už to vadilo dřív a teď už mi to tolik nevadí, protože já strašně mám ráda lovit ryby, takže já stejně, když nějakou ulovím, tak jí buď pustím, a nebo mi jí děda zabije a potom jí máme k večeři. (...) Prostě, já si prostě řeknu příklad, co kdybych byla místo toho kapra já, tak mě taky zabijou.	nesouhlas se zab. "žít" ROZPOR Ráměna v čase identifikace

ROZPOR

Obrázek 3: Tvorba teorie - Nesouhlas se zabíjením zvířat

NESOULHAS SE ZABIJENÍM ZVÍŘAT

HEZKÉ' X ŠKAREDÉ'

1. ODPOR VŮČI ZABITÍ A KREVI → ZNECHUCENÍ A ODPOR

VESELE' X SMUTNÉ'

2. LASKA KE ZVÍŘATŮM → LÍTOST, SMUTEK ?

SPRAVNÉ' X ŠPATNÉ'

3. IDENTIFIKACE SE ZVÍŘATY → STRACH ? MOR. EMOCE

SOUVISEJÍCÍ EMOCE

A11	N 3	No já bych to teda radši nedělala. Nemám ráda, když někoho třeba někdo zabije nebo krev no. (...) Ta krev prostě, že je to škaredý.	milobost → krev "škaredý"
AB 7-8	J 4	(proč je to škaredý) Že pak umřou a ta krev. Třeba když mám pejska, je malinký štěňátko a pak vyroste a pak najednou umře, tak je to hrozně smutný.	smůlka, krev smutek
B4	S 4	máme k večeři. (...) Prostě, já si prostě řeknu příklad, co kdybych byla místo toho kapra já, tak mě taky zabijou.	identifikace

Obrázek 4: Tvorba teorie - mapování rozdílných dětských konceptů o roli psa a prasete

ROLE PSA A PRASETE

a) afiliční obžeka

- nejlepší přítel člověka = lidské srdce
- vlastnosti psa
 - hodný
 - důvěrný
 - chytrý
- role psů = mazlíček
 - mazlení, mazlení
 - ohovívání pro radost
 - hračky a natování
- traviče - převážně v praseku

b) schopnosti psa / hledáček schopn. prasete

PSA → hlavní aspekt = možnost VYCHVĚT

- k echoné živosti (sich)
- k hledání domů
- k povědomí
- k naší obraně
- k lovu

PRASE → neschopnost naučit se POUČIT

- neschopnost slyšet na své jméno
- nepřepaří (brání sebe) a bojovnost
- společné činnosti (plavání, svítil, klouzání, trampolína atd.)

c) vzhled prasete

- vnímavá špičavost
 - konstatování užitím slova prasce
- velikost a tloušťka - souvisí s nebezpečím
 - proto ho nemůžeme mít doma = není domácí zvíře

d) rozdíly a úse

- chut
- množství masa
- kvalita masa = málo síly a masa

e) pochopný, že se jedná o kulturní odlišnost

= (V) vs (I)

f) předurčenost prasete

- mazlíček x k jídlu
- „prasce se jenom vykrmí a pak se HUSÍ zabít“
- „krmí jehom krmí a pak jí zabijou a smaží“
- hostejnost lidí
- „u prasat... lidem je to jedno, hlavně, že si daj to maso...“

KULTURA

- afiliace
- schopnosti psa
- špičavost
- velikost prasete
- ~~vzhled prasete~~

isic jsem student

Nepoužívejte výhledy a DIC. Hledajte na www.isic.cz