



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Koncept dětství a sociální role dítěte v moderní společnosti

Bakalářská práce

Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obory: 6107R023 – Humanitní studia se zaměřením na vzdělávání
7504R269 – Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání

Autor práce: **Eva Ulrichová**
Vedoucí práce: PhDr. Lenka Václavíková, Ph.D.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Eva Ulrichová**
Osobní číslo: **P13000577**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obory: **Humanitní studia se zaměřením na vzdělávání**
Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání
Název tématu: **Koncept dětství a sociální role dítěte v moderní společnosti**
Zadávající katedra: **Katedra filosofie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem bakalářské práce je analýza sociální role dítěte a soudobého konceptu dětství v moderní společnosti. Studentka v úvodu vymezí základní teoretické pojmy a koncepty dětství. Dále se zaměří na sociální roli dítěte v jednotlivých oblastech jeho působení (především v rodině, ve škole) a případné proměny této role. Studentka bude vycházet z vybrané odborné literatury z oblasti sociologie, psychologie a pedagogiky. Studentka bude pracovat samostatně a bude se řídit metodickými a odbornými pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství. Vyd. 1. Brno: Barrister & Principal, 2004, 203 s. ISBN 80-86598-80-2.

MOŽNÝ, Ivo. Rodina a společnost. Vyd. 2., uprav. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008, 323 s. ISBN 978-80-86429-87-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

HAVLÍK a KOŤA. Sociologie výchovy a školy. Nakladatelství Portál, 2011, 176 s. ISBN 978-80-262-0042-0.

ČERMÁKOVÁ, Marie. Rodina a měnící se gender role - sociální analýza české rodiny. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 1997, 92, 24 s. ISBN 80-85950-42-1.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Lenka Václavíková, Ph.D.

Katedra filosofie

Datum zadání bakalářské práce:

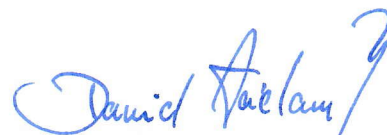
25. října 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2017


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 28. dubna 2016

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Lence Václavíkové, Ph.D. za její cenné rady, věcné připomínky, čas věnovaný konzultacím této práce a v neposlední řadě také za odborné vedení. Poděkování patří i mé rodině za velikou oporu během mého studia.

Eva Ulrichová

Anotace

Bakalářská práce se zabývá konceptem dětství a zejména pak dítětem a jeho sociálními rolami v moderní společnosti. V úvodu práce je teoreticky popsán koncept dětství včetně stručného historického pohledu změn v chápání dětství. Práce dále rozpracovává a analyzuje sociální role dítěte ve školním a rodinném prostředí.

Klíčová slova

dětství, dítě, sociální role, výchovné styly, socializace, rodina, rodiče, vrstevníci, prarodiče, potřeby

Annotation

This bachelor thesis deals with the concept of childhood, especially the child and his social roles in modern society. In the beginning is theoretically described the concept of childhood, including a brief historical perspective of the changes in the understanding of childhood. The thesis also elaborates and analyzes the social role of the child in school and family environment.

Key words

childhood, child, social roles, peers, parents, family, siblings, grandparents, needs, socialization, educational styles

Obsah

Úvod.....	8
1 Dětství.....	10
1.1 Dětství v historii.....	13
2 Dítě	17
2.1 Podstata dítěte	17
2.2 Socializace dítěte.....	19
2.2.1 Rodina.....	21
2.2.2 Škola	25
2.2.3 Vrstevnická skupina.....	26
2.3 Potřeby dětí	27
2.4 Právní postavení dětí	28
3 Sociální role dítěte	33
3.1 Teorie rolí.....	33
3.2 Dramaturgický přístup v roli.....	36
3.3 Sociální konstrukt.....	38
3.4 Role dítěte ve škole	39
3.4.1 Role žáka / žákyně	40
3.4.2 Role spolužáka.....	42
3.5 Role dítěte v rodině	44
3.5.1 Role dítě – rodič.....	44
3.5.2 Výchovné styly	46
3.5.3 Role sourozenecká	49
3.5.4 Role dítě – prarodiče.....	51
Závěr	54
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	57

Úvod

Tématem bakalářské práce je koncept dětství a sociální role dítěte v moderní společnosti. Práce má dva cíle, jedním z nich je uvedení do problematiky samotného konceptu dětství a dítěte a druhý cíl se zaměřuje na analýzu jeho sociální role v oblasti školy a rodiny.

Nejprve se věnujeme dětství a dítěti. Dětství a dítě, jak jej chápeme v současnosti, není samozřejmostí. Musíme si proto uvědomit, že během historického vývoje prošlo různými změnami. Podstatné je, abychom dítě viděli jako samostatné individuum, které má svoje potřeby a hodnoty.

Z historie vyplývá, že se na dětství nepohlíželo vždy jako na samostatnou etapu lidského života. V dřívějších dobách byly děti chápány pouze jako malé nehotové bytosti, která nemají svá práva a jsou pouze čekateli na dospělost. O tom, že by dítě mělo být určitým způsobem chráněno například před těžkou fyzickou námahou nebo před fyzickými tresty také neměli dřívější rodiče tušení. Častokrát se stalo, že své dítě brali pouze jako další pracovní sílu do jejich hospodářství. V období novověku nastává zásadní změna v chápání dítěte. Dítě se považuje za již samostatnou lidskou bytost, která má své potřeby a chce je uspokojovat. Postupně vznikla i práva na ochranu dětí, o nichž jedna z kapitol této práce také pojednává.

V druhé části této práce se zabýváme sociální rolí dítěte. Sociální role je proto nejprve teoreticky vymezena v rámci interpretativního paradigmatu, což nám napomáhá k tomu, abychom jednotlivé role lépe pochopili a mohli je analyzovat.

Závěrečná fáze práce se týká konkrétní sociální role dítěte, kde se věnujeme převážně vztahu dítěte ke škole, a to zejména jeho rolí žakovskou a rolí spolužáka a zároveň také kamaráda. Následuje kapitola o roli dítěte v rodině, kterou považuji za nejdůležitější. Z těchto rolí se zmíníme o roli

dítěte ve vztahu ke svým rodičům, sourozencům (pokud dítě nějaké má) a k prarodičům. Poslední jmenovaná role bývá často opomíjena. Prarodiče představují pro děti odlišný vzor v chápání dospělé autority. Věnují jim svůj veškerý volný čas a snaží se jej směřovat jiným způsobem než jejich rodiče.

Tímto jsem nastínila, o čem tato bakalářská práce pojednává. Podstatné je uvědomění si, že dítě má své hodnoty, touhy a potřebu se realizovat. A my, dospělí, bychom ho měli v tomto jeho úsilí co nejvíce podporovat a projevovat mu úctu a porozumění. Měli bychom se snažit co nejvíce vcítit do jeho dětské duše.

1 Dětství

V sociologii máme mnoho konceptů, přičemž jeden z nich je právě koncept dětství. O dětství se začalo specificky uvažovat během posledních dvou až tří století. Do té doby se o dítěti a vůbec dětství moc neuvažovalo. A to právě vedlo k mylnému přesvědčení, že dětství je považováno pouze za přechodné stadium k dospělosti. Dětství lze definovat různě, nejčastěji však pro definici volíme kritérium věku. V současné době si pod pojmem dětství představíme období dítěte od narození až po období dospívání.¹

Důležitou osobou v české sociologii, která se zasloužila o pohled na dětství jako na jeden z oborů sociologie, byl přední český sociolog Inocenc Arnošt Bláha.² Bláha však podřadil sociologii dětství pod obor sociologie výchovy, který byl v té době rozšířenější. Hranice dětství nebyly v době, kdy napsal knihu *Sociologie dětství*³, jasně vymezeny.

Přesto se v této publikaci Bláha zabývá vlivy sociálního prostředí na dítě při jeho vývoji. Na vývoji člověka se podílí dvě hlavní složky – dědičnost a prostředí. Podle něj však dědičnost nelze chápat tak, že se všechny znaky z rodičů automaticky přenáší na potomky. Každý znak se musí u dítěte vytvořit znovu, tedy znovu získat. Prostor v tomto procesu je nezbytné, jelikož zdravé dítě je výsledkem třech činitelů, které Bláha považuje za důležité. Jsou to v dědičnosti zdravé geny, dále zdravé (podle něj hygienické) prostředí a také správná tělesná výchova.⁴

¹ GIDDENS, Anthony a Philip W. SUTTON. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. S. 277

² I.A. Bláha (1879-1960) byl český sociolog, filosof a pedagog. Jeden ze zakladatelů tzv. brněnské sociologické školy.

³ BLÁHA, Arnošt Inocenc. *Sociologie dětství*. V Brně: Ústřední spolek jednot učitelských, 1927, 245 s.

⁴ Tamtéž, s. 11-16

Na dětství lze pohlížet různými způsoby. Josef Alan ve své knize *Etapy života očima sociologie*⁵ rozlišuje dětství ze dvou úhlů pohledu. Prvním způsobem nazírá na dětství jako na etapu lidského života, ve které se formuje osobnost dítěte. „*Tato socializační linie sociologického výzkumu dětství vychází v podstatě z představy kontinuity celého lidského života, a testuje hypotézu, že člověk je takový, jaké bylo jeho dětství.*“⁶ Druhým způsobem, jak na dětství pohlíží, je zkoumání dětství jako sociálně diferencované subkultury. Tento způsob se zaměřuje na dětství z hlediska postavení dítěte ve společnosti, dále se zaměřuje na sociokulturní postavení dítěte (v rodině, ve výchovně-vzdělávacím systému atd.). Co však oba pohledy na dětství spojuje, je že se snaží prokázat platnost hypotézy, že „*dětství je takové, jaká je společnost (nebo prostředí), v níž dětství probíhá.*“⁷

Také Milana Hrušáková v knize *Dítě, rodina, stát*⁸ vysvětluje dvojí pojetí dětství. V prvním pojetí je dítě interpretováno jako nehotový, sociálně neplnohodnotný, neúplný dospělý. Oproti tomu druhé pojetí dětství chápe dítě tak, že je „*prostě jiný jedinec než dospělý.*“⁹

Jak je patrné, možnosti jak nazírat na dítě a dětství jsou rozdílné. Rozdíly se projevují zejména v charakterových vlastnostech, jež jsou dětem připisovány. Dítěti jsou přisuzovány následující vlastnosti – bezstarostnost, nekompetence, bezprostřednost, důvěřivost, hravost, družnost, spontánnost a citovost¹⁰. Tyto vlastnosti jsou u Hrušákové v jejím druhém pojetí dětství v přímém protikladu proti vlastnostem dospělých jedinců. Vlastnosti dospělého člověka jsou víceméně jasné – racionální uvažování, starost, zodpovědnost, povinnost, vážnost, plánovitost atd. Kdežto v Alanově prvním pojetí dětství se

⁵ ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989.

⁶ Tamtéž, s. 77

⁷ Tamtéž, s. 78

⁸ HRUŠÁKOVÁ, Milana. *Dítě, rodina, stát: (Úvahy nad právním postavením dítěte)*. Brno: Masarykova univerzita, 1993.

⁹ Tamtéž, s. 16

¹⁰ Tamtéž, s. 17

upřednostňuje vlastní dětský svět tak, jak jej vidí děti samy, aniž by jim do toho dospělý člověk nějakým způsobem zasahoval. V tomto jejich světě však není dětství pouze bezstarostné, protože také i děti mají určité své povinnosti a starosti. „*Dítě svůj svět neredukuje na smyslově či rozumově uchopitelnou realitu, ale začleňuje do něj i imaginární svět pohádkových bytostí, fantazií a snů.*“¹¹ Tímto vnímáním vlastního světa se děti zásadně liší od dospělých. „*Je pro nás ovšem v každém případě samozřejmé, že dítě je objektem péče dospělých, své role (a starosti) rozehrává na hřišti a v dětských kolektivech, má povinnosti žáka.*“¹²

Současní autoři vidí také dětství rozmanitě. Například Giddens¹³ pojímá dětství jako zvláštní sociální skupinu, oproti tomu Nosál¹⁴ jako sociální instituci.

Sociální skupinu Giddens charakterizuje jako „*kolektiv jedinců vstupujících do systematické vzájemné interakce.*“¹⁵ Skupiny mohou být různé, ale to, co všechny spojuje je, že všichni členové jedné skupiny si plně uvědomují svoji sdílenou identitu s ostatními členy. Pohled na dětství jako na sociální skupinu znamená, že dítě má svoji vlastní kulturu, a také své jedinečné symboly a rituály. Jedná se však o skupinu ne zcela specifickou, a proto ji Giddens označuje jako zvláštní.¹⁶

Igor Nosál v knize *Obrazy dětství v dnešní české společnosti*¹⁷ pohlíží na dětství jako na sociální instituci. Pod sociální institucí chápeme v sociologickém a antropologickém hledisku „*každý obecně praktikovaný*

¹¹ ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989. S. 135

¹² HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. S. 50

¹³ GIDDENS, Anthony a Philip W. SUTTON. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013

¹⁴ *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství*. Editor Igor NOSÁL. Brno: Barrister & Principal, 2004.

¹⁵ GIDDENS, Anthony a Philip W. SUTTON. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013 S. 994

¹⁶ Tamtéž, s. 278

¹⁷ *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství*. Editor Igor NOSÁL. Brno: Barrister & Principal, 2004, 203 s.

a v dané kultuře předávaný způsob jednání.“¹⁸ Na dětství však bývá nahlíženo pouze jako na jednu z vývojových fází lidského života. Což Nosál považuje za chybu, jelikož děti se aktivně podílejí na tvorbě svého života a nejsou pouze čekateli, až fyzicky dozrají a stanou se dospělými osobami. Jedinec bývá takový, jaké bylo jeho dětství. Právě v dětství je důležitá rodina dítěte, zejména to, jaké mu předají kulturní vzorce a normy. Proces výchovy je proto nepostradatelný. Pro sociologii je dětství zajímavé v tom ohledu, jak se rozhoduje o formování osobnosti a kdy se začínají budovat sociální základy u jedince.

1.1 Dětství v historii

Postavení dítěte ve společnosti se postupně vyvíjelo a proměňovalo úměrně tomu, jak se proměňovala společnost. „*Prožívání dětství a postoje k němu jsou výrazem zcela konkrétní sociálně historické situace.*“¹⁹

V nejstarších společnostech probíhala periodizace lidského života jednoduchým způsobem. Existovaly pouze tři kategorie člověka – dítě, dospělý, starý. Narození dítěte bylo považováno za naprosto přirozenou a běžnou věc, avšak dítě v té době nemělo absolutně žádná práva a ani postavení. Vzhledem k tomu, že děti do svých sedmi až osmi let nebyly pojmenovány, tak byly společností chápány jako nesamostatná individua. S tímto problémem souvisí i ta skutečnost, že novorozeňata s fyzickým postižením byla zabita. V této době děti nebyly nijak vychovávány. Rodiče spíše řešili rituální očištění dítěte od zlých duchů, kteří na dítě působili ještě v jeho prenatálním vývoji. Typickým znakem ve vztahu rodiče s dítětem byla fyzická krutost. Dětství zde trvalo krátkou dobu. Bezprostředně v deseti letech

¹⁸ *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. S. 435

¹⁹ BÁRTOVÁ, Eva (1979). *Sociologie dětství*. Úvaha o disciplíně. Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 15 (3/4). S. 295

dítě přecházelo do stavu dospělého člověka, jelikož už bylo schopno samo obstarávat potravu.²⁰

Ve středověku se k dětství a vůbec k dítěti stavěla společnost váhavě. Lidé si neuvědomovali, že i dítě má psychickou stránku osobnosti a své potřeby. „*Na středověkých obrazech bývají děti zpodobeny jako „malí dospělí“, s obličejí dospělých a ve stejném oblečení jako jejich rodiče.*“²¹ Svoji roli zde sehrálo i společenské postavení rodičů. Děti rodičů z vyšších společenských tříd byly zpravidla posílány na výchovu do klášterů, čímž se od rodiny oddělily.

Později v kapitalistických společnostech se postupně začal pohled na dítě měnit. Hodnota dětí se dostala na lepší úroveň než dříve, čímž jim začala být věnována i lepší péče. V těchto dobách byla vysoká úmrtnost dětí, která se však kompenzovala vysokou porodností. Děti byly považovány za malé dospělé již v sedmi letech a ve čtrnácti letech se chlapci mohli oženit, kdežto dívky už ve svých dvanácti letech mohly být nevěstami. Motivací pro sňatek byly zájmy dospělých, zejména rodičů, nikoliv prospěch dětí. V kapitalistické společnosti se třídní určenost dětí prohloubila. Děti ve vládnoucích rodinách se měly mnohem lépe (například měly vlastní chůvy a později vychovatele). Také se změnil rodičovský postoj k dítěti a začaly se objevovat první náznaky edukačních teorií.²²

V období novověku, zejména v 17. a raném 18. století se postoj k dítěti podstatným způsobem obrací. Konkrétně v 17. století vznikly první školy mimo církve. Při potrestání vychovatelé bohužel stále využívali přísné fyzické tresty. Nicméně společnost si začala uvědomovat rozdíl mezi dítětem a dospělým jedincem. Rodiče obraceli svoji pozornost právě ke svým ratolestem. „*Dokladem tohoto tvrzení je údajně středověká a raněnovověká*

²⁰ Tamtéž, s. 296

²¹ GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. S. 54

²² BÁRTOVÁ, Eva (1979). *Sociologie dětství*. Úvaha o disciplíně. Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 15 (3/4). S. 299-300

lékařská, didaktická a náboženská literatura, věnující velkou pozornost jak péči a výchově dítěte od nejútlejšího věku, tak ošetření těhotné ženy a rodičky.“²³

Zřetelné zrovnoprávnění dětství je vidět v 19. století. Vznikají výchovné spisy, začíná se formovat moderní školství, a také vzniká pediatrie jako lékařský obor. I výrobní průmysl se zaměřuje na dítě a začíná svůj sortiment podřizovat právě potřebám dětí.²⁴

Zásadní velká změna nastala ve 20. století, ve kterém byla sepsána Ženevská deklarace práv dítěte (1924), jež zajistila dítěti určité záruky, péči, a také právní ochranu. „20. století je dobou, kdy se dítě stalo autentickou bytostí, plnoprávným, rovnocenným, ba zvýhodňovaným členem společnosti.“²⁵ Z tohoto důvodu je toto století příznačně nazýváno jako století dítěte. A přesně takový koncept dětství známe do dnešní doby.

Tuto novou koncepci dětství lze charakterizovat třemi důležitými body.

Jsou to:

1. zákaz dětské práce
2. povinná školní docházka
3. některé zákony, které děti ochraňují.

O zákonech a právech dětí se zmíním v pozdější kapitole.

Bártová uvádí šest hlavních rysů této nové koncepce. Prvním rysem je změna v narození dítěte, která se více než biologicky určenou zákonitostí stala volbou. Druhá změna spočívá ve vztahu rodiče k dítěti, jelikož dítě už je hodnotou samo o sobě. Třetím rysem je výchova dítěte, která se stává uvědomělou a organizovanou činností přihlížející na potřeby a schopnosti dítěte. Čtvrtým rysem je zájem společnosti o fyzické a psychické zdraví dětí. Pátá, a podstatná změna trvajících dodnes, je prodlužující se dětství. Vzhledem

²³ LENDEROVÁ, Milena a Karel RÝDL. *Radostné dětství?: dítě v Čechách devatenáctého století*. V Praze: Paseka, 2006. S. 8

²⁴ Tamtéž, s. 7

²⁵ LENDEROVÁ, Milena a Karel RÝDL. *Radostné dětství?: dítě v Čechách devatenáctého století*. V Praze: Paseka, 2006. S. 7

k povinné školní docházce a následnému dalšímu vzdělání se prodlužuje dětství, s čímž souvisí delší závislost na rodičích. Posledním rysem, který zároveň souvisí s předchozím bodem, je změna výchovných stylů a přístupů v rodině. Přibývá více výchovy volnějším stylem a tolerance rodičů k jejich dětem.²⁶

²⁶ BÁRTOVÁ, Eva (1979). *Sociologie dětství*. Úvaha o disciplíně. Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 15 (3/4). S. 302

2 Dítě

V této kapitole se budu věnovat různým charakteristikám dítěte. Každého jedince můžeme podrobně popsat z hlediska biologického, psychologického a sociálního. U dětí lze navíc zahrnout i pohled pedagogický. Ze všech těchto úhlů pohledu chápeme, že je dítě specifickou bytostí. Pojem dítě není ve všech dostupných zdrojích jednoznačně definován, ale podstata dítěte bývá zachycena stejným způsobem.

2.1 Podstata dítěte

„Člověk nejen vstupuje do života velmi nedostatečně vybaven, ale i dospívá do stadia zralosti relativně pomalu a pozdě.“²⁷

Obecně lze konstatovat, že dítětem je každá narozená osoba až do období adolescence. Vývojové psychologie rozdělují období dětství téměř totožně. Za období dětství považujeme období novorozence, kojence, batolete, dále předškolní věk, mladší školní věk (zahrnuje nástup dítěte do školy) a starší školní věk. Raná dospělost (přibližně od dvaceti let) se už do období dětství nepočítá.²⁸

V dětství probíhá mnoho fyzických a psychických změn. Jean Piaget se v publikaci *Psychologie dítěte*²⁹ podrobně zabýval myšlenkovým vývojem dětí a rozlišil určitá stadia kognitivního vývoje. Piaget nechápal děti jen jako příjemce informací z okolního světa, nýbrž jako aktivní bytosti, které si informace (získávají je pomocí svého sluchu, zraku, ale i čichu) třídí a především interpretují podle svého.

²⁷ BÁRTOVÁ, Eva (1979). *Sociologie dětství*. Úvaha o disciplíně. Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 15 (3/4). S. 295

²⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006.

²⁹ PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., Praha: Portál, 2001.

V každém kognitivním stadiu dítě přijímá nové dovednosti a učí se přemýšlet o sobě. Prvním stadiem je senzomotorické stadium, které trvá přibližně od narození do dvou let. Jelikož tu chybí řeč a jakákoli symbolická funkce, vychází autor pouze z vjemů a pohybů dítěte. Děti se tedy učí prostřednictvím fyzického zkoumání. A do konce čtvrtého měsíce není vůbec schopné rozlišit sebe od svého okolí. Postupně se začne dostavovat souhra vidění a uchopování. Příkladem může být hračka v postýlce dítěte, která po zatahání za šňůru hraje. Dítě okolo roku je již naučené za ni tahat, aby hračka hrála a uspokojila jej. V tomto období se postupně učí rozlišovat předměty od lidí. Děti pochopí, že okolí kolem nich má určité trvalé vlastnosti.³⁰

Druhé stadium – předoperační, tomu věnoval autor nejvíce pozornosti. Trvá od dvou do sedmi roků. Dítě se zvládne naučit slova a používat jazyk. Dokáže si při určitém slově vybavit nějaký předmět, případně i představu. Také je schopno slovo vyjádřit i gesty nebo předváděním. Nedokáže však vést rozhovor se vzájemnými interakcemi. Zásadním mezníkem je zde to, že děti jsou egocentrické. „*V Piagetově smyslu to neznamena sobectví, ale tendenci dítěte interpretovat svět výlučně ze svého hlediska.*“³¹

Třetím stadiem je stadium konkrétních operací. Trvá od sedmi do jedenácti let dítěte, během nichž si osvojuje abstraktní a logické pojmy. Dokáže tedy přemýšlet o něčem konkrétním, chápe matematické operace. Hlavně jsou děti už o dost méně egocentrické. Umí také rozpoznat chybu a začít hledat její příčinu.³²

Poslední je stadium formálních operací. Probíhá v období dospívání, od jedenácti do patnácti let. Změna nastává ve schopnosti vysokého logického chápání abstraktních a hypotetických myšlenek. Při problému dospívající dítě

³⁰ Tamtéž, s. 12-18

³¹ GIDDENS, Anthony a Philip W. SUTTON. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. S. 267

³² PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., Praha: Portál, 2001. S. 91-98

hledá různá řešení a je schopné domyslet i důsledky svého rozhodnutí. Podle Piageta tohoto stádia nemusí dosáhnout všichni jedinci, jelikož svoji roli zde hraje vzdělávací proces. „*Dospívající se liší od dítěte zaprvé v tom, že je schopen konstruovat teorie a zabývat se volbou své životní dráhy, (...) a zadruhé v tom, že si vytváří nové názory.*“³³

2.2 Socializace dítěte

„*Jedná se o proces, ve kterém se jedinec začleňuje do sociální skupiny, přičemž si osvojuje hodnoty skupiny, normy ve skupině panující, učí se sociálním rolím spojeným s určitými pozicemi a dalším dovednostem a schopnostem.*“³⁴

Proces socializace probíhá hned od narození člověka. Alan rozlišuje tři etapy socializace u dítěte. První etapa se soustředí do prvních dvou let věku dítěte a je nastartována procesem identifikace s matkou. Identifikace s matkou je velice důležitá, protože „*dítě svým vztahem k matce internalizuje vzorec stability vztahů, který je podmínkou stability systému osobnosti.*“³⁵ Tímto procesem dítě ztotožňuje kolektivní podobu „Já“ s „My“, a utváří se vztah důvěry a jistoty. Celá struktura osobnosti je vybudována na základech probíhajících v rané socializaci. Při narušení primární socializace není dítě později schopno zvládnout složitější životní situace, což se u něj může projevit až do dospělosti.³⁶

V druhém období socializace hraje podle Alana významnou roli proces osamostatňování. Jakmile se dítě bude umět samo ovládat a bude mít nad sebou kontrolu, dítě začne vnímat svoji matku jako objekt a vzniká vztah závislosti. Utváří se sociokulturní vlastnosti a hodnoty jedince (utváření morálního chování, fixace životního řádu, atd.). Při třetí etapě socializace dítě

³³ Tamtéž, s. 135-136

³⁴ BURIÁNEK, Jiří. *Sociologie: Pro střední školy a vyšší odborné školy*. Praha: Fortuna, 1996.

S. 38

³⁵ ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989. S. 124

³⁶ Tamtéž, s. 124-125

proniká do sítě sociálních vztahů a přizpůsobuje se jim. V tomto období přicházejí první zklamání, zejména při konfrontaci vlastního světa se světem reálným.³⁷

K první Alanově etapě socializace stojí i za zmínku sociolog George Herbert Mead³⁸, který se zabýval zkoumáním, jak děti používají pojem „Já“ k charakteristice vlastní osoby. Podle Meadova zjištění se novorozenci a malé děti vyvíjejí jako sociální bytosti a napodobují to, co dělají dospělí. K nápodobě dochází prostřednictvím hry. Například malé dítě bude na pískovišti dělat bábovičky, jelikož vidělo dospělé vařit a snaží se tuto činnost napodobit. Nápodoba her probíhá logicky od jednodušších ke složitějším (čím vyšší věk dítěte, tím složitější hra). Proces nápodoby Mead nazývá jako přijetí role druhého. A v tomto bodě dítě dospěje k pochopení vlastní osoby jako samostatně jednající jednotky, a dokáže na sebe nahlížet z pohledu ostatních lidí. Mead toto sebepojetí rozděluje na individuální nesocializované Já (v originále – I) a sociální Já (me). Jakmile dokáže člověk tyto dvě jáství rozlišit, začne si podle Meada sám sebe uvědomovat.³⁹

Celá osobnost je tedy postavena na tom, že se skládá ze dvou složek. Složka „Me“ je výsledkem socializace, hraní rolí a podřizování se normám a hodnotám. Oproti tomu složka „I“ je individuální interpretací těchto sociálních procesů. Nereflektuje přímé vnímání, a proto je důležitým činitelem osobnostního vývoje. Tento poznatek je pro nás důležitý, neboť díky němu můžeme pozorovat role u dětí.⁴⁰

Jako jedno z mnoha možných rozlišení, rozpoznáváme v moderní společnosti dva socializační procesy - socializaci primární (můžeme označit jako předškolní) a sekundární (nebo-li školní socializaci). Primární socializace probíhá uprostřed rodiny, kde je dítě obklopeno svými nejbližšími. Probíhá

³⁷ Tamtéž, s. 128-130

³⁸ G. H. Mead je představitelem směru symbolického interakcionismu.

³⁹ GIDDENS, Anthony a Philip W. SUTTON. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. S. 267

⁴⁰ HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. S. 47

tedy již od narození dítěte. Postupně se okruh nejbližších může rozšířit též na nejbližší přátele dítěte. Během této socializace dítě přebírá především základní kulturní přijatelné vzorce chování a jazyk. Sekundární socializace nastupuje po primární. A odehrává se prostřednictvím institucí, jako je v první řadě škola (i mateřská školka, jelikož sekundární socializace nastává kolem čtyř roků dítěte), masmédií a v dospělosti také například v zaměstnání. V této socializaci se však projevuje i socializace primární, a to především tím, jaké vztahy a emoce v rodině dítěte panují.⁴¹

S termínem socializace přímo souvisí také socializační faktory. Do socializačních faktorů se řadí nejen rodina, ale i škola a vrstevnická skupina. Sociologové považují za faktor i masmédiá, která jsou v dnešní době velice rozšířená. Tyto faktory, kromě masmédií, působí pomocí svých regulačních zásahů na dítě tak, aby vždy dosáhlo cílů, které jsou v socializaci vyžadovány. V následujících podkapitolách budou jednotlivé socializační faktory vysvětleny.

2.2.1 Rodina

Téma rodiny je rozpracované v různých zdrojích a oblastech. Slovo rodina v každém z nás automaticky evokuje představu mámy, táty a jejich dětí. Anthony Giddens charakterizuje rodinu jako „*skupinu osob přímo spjatých příbuzenskými vztahy, jejíž dospělí členové jsou odpovědní za výchovu dětí.*“⁴²

Rodina je v sociologii chápána jako malá sociální skupina, která se ocitá v soukromém prostoru, ve kterém probíhají sociální interakce mezi jejími členy.⁴³ O tomto tématu existují různé teorie, které se mění v časovém horizontu. Například v 19. století sociologové zkoumali informace o rodině ze dvou zdrojů. Jedním zdrojem byla institucionální historicko-právní škola

⁴¹ JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003. S. 60

⁴² GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. S. 156

⁴³ Tamtéž, s. 156

a druhým zdrojem bylo samotné myšlení reformátorů a sociálních kritiků tehdejší doby.⁴⁴

Současná rodina plní řadu funkcí. Podle Havlíka a Koťy⁴⁵ jsou to především biologická a reprodukční funkce, emocionální funkce přispívající k tvorbě domova, ekonomická funkce, v neposlední řadě také funkce socializační a výchovná. Naplňování těchto funkcí spolu vzájemně souvisí.

Výchova v rodině představuje dítěti kulturní vzorce, jako jsou tradice, mravy, zvyky, zákony nebo tabu. Dítě se těmito vzorci učí tím, že musí respektovat pokyny svých rodičů. Jakmile je nerespektuje, je za ně postihováno určitými sankcemi. O výchovných stylech se zmíníme v kapitole Role dítěte v rodině.⁴⁶

Dobře fungující rodina zajišťuje nejen péči o své děti, ale stará se rovněž o rozvoj osobnosti svých dětí v socializačních procesech, které již byly zmíněny výše. „(...) rodina je základním životním prostředím dítěte. Nejen že dítě obklopuje, ale také se do něho promítá.“⁴⁷

„O rodinném soužití můžeme mluvit tam, kde dítě uspokojuje psychické potřeby rodičů, a rodiče uspokojují potřeby dětí.“⁴⁸ Tímto citátem Zdeněk Matějček v publikaci *Dítě a rodina*⁴⁹ dokazuje, že se jedná o vzájemné uspokojování potřeb mezi rodiči a dětmi. Z toho plyne dostavující se pocit uvolnění, spokojenost, radost a zkrátka všechny další pozitivní prožitky.

Oldřich Matoušek k tématu potřeb v rodině konstatuje následující: „Rodina jednotlivci umožňuje, aby v ní našel oporu, ztotožňoval se s ní,

⁴⁴ MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. S. 23

⁴⁵ HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. S. 68

⁴⁶ VÝROST, Jozef. *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Editor Ivan SLAMĚNÍK. Praha: Grada, 2008. S. 50

⁴⁷ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy: sociální souvislosti života, socializace osobnosti, sociální psychologie rodiny*. Praha: Grada, 2007. S. 135

⁴⁸ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. S. 29

⁴⁹ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992.

*zároveň mu dává svobodu k tomu, aby si budoval a zachovával svou osobní odlišnost.*⁵⁰

Francois de Singly ve své knize *Sociologie současné rodiny*⁵¹ dokládá tvrzení, že v moderní společnosti rodiče už své děti nevnímají pouze z hlediska budoucího dědictví nebo potřebné pracovní síly. Rodiče už vidí své děti jako osobnosti, které jednájí sami za sebe. Tato změna se projevuje tak, že rodiče si všímají i maličkostí v každodenním životě svých dětí – například hlídají jejich zdraví, sledují pokroky ve škole, hrají si s nimi, smějí se jejich vtipům atd.⁵²

Také František Uhlíř uznává hodnotu rodinného prostředí. *„Je-li dětství jedním z nejdůležitějších období lidského života, jest rodinné prostředí nejdůležitějším faktorem dětství, neboť v žádném pozdějším údobí věku nezávisí jedinec tak bezprostředně a v takovém měřítku na svém prostředí, jako právě ve věku raném.“*⁵³

Zmínku si zaslouží také výzkum Marie Čermákové⁵⁴, ve kterém se mimo jiné zabývala rodičovstvím. Byť jsou tato data staršího původu, tak podle mého názoru se pohled na rodičovství razantně neproměnil. Od roku 1996 se v České republice vyskytuje trend odkládání manželství, s čímž souvisí i odkládání rodičovství na pozdější dobu. Na základě odpovědí respondentů v jejich výzkumech přišla se závěrem, že *„v hodnotovém rámci české populace ovšem význam dětí vůbec neklesá. Podle výsledků výzkumu jen zanedbatelný počet dotázaných pokládá za ideální nemít děti.“*⁵⁵ Tudíž hodnota rodiny není zpochybněna.

⁵⁰ MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3.vyd. Praha: SLON, 2003. S. 83

⁵¹ SINGLY, Francois de. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999, 127 s.

⁵² Tamtéž, s. 23-24

⁵³ UHLÍŘ, František. *Sociologie rodiny z hlediska dětského vývoje*. Praha: Státní nakladatelství, 1947. S. 28

⁵⁴ ČERMÁKOVÁ, Marie. *Rodina a měnící se gender role - sociální analýza české rodiny*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 1997.

⁵⁵ Tamtéž, s. 63

Nejlepší varianta pro dítě je samozřejmě taková, když vyrůstá v úplné funkční rodině. Bohužel ne všechny děti mají takové štěstí. V současné době je vysoká míra rozvodovosti. V takovém případě často přicházejí na scénu prarodiče, kteří se snaží dětem život zlepšit a vynahradit jim to, o co kvůli rozchodu rodičů přicházejí. Rodiče si však musí uvědomit, že se jim rozpadlo partnerství, přesto rodiči zůstávají nadále. V rodině, která se rozpadla kvůli rozvodu rodičů, se dítě cítí napjatě, ohroženě až úzkostně, protože ztratilo jistotu, kterou ve svých obou rodičích doposud mělo.⁵⁶

S rozpadem rodiny souvisí rovněž následné spory o výchovu dítěte. V minulém století bylo typické, že dítě bylo svěřeno výhradně do péče matky. Od otce se očekávalo, že bude tuto nezastupitelnou roli matky plně respektovat a bude na dítě pravidelně platit alimenty. Nicméně od poloviny 70. let se rozhodnutí o opatrovnictví mělo týkat především schopností postarat se o dítě. Společná péče obou rodičů začala být u nás obhajována od konce 90. let. *„Společná péče měla představovat spravedlivější rozdělení odpovědnosti za dítě i času s ním stráveného.“*⁵⁷

Rozpad rodiny v současném konceptu dětství představuje spíše boj rodičů „vyhrát“ u soudu péči o dítě. Při tom mohou používat prostředky, které dítě poškozují, například mohou děti popouzet proti druhému rodiči. V současnosti můžeme rozlišit tři porozvodové formy péče o dítě – výhradní péči matky a navštěvujícího otce, výhradní péče otce a navštěvující matku a společnou střídavou péči. *„U nás byl institut společné střídavé péče zaveden v roce 1998. (...) podíl dětí ve střídavé péči roste.“*⁵⁸

⁵⁶ ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. S. 167

⁵⁷ PAVLÁT, Josef. *Formy péče o děti po rozvodu*. In: MATOUŠEK, Oldřich. *Děti a rodiče v rozvodu: manuál pro zúčastněné profesionály a rodiny*. Praha: Portál, 2015. S. 31

⁵⁸ Tamtéž, s. 32

2.2.2 Škola

„Výchova a vzdělání mají velkou roli v procesu včleňování a zapojení jedince do společnosti, díky kterému si společnost zachovává určitou kontinuitu.“⁵⁹

Škola je po rodině dalším významným socializačním činitelem. Škola zprostředkovává dítěti normy, znalosti, dovednosti a rozvíjí jeho schopnosti. Socializaci ve škole ovlivňuje i jedna mimoškolní podmínka. Tou je především fakt, že dítě, které nastoupí do školy, již předtím prošlo procesem socializace v rodině. A tam se mohlo naučit rozdílné normy, hodnoty a někdy i způsoby chování. Škola se potom snaží tyto faktory sjednotit s těmi uznávanými a správnými. Škola tedy vychovává děti podle určitých a jasně definovaných cílů. *„To znamená, že učí děti těm kompetencím, které společnost na základě stávajících sociálně ekonomických podmínek považuje za cenné a užitečné.“⁶⁰*

Školu chápeme jako celek, který si vytváří stále nová pravidla vnitřního provozu a mezilidského soužití. V procesu socializace se tudíž předpokládá, že děti budou o hodinu klidné a zticha, na vyučování budou přicházet včas a budou se řídit pravidly a dodržovat školní kázeň. Od dětí je plně vyžadováno respektování autorit, v tomto případě učitelů. I učitelé musí na žáky reagovat. Tato reakce ovlivňuje děti k tomu, co mají od sebe očekávat (školní výkony, úspěchy atd.)⁶¹

Škola se snaží dítě dále kultivovat, vést je k určité disciplíně a zároveň rozvíjí i jeho tvůrčí potenciál. V tomto ohledu se funkce rodiny a školy doplňuje.⁶²

Škola je sociální institucí, tudíž plní určité funkce. Funkce školy jsou zpravidla tři – funkce kvalifikační, funkce selekční a funkce integrační.

⁵⁹ PROKOP, Jiří. *Sociologie výchovy a školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. S. 60

⁶⁰ Tamtéž, s. 51

⁶¹ GIDDENS, Anthony a Philip W. SUTTON. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. S. 270

⁶² HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. S. 75

Kvalifikační funkcí rozumíme to, že dítě ve škole čerpá znalosti, schopnosti a dovednosti, které se mu budou hodit v pozdějším soukromém i pracovním životě. V dřívějších dobách bylo žádoucí a stačilo, aby se děti naučily číst, psát a počítat. V současnosti je důležité, aby škola naučila děti i cizím jazykům nebo práci na počítačích. Selekční funkce neboli také výběrová funkce spočívá v rozlišení žáků podle studijních výsledků. Poslední funkcí je funkce integrační. Ta spočívá v tom, že škola zprostředkovává svým žákům odpovídající postoje, chování a očekávání (například píle, přesnost, spolehlivost, svědomitost atd.). Tyto funkce jsou však splňovány s ohledem na vzdělávací politiku a školskou správu. Integrační funkce není nic jiného, než že žáky připraví na politický, ekonomický, právní život.⁶³

2.2.3 Vrstevnická skupina

Se skupinou stejně starých vrstevníků se dítě setkává hned při nástupu do školy, kde stráví podstatnou část dne ve školní třídě. Prvním krokem k odstoupení od primární socializace je svěření dítěte do jeslí nebo mateřské školy. S přibývajícím věkem dítěte vzrůstá i vztah či vzájemné ovlivnění socializačního působení rodiny s dalšími institucemi.⁶⁴

Společnost vrstevníků si dítě vybírá z části samo. Už v kolektivu dětí v mateřské škole jsou patrná přátelství a rivalita mezi dětmi. Přátelství se mohou rychle měnit, jelikož jsou závislé na tom, jak vstřícný nebo odmítavý postoj zaujímá daný kamarád. Kontakt s vrstevníky bývá vždy jen v určitý denní časový úsek, tudíž případné roztržky nejsou tak časté jako například doma, kde je dítě v pozici sourozenců. Pokud nějaký konflikt nastane, tak je většinou rychle vyřešen.⁶⁵

⁶³ PROKOP, Jiří. *Sociologie výchovy a školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. S. 63-64

⁶⁴ MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Vyd. 2., upr. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. S. 144

⁶⁵ *Sourozenci a vrstevníci*. Rodina [online]. 2001 [cit. 2017-03-05]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek2191.htm>

2.3 Potřeby dětí

„Vzájemný stav nerovnováhy mezi podmínkami organismu dítěte a podmínkami jeho prostředí se odráží v dětské psychice. Projevují se jako pociťovaný stav nedostatku nebo přebytku něčeho. Tento emoční prožitek nazýváme potřebou.“⁶⁶

Abraham H. Maslow sestavil pyramidu potřeb, čímž je hierarchicky uspořádal. Podle jeho smýšlení má každý jedinec pět základních potřeb, přičemž od nejnižších po nejvyšší tvoří pyramidu. Mezi nejnižší jednoznačně patří fyziologické potřeby, protože bez nich by žádná bytost nemohla existovat. Dále jsou to v pyramidě směrem vzhůru k vrcholu potřeba bezpečí a jistoty, potřeby afiliační (tedy lásky, sounáležitosti a přijetí), potřeba uznání a úcty. Nejvyšší potřebou je potřeba seberealizace. První čtyři kategorie označuje jako nedostatkové potřeby a poslední naopak za růstovou. V jeho teorii platí, že aby mohly být uspokojeny potřeby vyšší, musí být alespoň z části uspokojeny potřeby nižší, jelikož se mohou překrývat.⁶⁷

Různá věková kategorie dítěte vyžaduje odlišné potřeby. Jako každý člověk, tak i dítě má základní biologické potřeby. Novorozenci a kojenci vyjadřují své potřeby pláčem a úsměvem. Pomocí pláče vysílají matce signál, že je s nimi něco v nepořádku (mají hlad, potřebují přebalit atd.). Naopak když se usmívají, tak je to pro nás znamením, že je dítěti s námi dobře.⁶⁸

Psycholog John Bowlby přišel s teorií připoutání u novorozenců. Jedná se o vazbu matka – dítě a dospělý – dospělý. Teorie se zaměřuje na roli pečovatele, kterého dítě považuje za bezpečnou základnu a díky němu se učí poznávat svět. Autor předpokládá, že bezpečné chování je založené na regulovaném behaviorálním systému kontroly. Zkušenosti a zážitky ze vztahu

⁶⁶ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměněn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. S. 49

⁶⁷ A. H. Maslow - *Teorie motivace* [online]. [cit. 2017-03-21]. Dostupné z: <http://www.psychoweb.cz/psychologie/maslow-a-h---teorie-motivace--d-a-b-potreby/>

⁶⁸ MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. 2. vyd. Praha: Portál, 1995. S. 12

dítě – pečovateli ovlivňují pozdější chování, emoce, poznávání k dalším blízkým osobám.⁶⁹

Pro dítě v předškolním a školním věku je důležité splnit potřebu hry, protože si potřebuje odpočinout od učení a odreagovat se od školních povinností. Mezi nejoblíbenější hry tohoto období patří hry konstruktivní, pohybové, společenské a soutěživé.⁷⁰

Pro všechny děti je potřebná a žádoucí láska od jejich nejbližších, zejména rodičů, dále bezpečný domov, jistota a potřeba uznání. Důležité je, aby rodiče vždy dokázali své dítě pochválit, čímž ho povzbuzují a motivují ho k dalším dobrým výkonům (ať už ve škole nebo v jiné realizaci).

2.4 Právní postavení dětí

Lidská práva se ve společnosti začala významněji probírat až ve dvacátém století. Obě světové války, ale zejména II. světová válka, ukázaly lidem nedodržování míru, nedodržování lidských práv, případně jejich ideový podtext, a to společnost podnítilo ke změně. Jakmile byla v říjnu 1945 schválena Organizace spojených národů, společnost si začala uvědomovat, že kromě zachování míru, je také dobré začít dodržovat a především ochraňovat lidská práva. Díky tomu nově sestavená Komise pro lidská práva připravila mezinárodní ústavu o lidských právech. Tato ústava obsahovala několik částí, z nichž nejdůležitější byla Všeobecná deklarace lidských práv.⁷¹

⁶⁹ VÝROST, Jozef. *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Editor Ivan SLAMĚNÍK. Praha: Grada, 2008. S. 50-51

⁷⁰ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměněn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. S. 99

⁷¹ HANZOVÁ, Marie, Miloslav KODÝM a Marta KREMLIČKOVÁ. *Práva a povinnosti našich dětí*. Praha: Victoria Publishing, 1995. S. 14-16

A nyní se zaměříme na práva dětí. „*Dítětem se rozumí každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve.*“⁷²

Problematika práv dětí a mládeže byla také vyřešena. Mezi nejznámější deklarace patří již jednou zmíněná Ženevská deklarace práv dítěte (1924), dále Deklarace práv dítěte (1959), Úmluva o právech dítěte (1989) a Světová deklarace za přežití, podporu a rozvoj dětí (1990). Úmluva o právech dítěte (dále jen Úmluva) vstoupila v platnost v České republice v březnu 1993, a navazuje na předešlé dokumenty. Stala se prvním oficiálním mezinárodním dokumentem, který kodifikuje práva dítěte prostřednictvím smlouvy.⁷³

Úmluva o právech dítěte vychází z tzv. zásady „tři P“. Jedná se o termíny přejaté z angličtiny. Jsou to provision = zaopatření (přežití a výchova dětí), protection = ochrana (ochrana dětí před jakýmkoli druhem násilí) a participation = účast (účast dětí na společenském životě).⁷⁴

První část Úmluvy obsahuje popis jednotlivých práv, na která mají děti nárok. Ve druhé části je vysvětleno plnění úmluvy a je ustanoven Výbor pro práva dítěte. Třetí část je spíše obecného charakteru, jelikož popisuje podmínky přistoupení na Úmluvu, podmínky ratifikace a případného vypovězení. Dítě v rodině má své určité postavení a má svoje práva i povinnosti, které musí v rodinném společenství vykonávat. „*Tato práva a povinnosti mají různou podobu, liší se od rodiny k rodině a velmi závisí na tom, jaké postavení dítě v rodině má, kde se nachází v rodinné hierarchii.*“⁷⁵

⁷² VOTAVOVÁ, Jana, Jindřiška ROUSOVÁ a Jiří ZAJÍC. *Mami, tati, znáš má práva?: malá publikace o Úmluvě o právech dítěte*. Praha: Česká rada dětí a mládeže, 2008. S. 22

⁷³ HANZOVÁ, Marie, Miloslav KODÝM a Marta KREMLIČKOVÁ. *Práva a povinnosti našich dětí*. Praha: Victoria Publishing, 1995. S. 17

⁷⁴ VOTAVOVÁ, Jana, Jindřiška ROUSOVÁ a Jiří ZAJÍC. *Mami, tati, znáš má práva?: malá publikace o Úmluvě o právech dítěte*. Praha: Česká rada dětí a mládeže, 2008. S. 5

⁷⁵ Marta Dedková. *Práva a povinnosti dětí v rodinách*. In: *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství*. Editor Igor NOSÁL. Brno: Barrister & Principal, 2004. S. 92

Práva dětí se dají rozdělit do čtyř základních skupin. Jedná se o skupinu ochranných práv, práv směřujících k zabezpečení blaha a zájmu dítěte, dále práva, která směřují k osvobození dítěte a dávající mu stejná práva, jako mají dospělí jedinci. Poslední skupinou jsou práva dítěte vůči rodičům.⁷⁶

Všechna práva, jež jsou obsažena v Úmluvě, se vyvarují jakékoli diskriminace, a platí pro všechny děti bez rozdílů (rasy, pohlaví, jazyka, náboženství, barvy pleti,...). Každé dítě má právo na život, na pojmenování ihned po narození a na státní příslušnost. Státy, které Úmluvu ratifikovaly, jsou povinni práva uskutečňovat.⁷⁷

Ochranná práva

Ochranná práva jsou z časového hlediska nejstaršími ustanovenými právy dětí. Jak už sám název napovídá, jedná se o práva, která určitým způsobem chrání dítě. Může se jednat například o ochranu před nedostatečnou péčí rodičů nebo ochranu před zneužíváním.⁷⁸

Do této skupiny spadá právo na zachování totožnosti, ochrana soukromí, ochrana před zneužíváním, ochrana dětí bez rodiny, ochrana dětí s postižením, ochrana před vykořisťováním, ochrana před prodejem, pašováním a únosem dětí. Za zmínku stojí postižené děti (ať už duševně nebo fyzicky), které mají nárok na ochranu, vzdělání či potřebný výcvik, který jim umožní větší samostatnost. „*Tyto děti mají nárok požívat plný a řádný život v podmínkách zabezpečujících důstojnost.*“⁷⁹

⁷⁶ HRUŠÁKOVÁ, Milana. *Dítě, rodina, stát: (Úvahy nad právním postavením dítěte)*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. S. 25-26

⁷⁷ VOTAVOVÁ, Jana, Jindřiška ROUSOVÁ a Jiří ZAJÍC. *Mami, tati, znáš má práva?: malá publikace o Úmluvě o právech dítěte*. Praha: Česká rada dětí a mládeže, 2008. S. 7

⁷⁸ HRUŠÁKOVÁ, Milana. *Dítě, rodina, stát: (Úvahy nad právním postavením dítěte)*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. S. 26

⁷⁹ VOTAVOVÁ, Jana, Jindřiška ROUSOVÁ a Jiří ZAJÍC. *Mami, tati, znáš má práva?: malá publikace o Úmluvě o právech dítěte*. Praha: Česká rada dětí a mládeže, 2008. S. 8

Práva směřující k zabezpečení blaha a zájmu dítěte

Tato skupina dává dítěti právo na něco. Všechna tato práva jsou zakotvena i v Deklaraci práv dítěte (1959). V souhrnu se dá spíše říci, že se jedná o sociální hodnoty. Patří sem například právo, že všechny veřejné orgány mají konat svá rozhodnutí s ohledem na nejlepší a nejprospěšnější blaho a zájem dítěte (například sociální pracovnice, či soud při rozhodování, komu dítě svěří do péče po rozvodu rodičů). Dítě má právo vyjádřit své názory, také na svobodu projevu, svobodu myšlení, náboženství i svědomí. Dítě má právo na zdravotní péči, a to i před porodem. Důležitým právem je přiměřená životní úroveň. Řadí se sem i právo na vzdělání, na odpočinek a trávení volného času.⁸⁰

Práva směřující k osvobození dítěte

Zde mluvíme o právech, která dávají dítěti stejná práva jako dospělým. Jednoznačně tu stojí právo na soukromí, při kterém děti nesmí být vystaveny zásahům do soukromí domova i korespondence, a nesmí být útočeno na jejich čest a pověst. Dalšími právy jsou právo na finanční nezávislost a odpovědnost, právo cestovat a žít dobrovolně mimo domov, právo na minimální příjem od státu.⁸¹

Práva dítěte vůči rodičům

Tato práva spadají do vztahu rodič – dítě. Konkrétně se spíše jedná o otázku, do jaké míry je dítě schopné rozhodovat samo za sebe. „*Rozhodovací autonomie dítěte je limitována nejenom jeho právní způsobilostí k jednání danou věkem, ale stejně tak jako i u jeho rodičů je limitována skutečností, že všichni jsou členy rodiny.*“⁸² Mimo další práva sem patří i právo oddělení dítěte od rodičů. Znamená to, že děti mají právo na to znát

⁸⁰ Tamtéž, s. 7-9

⁸¹ HRUŠÁKOVÁ, Milana. *Dítě, rodina, stát: (Úvahy nad právním postavením dítěte)*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. S. 28

⁸² Tamtéž, s. 29

své rodiče a udržovat s nimi patřičné kontakty, pokud to však není v rozporu s dobrými zájmy dítěte. Stát zajistí, že dítě nesmí být odděleno od rodičů proti své vůli.⁸³

Všechna tato práva dohromady nám ukazují, že české právo považuje za dítě každého jedince, než dosáhne věku osmnácti let. Děti potřebují ochranu, neboť nejsou ještě schopné si ji zajistit samy. Dále nám práva ukazují, že se musíme o děti starat, neboť k nim máme určité závazky. Každé dítě si zaslouží, aby o něj bylo co nejlépe postaráno, dostalo se mu patřičného vzdělání, žilo v bezpečném prostředí, znalo své rodiče a stýkalo se s nimi, pokud je to v jeho dobrém zájmu. Neměli bychom ani zapomínat na to, že dítě potřebuje svůj osobní prostor a čas na dětské hry a plnění svých snů.

⁸³ VOTAVOVÁ, Jana, Jindřiška ROUSOVÁ a Jiří ZAJÍC. *Mami, tati, znáš má práva?: malá publikace o Úmluvě o právech dítěte*. Praha: Česká rada dětí a mládeže, 2008. S. 7

3 Sociální role dítěte

Jandourek v Sociologickém slovníku definuje sociální roli jako „*souhrn očekávání jednání vůči jedinci, který zastává určitou sociální pozici.*“⁸⁴ Sociální role je tedy způsob jednání člověka vůči druhým lidem. Člověk hodně ovlivňuje to, jak se před druhými lidmi prezentuje, a to jak záměrně tak bezděčně.

*„Role jsou sociálně definovaná očekávání, jimiž se osoba s určitým statutem nebo sociálním postavením řídí.“*⁸⁵

Dítě můžeme vnímat různě (například genderově), což se potom odráží v tom, co se od něj očekává. Pro pochopení, jaké role dítě může mít, je potřeba nejprve porozumět termínu sociální role celkově. Proto se následující kapitola zabývá rolemi teoreticky.

3.1 Teorie rolí

Koncept sociálních rolí je bohatě rozvíjen v rámci symbolického interakcionismu. Samotný pojem sociální role vzniknul až v 50. letech 20. století a pojmenoval ho Herbert G. Blumer. Mezi představitele tohoto směru dále patří Ch. H. Cooley, J. Dewey, G. H. Mead, R. Linton a E. Goffman. Všichni se shodli na tom, že každý člověk z populace je unikátní lidskou bytostí, která jedná podle významu věcí, které jej obklopují. Tyto významy však nejsou objektivními vlastnostmi samotných věcí. „*Jsou totiž produktem permanentních interakcí mezi členy společnosti.*“⁸⁶ Významy ani věci nelze považovat za stabilní, jelikož se v nich odráží naše individuální sociální zkušenost, a také obsah sociální komunikace.

⁸⁴ JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. S. 207

⁸⁵ GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. S. 98

⁸⁶ URBAN, Lukáš. *Sociologie*. Praha: Eurolex Bohemia, 2006. S. 93

„Jestliže lidé definují situace jako reálné, jsou ve svých důsledcích reálné.“⁸⁷ Člověk může dát význam znakům, můžeme porozumět činnosti druhých lidí, dokážeme předvídat i budoucí aktivity a své chování upravujeme podle chování těch druhých. „Uvědomění si sebe sama i sociálního světa je tak těsně závislé na participaci na společných aktivitách a na viditelných znacích, pomocí nichž jsou tyto aktivity vzájemně pochopitelné.“⁸⁸

Základní podstatné termíny, které se k symbolickému interakcionismu vztahují, jsou především interakce jako zdroj významu, a dále definice pojmu situace. Aby člověk byl schopen pochopit jednání druhých, musí znát, co si druhá osoba představuje pod pojmem situace. Definice situace přitom úzce souvisí s interakcí.

Sociální interakce je „jednání, jehož důsledkem je vzájemné ovlivnění jedinců nebo skupin“.⁸⁹ Dochází k ní tedy běžně v našem každodenním životě. Hlavní součástí je komunikace jedinců mezi sebou. Jedná se o komunikaci verbální anebo neverbální, a zapojuje se do tohoto procesu samozřejmě i emocionalita obou stran. Interakce nastává, jakmile jednání jedné osoby či skupiny vyvolává jednání osoby další.

Giddens rozlišuje interakci formální a interakci neformální. Formální interakcí může být například školní vyučování (vztah učitel – žáci) a jako neformální lze uvést rozhovor sourozenců doma mezi sebou, či komunikace rodičů se svými dětmi.⁹⁰

V každodenním životě se nejběžněji setkáváme s druhem interakce face-to-face, což v překladu znamená tváří v tvář. S dotyčným člověkem sdílíme momentální pocity a navzájem si vyměňujeme výrazové prostředky. Svůj protějšek vnímáme naprosto reálně, jelikož máme dostupnou velikou

⁸⁷ BOUDON, Raymond. *Sociologický slovník*. Přeložil Vladimír JOCHMANN. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. S. 77

⁸⁸ Tamtéž, s. 77

⁸⁹ JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. S. 109

⁹⁰ GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. S. 96

škálu projevů protějšku. „*Tato realita je součástí celkové reality každodenního života a jako taková je nejvýraznější a nejpřesvědčivější.*“⁹¹

To, jak člověk reaguje na určitou situaci, závisí na jeho výkladu pojmu situace. Jakmile definujeme situaci, tak dostane situace sociální smysl a stává se součástí sociální skutečnosti. Do definice člověk promítá své záměry a přání. Dále se promítá i přesvědčení, které je v dané společnosti a kultuře považováno za naprosto běžné, samozřejmé.⁹²

Erving Goffman⁹³ se také zaměřuje na prvotní definici situace. Na jednotlivce pohlíží jako na jedince, který má typické vlastnosti pro jistou společenskou vrstvu. Jednotlivec při jednání v situaci uplatňuje i svůj morální rozměr, podle kterého jej budou ostatní lidé hodnotit a chovat se k němu. V okamžiku, kdy jedinec předstoupí před ostatní, má motivy k tomu, aby se snažil ovlivnit dojem dalších lidí, kteří z té situace jej budou mít.⁹⁴

Definici situace vystihuje nejlépe Thomasův teorém⁹⁵. „*Je jedno, jaká situace ve skutečnosti je, tj. objektivní stav věcí. Důležité je, jak je lidé vnímají, jak je interpretují, jak je sami vidí, jak jim rozumějí!*“⁹⁶

Závěrem lze říci, že lidské jednání je takové, jak lidé vidí sociální situaci. A na základě toho se dále odvíjí sociální interakce při setkáních či rozhovorech s ostatními jedinci. Ale i situace nemusí být vždy považována za reálnou. Konstrukcí reality se zabývá sociologický směr konstruktivismus. O sociálním konstruktivistickém bude zmínka později.

⁹¹ BERGER, Peter L. a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. S. 34

⁹² JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003. S. 64

⁹³ V publikaci *Všichni hrajeme divadlo*.

⁹⁴ GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebe prezentace v každodenním životě*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. S. 19-21

⁹⁵ Autorem je W.I.Thomas, americký sociolog, vycházel ze symbolického interakcionismu.

⁹⁶ URBAN, Lukáš. *Sociologie*. Praha: Eurolex Bohemia, 2006. S. 31

3.2 Dramaturgický přístup v roli

O sociologovi G. H. Meadovi a jeho pojetí socializace a sociálním „Já“ jsme pojednávali v kapitole Socializace dítěte, nyní se zaměříme na to, jak chápe sociální roli Ralph Linton a Erving Goffman.

Ralph Linton⁹⁷ zkoumal především vztah mezi sociálním statutem a rolí. Pojem status podle něj naznačuje, že lidé zauímají v rámci skupin různá postavení. Jakmile začnou jednat, projeví se v jejich chování také individualita, a především potřeba chovat se v určité situaci tak, jak je vyžadováno v určitém sociálním statusu. Tuto skutečnost vyjadřují právě role, které spojují jedince se společnostmi. Role zajišťují předvídatelnost lidského chování. „*Garantují, že člověk se nebude chovat způsobem, který by šokoval druhé, nýbrž bude se snažit respektovat jejich představy o tom, co je vhodné a co nikoliv.*“⁹⁸

Goffman ve své publikaci *Všichni hrajeme divadlo*⁹⁹ představuje sociální roli jako úlohu, kterou jedinec hraje před ostatními, čímž se u ostatních lidí snaží vyvolat dojem, co je to za osobnost a jaké jsou jeho vlastnosti. Jedná se o dramaturgický přístup. Pro to, abychom byli schopni pochopit termín sociální role, Goffman použil metaforu divadla.

Divadlo rozdělil na jeviště a zákulisí. Za jevištní role můžeme považovat například setkání nebo situace, při kterých jedinci vystupují buď ve formálních, nebo ve stylizovaných rolích. Zákulisní oblasti jsou ty, kdy se lidé chystají na interakci ve formálnějších prostředích a připravují si při tom také rekvizity. Lidé jsou herci, kteří mají určité role, a jimi se prezentují na jevišti (ve společnosti). Jakmile se však dostanou do zákulisí, nesnaží se již nadále držet dané role a nechávají naprostý průchod svým emocím či způsobům chování, kterým se však na jevišti vyhýbají naprosto záměrně. Nejvýstižněji je

⁹⁷ Americký antropolog, zabýval se zkoumáním vztahu mezi statutem a rolí.

⁹⁸ KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 4., rozš. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. S. 71

⁹⁹ GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebe prezentace v každodenním životě*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999.

to zachyceno v následující citaci: „*Společnost je organizována na principu, že každý jednotlivec, který má vlastnosti typické pro jistou společenskou vrstvu, má morální právo očekávat, že jej ostatní budou hodnotit přiměřeným způsobem a přiměřeně se k němu chovat.*“¹⁰⁰

Každý na sobě nosí masku, pod kterou vystupuje a vědomě tedy hraje nějakou roli. U masky nastávají dvě situace. První je taková, že se daná osoba se svoji maskou, a tedy i rolí, naprosto ztotožní. Takový člověk je přesvědčen, že to, co předvádí, je skutečná realita. Druhá situace je taková, že se osoba absolutně nijak s rolí neztotožňuje. Dokáže rozlišit pomyslnou hranici mezi rolí a realitou.

Člověka, jakožto osobnost, tvoří i jeho vyjadřování. Goffman toto standartní výrazové vybavení nazývá fasádou. Fasáda je ovšem široký pojem, proto autor fasádu upřesnil na osobní fasádu.

Do této osobní fasády lze zahrnout oblečení, pohlaví, věk, výšku a držení těla, gestikulaci i proxemiku. Přičemž ne všechny znaky lze ovlivnit (například rasový typ, věk atd.). Osobní fasáda se dá podrobněji rozdělit ještě na samostatný vzhled a na způsob vystupování. Vzhled pomáhá člověku představit ostatním lidem jeho společenské postavení. Způsob vystupování odkazuje na to, jakou interakční roli hodlá člověk zahrát. Je pochopitelné, že se očekává shoda mezi vzhledem a způsobem vyjadřování. Pokud shoda nenastane, může to být způsobeno tím, že se člověk vyššího postavení začal chovat nečekaně rovnostářsky k lidem nižšího postavení. „*Společenská fasáda se institucionalizuje do podoby abstraktního stereotypního očekávání, jež vzbuzuje.*“¹⁰¹

Jednoduše můžeme říci, že role formální jsou takové, které jedinec představuje na scéně (na jevišti) a jsou stabilní. Za oponou, mluvíme tedy o rolích neformálních, se jedinec na roli připravuje. V tomto zákulisí se může

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 19

¹⁰¹ Tamtéž, s. 33

jedinec chovat nevhodně, aniž by to příliš vadilo – může mluvit vulgárně, případně používat sexuální narážky, být nedbale oblečený, broukat si sám pro sebe atd. Zkrátka dává volný průchod svým pocitům a chování. Role má důležitou vlastnost, a to takovou, že by se neměla nikterak podstatně změnit, když se vymění dotyčná osoba. Chování jedince ovlivňuje očekávání publika.¹⁰²

Každý jedinec nezastává pouze jednu sociální roli, ale je nositelem více rolí. Jako příklad můžeme uvést dítě, které je jednak v roli potomka svých rodičů, zároveň také v roli žáka a spolužáka ve škole. Ne všechny role se navzájem doplňují, čímž pak vznikají mezi nimi konflikty.¹⁰³

3.3 Sociální konstrukt

„Společnost je výtvořem člověka. Společnost je objektivní realita. Člověk je sociální produkt.“¹⁰⁴

Touto citací Jandourek zjednodušeně charakterizoval pojem sociální konstrukt tak, jak jej vidí autoři Peter L. Berger a Thomas Luckmann ve svém díle Sociální konstrukce reality,¹⁰⁵ neboť sociální konstrukt je základní pojem, kterým se zabývá směr sociální konstruktivismus.

Vědomí lidí se dokáže pohybovat v různých sférách reality, jelikož svět je složený z různých realit. Základem přirozeného vnímání světa je stav bdění, ve kterém prožíváme každodenní život. Velkou roli v běžném životě hraje jazyk, který nám poskytuje prostředky k objektivizaci, ale především potvrzuje řád, ve kterém objektivizace dávají smysl, a každodenní život jsme schopni chápat. Objektivizací v tomto případě rozumíme proces, ve kterém se naše vnější prostředí (to, ve kterém žijeme), stává nezávislé na nás, jakožto na

¹⁰² JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003. S. 61-62

¹⁰³ Tamtéž, s. 63

¹⁰⁴ JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. S. 130

¹⁰⁵ BERGER, Peter L. a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999

konkrétním jedinci. Jelikož se člověk rodí do určitého objektivního světa, který mu připadá jako přirozený, tak si neuvědomí, že tento svět je ve skutečnosti vymyšlený lidmi. A vnější svět tlačí na člověka pomocí norem, institucí či jazyka.¹⁰⁶

Náš každodenní život je realizován podle dvou os – osa tady, která představuje naše tělo a osa teď, jenž reprezentuje přítomný okamžik. Jakmile se osy setkají, vzniká v našem vědomí to, co člověk považuje za „nejreálnější realitu“. Časová posloupnost běžného života řídí celý život člověka. Každodenní realita se však jeví jako intersubjektívni svět, čímž ji vlastně oddělujeme od ostatních realit, které si člověk uvědomuje. Objektivní svět ve skutečnosti neexistuje, jelikož existuje pouze objektivní svět, který si rekonstruujeme sami podle našich lidských interakcí. Objektivní realita je objektivní jenom do té chvíle, do které si sami její objektivitu přiznáme.¹⁰⁷

Závěrem nám z této teorie vyplývá, že konstrukce reality znamená, že situace jako taková nemusí být považována za reálnou. Stále je jenom na člověku, jak si určitou situaci představí, a také jaké interakce v ní budou probíhat. Podle toho si zvolí i svoji roli, kterou v určitý moment zahraje. Dítěti je realita předestírána, neboť rodiče mu ukazují jaké je jeho prostředí, které jej obklopuje, a také ho učí jazyk, který má používat.

Nyní jsme se dospěli do fáze, ve které budeme role dítěte ve školním a rodinném prostředí objasňovat.

3.4 Role dítěte ve škole

Dítě, navštěvující základní školu, se nachází v podstatě ve dvou hlavních rolích. Promítá se v něm role žáka (vztah učitel-žák) a role spolužáka.

Základní vzdělávání je v České republice povinné pro všechny děti. Podle statistického výzkumu Iva Možného, jenž publikoval v knize Česká

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 27

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 28-29

společnost¹⁰⁸ ukázal následující: „*Je to vidět z toho, že vůbec bez vzdělání bylo v České republice už v roce 1950 jen necelé procento dospělých, zatímco v Belgii to bylo v té době ještě pět procent, v Itálii šestnáct, a ve Španělsku dokonce třicet šest procent.*“¹⁰⁹

3.4.1 Role žáka / žákyně

Nástup do školy je pro dítě důležitým životním mezníkem, neboť získává novou roli – stává se školákem. Tato role není výběrová, dítě ji dostává automaticky při dosažení určitého věku a odpovídající vývojové úrovni. Role školáka může mít pro dítě různý význam. Ve značné míře je význam školy ovlivněn názory a postoji rodičů. Někdy rodiče promítají dítěti své zkušenosti ze školy. Prezентují ji jen jako povinnost a nezbytný předpoklad pro rozvoj dítěte, čímž tuto roli dítěti negativně představí ještě předtím, než do školy vůbec nastoupí. Příchod dítěte do školy je vždy spojen s nutností osamostatnění a přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání.¹¹⁰

Roli žáka / žákyně každé dítě zpracovává individuálně a zaujímá k ní určitý postoj, který je podle Vágnerové dán buď mírou identifikace s touto rolí, nebo mírou sociální prestiže, kterou mu v jeho prostředí tato role přináší. V míře identifikace jde o to, co tato role přináší konkrétnímu dítěti. Pokud převažují negativa, dítě se s touto rolí těžko ztotožní.¹¹¹

V mladším školním věku je vztah dítěte ke svému vyučujícímu založen především na emocionální vazbě, neboť vazba na vyučující posiluje u dítěte pocit jistoty a bezpečí. Během středního školního věku dítěte, to je přibližně od devátého do dvanáctého roku, se podstatně změní vztah dítěte ke svému vyučujícímu. Dítě, ve své roli žák / žákyně, respektuje vytvořené sociální

¹⁰⁸ MOŽNÝ, Ivo. *Česká společnost: nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života; [rodina, zdraví, vzdělání, práce, životní prostředí]*. Praha: Portál, 2002, 207 s.

¹⁰⁹ Tamtéž, s. 78

¹¹⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. S. 134 -135

¹¹¹ Tamtéž, s. 159

normy, které mu zaštiťuje právě vyučující. Jeho názor už má pro žáka hodnotu informace, kterou žák buď přijímá, nebo naopak odmítá v konfrontaci s přijatými normami, zkušenostmi a sebehodnocením. Žák si nejvíce všímá skutečnosti, zda požadavek vyučujícího na něj je shodný se stanovenými pravidly. Pokud se liší, tak jsou tyto požadavky brány jako nespravedlivé a žák / žákyně se odmítá podle nich řídit.¹¹²

Osobnost a role vyučujícího má na žáka také své dopady, například pro účinnost školní práce žáka. Učitel / učitelka by měl být „*zralá a kultivovaná osobnost se smyslem pro humor.*“¹¹³ Samozřejmostí by měla být důkladná příprava každé vyučovací hodiny spolu s jasným a důsledně dodržovaným kritériem výchovy. Každý učitel by měl nejprve poznat osobnost žáka a navázat na „*zkušenost dítěte s osobním významem autority rodičů a prezentovat se také jako citově akceptující zdroj jistoty.*“¹¹⁴

Lucie Jarkovská¹¹⁵ prokázala ve výzkumech, že z genderového hlediska mají učitelé i učitelky tendenci věnovat více pozornosti chlapcům než dívkám. Projevuje se to tak, že chlapce více vyvolávají, nechávají jim o něco více času na odpovědi a poskytují jim preciznější komentáře k jejich výkonům. Často to vyučující vysvětlují tím, že chlapci zlobí ve třídě v porovnání s dívkami více, proto se je snaží tímto zabavit. Vyučující mají také rozdílná očekávání vůči dívkám a chlapcům, proto jim zadávají odlišné úkoly. „*Dívky mívají například na starosti úpravu třídy – nástěnku a květiny, zatímco chlapci dostávají úkoly související s fyzickou silou.*“¹¹⁶

¹¹² Tamtéž, s. 189-190

¹¹³ ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace.* Brno: Doplněk, 2000. S. 173

¹¹⁴ Tamtéž, s. 174

¹¹⁵ JARKOVSKÁ, Lucie. *Ve škole je gender všude kolem nás.* In: JARKOVSKÁ, Lucie a Irena SMETÁČKOVÁ. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství.* Praha: Otevřená společnost, 2007, 76 s.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 15

3.4.2 Role spolužáka

Kontakt s vrstevníky je v tomto období velmi důležitý. Vrstevníci se totiž postupně stávají čím dál důležitějšími osobami v životě dítěte, jelikož v budoucnu nahrazují rodinu. Každé dítě se potřebuje identifikovat se svými vrstevníky a být si jisté, že je vrstevníky plně akceptováno. Což se odráží na kladném sebehodnocení. Spolužáci ve většině případů plní mnohé potřeby i jako kamarádi dítěte.¹¹⁷

„Školní třída je stále důležitějším sociálním teritoriem, ke kterému se dítě vnitřně přičleňuje (tj. v dané fázi procesu osamostatňování). Žáci vystupují jako celek, který je pak s určitou váhou schopen prosazovat své potřeby a postoje.“¹¹⁸

Mezi spolužáky se nemusí vždy vyskytovat pouze pozitivní vztahy. Často jsou ve třídě přítomné i vztahy s negativními dopady. Samozřejmě existuje více druhů vztahů mezi dětmi, Čáčka se však v tomto případě vyjádřil ke vztahu symbiotickému a parazitickému. Vztah symbiotický vyjadřuje jako spojení tělesně slabšího, ale přitom chytrého a nadaného žáka, se svým silnějším spolužákem. Problém nastává v tom, že u jednoho se téměř zablokuje rozvoj samostatného uvažování, a u druhého schopnost bránit se.¹¹⁹

Parazitický vztah nastává v momentě, kdy si fyzicky zdatnější žák pod nátlakem výhrůžek vynucuje pomoc při plnění svých školních povinností (například vyžaduje vypracování svého domácího úkolu). Samozřejmě je v tomto případě nejlepší vzájemná spolupráce. Negativní dopad tu pozorujeme

¹¹⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. S. 191

¹¹⁸ ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. S. 177

¹¹⁹ Tamtéž, s. 177

na jedné straně v zafixování si agresivitu a nátlaku, na straně druhé pak v podřizování se a ústupnosti.¹²⁰

Děti nejraději tráví svůj volný čas ve společnosti svých vrstevníků, kamarádů. Kamarádství mohou navazovat i na půdě školy. V kamarádské roli nacházíme stejné zájmy, hry, podobné charakterové vlastnosti, úroveň schopností, a také postavení mezi lidmi. Při společných zájmech nejde jen o typ činnosti, ale především o shodu prožitků a oporu.¹²¹

Ve hře v kolektivu dětí se postupně buduje určitá struktura. Například podle fyzické síly či obratnosti zaujmou některé děti vysoké postavení v přátelském kolektivu, na nižším postavení zpravidla bývají děti nízkého věku. Kromě hry je důležitý i společný rozhovor, který bývá založen na důvěře.¹²² Ve skupině kamarádů/vrstevníků se vytvářejí také určité způsoby chování. Tyto vlastní normy platí jen v daném kolektivu. „*Důležitou normou je požadavek férovosti a spravedlnosti, která má až charakter nivelizace.*“¹²³

V této skupině platí pro všechny stejná pravidla bez rozdílů. Očekává se od všech členů také stejné chování. Ten, kdo jde ve skupině takříkajíc proti proudu, bývá ostatními odmítán a vyloučí jej. Skupina napomáhá i k lepšímu rozvoji poznávacích procesů. Lépe se uspokojuje i potřeba seberealizace, jelikož vrstevníci jsou většinou na srovnatelné úrovni. Kamarádské skupiny nejsou uzavřené, členem se může stát jakýkoli vrstevník, který splní její podmínky.¹²⁴

Tyto „školní“ role dítěte si nyní shrneme. Role spolužáka s rolí kamarádskou jsou si hodně podobné, jelikož se nevylučuje, že spolužák může být zároveň i kamarádem při trávení volnočasových aktivit. Velikou změnou

¹²⁰ Tamtéž, s. 177

¹²¹ Tamtéž, s. 178-179

¹²² LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. S. 140

¹²³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. S. 192

¹²⁴ Tamtéž, s. 193-194

při zastávání těchto rolí dítě zažívá právě při nástupu do školy, kdy mu postupně končí bezstarostné období radovánek a her, a musí si zvyknout na jiný řád a především začít plnit své nové školní povinnosti. Čím je dítě ve vyšší třídě, tím přibývá i více povinností. S tímto přechodem mu pomáhají rodiče i učitelé. Jakmile si dítě navykne na určité tempo, které musí splňovat, bude jejich plnění nejspíše zvládat samo bez větší cizí pomoci.

3.5 Role dítěte v rodině

Role dítěte v rodině můžeme pozorovat ve vztahu dítěte k rodičům, k sourozencům, pokud nějaké mají, a také k prarodičům. Práva dítěte jsou rozebrána v jedné z předchozích kapitol. Samozřejmě i dítě má v rodině určité povinnosti. Můžeme předpokládat, že jiné povinnosti z hlediska rodinných pravidel budou mít děti mladší oproti starším, nebo jedináčci. Rozdíl v povinnostech je způsoben i pohlavím dítěte a různými vzory chování, které si rodiče přinesli ze svých původních rodin. Určitou roli hrají při povinnostech samozřejmě také časové možnosti rodičů. Pokud rodiče tráví hodně času v domácnosti, tak je pravděpodobnější, že si většinu domácích prací obstarají sami. Tudíž nemají potřebu přenášet na své děti tyto povinnosti.¹²⁵

Nyní se zaměříme na jednotlivé sociální role dítěte v rodinném prostředí.

3.5.1 Role dítě – rodič

Vztah rodiče a dítěte bývá jedinečný, přičemž rodič tomuto vztahu přisuzuje mnohem větší váhu, než si uvědomuje samotné dítě. Často se v publikacích zaměřujících se na rodiče setkáváme s faktem, že rodiče mají své děti vychovávat a děti je mají poslouchat. *„Sama láska by nestačila ke zdravému duševnímu růstu, dítě si musí v rodině osvojit přinejmenším také*

¹²⁵ Marta Dedková. *Práva a povinnosti dětí v rodinách*. In: *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství*. Editor Igor NOSÁL. Brno: Barrister & Principal, 2004. S. 92

*zdravý vztah k autoritě (ne vzdorovitý, ani otrocky podrobivý).*¹²⁶ Největší váhu při výchově dítěte má hlavně jednotná a společná vůle rodičů, i přesto, že někdy ani rodiče nedokáží sjednotit všechna svá stanoviska.

Vztah dítěte s rodiči je vystaven na citových základnách, přičemž od raného dětství je matka naučena na projevy souhlasu nebo nesouhlasu svého dítěte, a snaží se dosáhnout jeho spokojenosti. Ve vztahu dítě - matka zůstává matka pomyslným jádrem citové opory po celý školní věk dítěte. Matka dokáže optimálně skloubit školní povinnosti s využitím volného času. Výraznou roli však hraje počet dětí v rodině. *„Intenzivnější subjektivní percepce citových vztahů je vždy v rodinách s menším počtem dětí, jedináčci jsou pak více vázáni na matku, avšak i děti z početnějších rodin přisuzují více kladných pocitů matce než otci.*¹²⁷

Matka je vždy v těsném spojení se svými dětmi (jelikož je s nimi od narození), provází je v každodenním životě a zabezpečuje jejich běžné tělesné i duševní potřeby. U dívek představuje matka vzor jejich budoucí role, a to mateřské. Otec má na dítě také důležitý vliv. Otec, také jako matka, může být pro dítě zdrojem bezpečí a jistoty.¹²⁸

Otec v rodině bývá zpravidla modelem mužské role. *„Synovi poskytuje jeden z možných vzorů mužské role, která má různé složky: profesní zaměření, záliby, sporty, obecné způsoby jednání a řešení situací atd.*¹²⁹ Syn se od otce učí pomocí napodobování otce, ale přitom je i ve vzájemné interakci s ním.

Role matky i role otce je pro děti důležitá, jelikož vzájemná interakce mezi oběma slouží dětem jako příklad vzájemného vztahu mezi ženou a mužem, a také samozřejmě obecně mezi lidmi. Děti se učí od obou rodičů,

¹²⁶ ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. S. 161

¹²⁷ Tamtéž, s. 161

¹²⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. S. 174

¹²⁹ Tamtéž, s. 174

jelikož žádný jiný vzor tak dobře neznají. Například pokud se budou rodiče před dítětem často hádat, tak dítě pojme tyto hádky za běžný komunikační vzorec, a může dojít k závěru, že se běžně hádají všichni rodiče i v ostatních rodinách. Zde je důležitý akt usmiřování rodičů, který dítěti ukáže model pozitivního chování. Chování rodičů akceptuje dítě jako danost, kterou si přenáší do pozdějších vztahů a samo se bude chovat podobným způsobem jako kdysi jeho rodiče.¹³⁰

Vztah mezi dětmi a jejich rodiči může trpět, zvláště pokud rodiče uplatňují na své dítě vysoké nároky nebo z nich chtějí mít vlastní kopii. Děti toto plní obtížně. Buď jenom napodobují, nebo kladou rodičům odpor.¹³¹

S touto rolí souvisí i výchova rodičů. Základní výchovné styly, které rodiče mohou aplikovat při výchově svých potomků, jsou uvedeny níže.

3.5.2 Výchovné styly

Pod termínem výchova rozumíme „*proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.*“¹³²

Výchova je tedy záměrné působení vychovatele (rodiče) na vychovávaného (dítě), přičemž vychovatel si je vědom určitého výchovného cíle a využívá k tomu určitých výchovných postupů.

Podle Blahoslava Krause v publikaci Sociální aspekty výchovy¹³³ se jeví „*výchovná činnost jako proces zespolečňování člověka (jeho biologické podstaty) záměrným ovlivňováním v souladu s danými kulturně společenskými podmínkami.*“¹³⁴

¹³⁰ Tamtéž, s. 175

¹³¹ ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. S. 163

¹³² PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník: didaktika, ekonomika školství, nové formy ve vzdělávání*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003.

¹³³ KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999.

¹³⁴ Tamtéž, s. 8

Ve výchově existují různé modely stylů výchovy. Zdeněk Helus¹³⁵ rozlišuje tři typy výchovných stylů – styl autoritářský, styl povolující a styl opřený o autoritu.

Autoritářský styl je charakteristický svým direktivním a rigidním způsobem v prosazování požadavků na poslušnost dítěte. Rodiče s dětmi málo komunikují a hlavní roli zde hrají tresty. Povolující styl je význačný svým důrazem na poskytování co největší volnosti dítěti. Trestání, omezování a požadavky jsou minimální. Rodiče si stojí za názorem, že dítě nakonec dostane rozum samo od sebe nebo pochopí, o co jde. Ve stylu opřeném o autoritu jsou stanoveny zásady a principy toho, co je a co není správné. Rodiče s dětmi hodně komunikují, přičemž dbají, zda dítě daným požadavkům rozumí. Rodiče jsou pro své děti vzorem a zároveň i autoritou, kterou děti považují za vhodné následovat ji.¹³⁶

Ilona Gillernová¹³⁷ uvádí, že existují různé počty rodičovských výchovných stylů podle různých souvislostí. Jedním z přístupů je model čtyř postojů ke stylu výchovy.

Jsou to:

1. Autoritářský styl
2. Autoritativně vzájemný styl
3. Zanedbávající styl
4. Shovívavý styl

V autoritářském stylu jsou velmi nároční, kontrolující a odmítající rodiče, kteří nerespektují potřeby ani přání svých dětí. Tito rodiče vyžadují od svých dětí prvotřídní školní výsledky, přičemž mu ani nepomáhají, natož aby si uvědomili, zda dítě takové možnosti vůbec má. Autoritativně vzájemný styl je u rodičů, kteří sice jsou také nároční a kontrolují své děti, ale zároveň

¹³⁵ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy: sociální souvislosti života, socializace osobnosti, sociální psychologie rodiny*. Praha: Grada, 2007.

¹³⁶ Tamtéž, s. 169

¹³⁷ GILLERNOVÁ, Ilona. *Změny rodičovských stylů výchovy v české rodině*. In: GILLERNOVÁ, I., Vladimír, K., RYMEŠ, M. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011.

láskyplně akceptují potřeby a přání dětí. Společně s dětmi tvoří pravidla a dokáží o nich společně diskutovat. V zanedbávajícím stylu je příznačná lhostejnost rodičů k dětem. Vůbec nekladou dítěti žádné nároky, a také o jeho rozvoj neprojevují zájem. Někdy bývají k dítěti i citově chladní, nepřístupní. V posledním shovívavém stylu rodiče dítě přijímají, emočně jej podporují, rozumějí mu. Předkládají mu buď velmi nízké, anebo žádné požadavky. Nevýhodou tohoto stylu jsou nejasně vymezené hranice.¹³⁸

U obou těchto autorů můžeme vidět, že se shodují ve třech stylech výchovy, a to v autoritářském stylu, autoritativně vzájemném stylu (u Heluse se jedná o styl opřený o autoritu) a ve shovívavém stylu (u Heluse styl povolující).

Do výchovy patří i přiměřené odměny a tresty. Obecně platí, že s odměnami by rodič neměl šetřit, protože jsou to účinnější prostředky než tresty. Odměny mohou být hmotné, například nová hračka nebo sladkosti, nejvíce jsou používány odměny sociální – pochvaly, uznání, projevení zájmu či pohazení. Tresty mají také různou podobu. Od okřiknutí, pohrůzek, pokárání až po tělesné tresty. Tresty jsou ve výchově občas potřebné, jelikož mohou působit výchovně pozitivně.¹³⁹

Ale mnohem podstatnější jsou odměny, zejména pochvala, protože jejím cílem je radostné povzbuzení dítěte k dalšímu úsilí o něco pozitivního. Rodič by měl chválit především to, co bylo dosaženo vlastní prací dítěte. „Každý zážitek pochvaly a ocenění postrčí dítě na vývojové spirále výš.“¹⁴⁰

Jak uvádí Marta Doubravová¹⁴¹ na rodičích leží tíha výchovy. Každý rodič chce pro své dítě to nejlepší. Snaží se mu předat co nejvíce svých vědomostí a zkušeností, chrání ho před různými nástrahami. Rodiče jsou

¹³⁸ Tamtéž, s. 124

¹³⁹ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. S. 264

¹⁴⁰ ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. S. 218

¹⁴¹ DOUBRAVOVÁ, Marta. *Tak takhle ne, milí rodičové!* In: *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství*. Editor Igor NOSÁL. Brno: Barrister & Principal, 2004.

ochotni pro blaho dítěte obětovat téměř cokoliv, což dnešní společnost tuto hodnotu vyznává. Od rodičů se očekává, že pro své dítě vytvoří podmínky, díky kterým prožije bezstarostné a spokojené dětství. „*Jestliže rodiče poskytnou dítěti všeho dostatek, předpokládá se, že si dítě může užívat šťastného období dětství a nemá právo ani důvod si na cokoli stěžovat.*“¹⁴²

Výchova v rodině je nedílnou součástí našich životů. Charakterizují ji určité výchovné postupy rodičů, přičemž tři základní druhy byly vysvětleny výše. Za všemi styly stojí sociální konstrukt v podobě určitých očekávání a představ rodičů, co to dítě vlastně je, či má být. Podle toho se rodiče řídí daným výchovným stylem. Autoritářský výchovný styl ukazuje, že rodiče se snaží mít doma co nejposlušnější dítě, které bude odvádět prvotřídní školní výsledky, a dosahují toho nejčastěji pomocí trestů (špatná známka = trest). Ve stylu autoritativně vzájemném rodiče berou ohledy na přání svých dětí, neboť s dětmi dostatečně komunikují a děti je zároveň berou jako svůj vzor. U shovívavého stylu rodiče poskytují dětem co nejvíce volnosti. Můžeme říci, že je nechávají vyrůstat podle svého, neboť požadavky, ale i odměny a tresty jsou zde minimálně použity.

3.5.3 Role sourozenecká

Od role kamarádké se sourozenecká role liší zásadně ve třech oblastech. První oblastí je věk a pohlaví. Sourozenci mají věk odlišný (výjimkou jsou dvojčata) a mohou se lišit i pohlavím. Dalším bodem je, že sourozence si dítě nemůže vybrat, kdežto kamarády ano. Jako třetí se jeví oblast, že jelikož jsou sourozenci součástí rodiny, tak s nimi dítě sdílí stejné zkušenosti. „*Jestliže spolu žijí od raného věku, vytvářejí se mezi nimi jiné vztahy než s ostatními vrstevníky.*“¹⁴³ Soužití sourozenců je významným

¹⁴² Tamtéž, s. 136

¹⁴³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. S. 193

vývojovým faktorem, který rozvíjí ještě více osobnost dítěte. „*Samo postavení každého z nich v rámci rodiny má odlišný dopad na charakter jeho vývoje.*“¹⁴⁴

Rozdíl je samozřejmě patrný v postavení nejstaršího a nejmladšího sourozence, ale také u dítěte jedináčka. Jedináček se může potýkat se zhoršenou adaptací v dětských a později v kolektivech dospělých jedinců, neboť vyrůstání bez sourozence komplikuje navazování a udržování vztahů. Také existují názory, že jedináček bývá hodně rozmazlován a vychováván shovívavým stylem výchovy.¹⁴⁵

Psycholog Čačka se k tomuto názoru přiklání. Doplnuje však, že tato přehnaná péče rodičů se může objevovat i u prvorozeného dítěte, jelikož se rodiče dostali do nové role, a to mateřské. Takovou péčí zanechávají v dítěti pocity nejistoty a menší sebedůvěry. Prvorozené dítě při příchodu sourozence prodělává tzv. vytlačení z výslunní rodinné péče. Na vytlačení může prvorozený zareagovat provokováním mladšího sourozence, čímž mohou vznikat hádky a rozbroje. Má to i kladný dopad. Jakožto starší sourozenec si dítě vznikne na sebe brát více odpovědnosti.¹⁴⁶

Druhé dítě bývá podle Čačky více veselejší a méně trpí nervozitou. Zpravidla bývá i hůře reagující na výchovu rodičů. Rodiče s ním mají větší trpělivost a projevují mu více shovívavosti a tolerance. „*Díky tomu zůstává mnohdy nesamostatnější a nezkušené v dominantní roli. Ti „navždy malí“ bývají totiž středem pozornosti všech – rodičů i sourozenců.*“¹⁴⁷

Podle Zdeňka Matějčka jsou v dnešních rodinách nejčastěji přítomny dvě až tři děti. Při takovém počtu dětí mají už rodiče tendenci ke srovnávání.

¹⁴⁴ ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. S. 163

¹⁴⁵ *Sourozenecké vztahy: jak ovlivňují život dětí? Šance dětem* [online]. 2016 [cit. 2017-03-26]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/sourozenecke-vztahy-jak-ovlivnuji-zivot-deti-135.html>

¹⁴⁶ ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. S. 163

¹⁴⁷ Tamtéž, s. 164

Jsou rodiče, kteří srovnávají své děti negativně. To znamená, že zachycují výrazný nedostatek nebo defekt dítěte. Zároveň také tento problém dítěti předhazují, čímž ho psychicky deprimují.¹⁴⁸

U dvojčat je zajímavé, že i přesto, že si nejsou geneticky bližší než jiní sourozenci, tak k sobě mají mnohem blíže po psychické stránce osobnosti. Je to způsobeno tím, že jednak přijímají úplně stejné podněty ze svého prostředí, a jsou si zároveň sami sobě vrstevníky. Zkrátka žijí v jedné současnosti.¹⁴⁹

3.5.4 Role dítě – prarodiče

Prarodiče hrají v životě dítěte důležitou úlohu. Prarodiče často mívají na svá vnoučata více volného času, předávají jim své poznatky a zkušenosti, oproti rodičům s nimi podnikají jiné aktivity a v neposlední řadě je jejich výchova spíše rozmazlující. Obecně můžeme říci, že „*prarodiče poskytují dítěti významnou alternativu v chápání dospělé autority. Poskytují jiné modely chování, jsou v rodině často přítomni, jsou respektováni či přijímáni rodiči dítěte.*“¹⁵⁰

To, jaký vztah mají prarodiče k vnoučeti a naopak, závisí na různých faktorech. Podstatným faktorem je, zda se jedná o první nebo další vnouče. Pokud se narodí dítě jako první vnouče svých prarodičů, může je zaskočit i nepřipravené na jejich novou roli, nebo naopak oslavy a radost z něho neberou konce. S tímto také souvisí to, kolik dětí měli sami prarodiče. I v dnešní době, sice v menší míře, stále ještě hraje podstatnou roli i rodové jméno, jehož nositelem jsou budoucí vnuci. Někteří prarodiče si na tomto faktu velice zakládají.¹⁵¹

¹⁴⁸ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. S. 77

¹⁴⁹ Tamtéž, s. 85

¹⁵⁰ ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. S. 158

¹⁵¹ MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Radosti a strasti prarodičů, aneb Když máme vnoučata*. Praha: Grada, 1997. S. 25

Dítě své prarodiče může považovat za vzor a chce se mu co nejvíce podobat. To je dáno tím, kolik času tráví dítě s prarodiči. Prarodiče navíc svým vnoučatům slouží jako vypravěči rodinné historie. Častokrát se stává, že prarodiče poutavým způsobem vyprávějí vnoučatům jejich prožitý život, jelikož chtějí předat dál své zážitky a zkušenosti, případně také rady. Právě taková vyprávění se dětem líbí a pamatují si jej většinou po celý svůj život.¹⁵²

Můžeme říci, že prarodiče hrají v životě dětí podstatnou roli a těžko je lze nahradit. Prarodiče, pokud jsou už v důchodu, věnují svým vnoučatům téměř veškerý svůj volný čas. Což je žádoucí zejména u dětí, u kterých jsou rodiče kvůli svému zaměstnání plně vytíženi, tudíž nemají na děti dostatek času. A v této chvíli přicházejí právě prarodiče, kteří se snaží svým vnoučatům vše vynahradit.

Shrnutí

Z těchto všech rolí vyplývá o pojetí dětství a dítěte především fakt, že společnost již na dítě pohlíží s respektem a úctou. Rodiče své děti milují, panuje mezi nimi silné citové pouto (zejména u matky, protože dítě odosila a porodila), mají potřebu je ochraňovat, neboť jsou v jejich vidění děti slabé. Starají se o jejich fyziologické potřeby, a také o rozvoj jejich potenciálu či výchovu. To, jaká osobnost z dítěte v budoucnu vyroste, záleží z velké části právě na rodičích. Konkrétně na jejich výchově, dále také na tom, jaké vzory mu rodiče (a také prarodiče) představují, jaké kulturní hodnoty jsou celkově dítěti předány. Samozřejmě škola zde sehrává svoji roli, neboť dítěti předává zase jiné hodnoty oproti rodině.

Ve škole dítě naváže kontakt se svými vrstevníky, kteří jsou zároveň i kamarády, čímž se rozvíjí zdravým způsobem jeho vývoj. Zažívají spolu různá dobrodružství nejen ve škole. Naopak vyučující je pro něj vzorem jiné autority oproti autoritě rodičů. Také prarodiče mají v životě dětí vysokou cenu,

¹⁵² HAUSER-SCHÖNER, Isabella. *Děti potřebují prarodiče*. Praha: Portál, 1996. S. 54

neboť vytváří dětem v rodině životní prostředí a učí je situacím, na které rodiče nenacházejí volný čas. Často se stává, že právě prarodiče řeší případné spory v rodině s klidem, trpělivostí a rozvahou, čímž vytvářejí pro svá vnoučata bezpečí.

Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo představit soudobý koncept dětství, a poté konkrétní sociální role dítěte. Koncept dětství se měnil souvisle podle změn ve společnosti. Důležitá je pro nás myšlenka, že dítě nebylo vždy chápáno jako malý lidský tvor, který má svoji hodnotu. Zásadní obrat v chápání dítěte a dětství se odehrál v novověku a poté ve 20. století, kdy byla sepsána Ženevská deklarace práv, jelikož zajistila dítěti právní ochranu (před přílišnými fyzickými tresty, zneužíváním, zákaz dětské práce aj.) a potvrdila nutnost povinné školní docházky. Z tohoto důvodu je právě 20. století nazýváno stoletím dítěte.

Jak jsme se v první kapitole dozvěděli, v konceptu dětství existují různá odlišná pojetí. Jedno pojetí tvrdí, že dítě se chápe jako malý, nedospělý a nehotový člověk oproti dospělému jedinci. Jiné pojetí zase potvrzuje, že dětství je jednou z vývojových etap lidského jedince, která je podstatná, jelikož se v něm vytváří osobnost.

Autoři Innocenc Arnošt Bláha, Josef Alan i Milana Hrušáková jednotně potvrdili tezi, že dítě je takové, jaké bylo jeho dětství. Dětství tedy můžeme chápat jako důležitý základní kámen ve vývoji jedince. A to z toho důvodu, že v dětství probíhá mnoho vývojových (ať už psychických či fyzických) změn a svoji úlohu zde sehrává také socializační proces. Socializace v rodině je primární, přičemž dítě v ní přivyká určitým kulturním normám a hodnotám, které společnost vyznává. Sekundární socializace probíhá při nástupu do školy a v kontaktu se svými vrstevníky. Podle Bláhy hraje v socializaci svoji roli i prostředí, které má být pro správný vývoj dítěte harmonické.

Tak jako každá bytost, i dítě má své potřeby. Nejedná se však pouze o fyziologické potřeby. S přibývajícím věkem dítěte se mění i jeho potřeby. Psycholog John Bowlby se vyjádřil k potřebám novorozenců, přičemž vyslovil

svoji teorii připoutání. V této teorii je nezbytně důležitá matka dítěte v roli pečovatelky. A to z té příčiny, že novorozenci v prvním měsíci svého života vyhledávají právě její přítomnost. Pro správný další vývoj novorozence je podstatné, aby tato vazba byla bezpečně stabilní.

Poté, co jsme vymezili identitu dítěte, přišla na řadu sociální role. Sociální role byla nejprve vymezena teoreticky, zejména pomocí konceptu symbolického interakcionismu a teorie sociálního konstruktů. V symbolickém interakcionismu je zajímavý přístup sociologa Ervinga Goffmana, jenž přišel s dramaturgickým přístupem v roli. Pomocí metafory divadla ukazuje, že člověk nezastává pouze jedinou roli, ale většinou jich má více (například dítě má svoji roli zároveň v rodině, ve škole nebo mezi kamarády). U člověka, tak jako je to v divadle, rozlišil jeviště, zákulisí a masku. Na jevišti, tedy na veřejnosti, se člověk chová kultivovaně a zejména tak, jak je žádoucí a je od něj očekáváno. Kdežto v zákulisí se člověk může chovat přesně podle svého uvážení (například mluví vulgárně či není vhodně oblečen). A s tímto souvisí maska, se kterou se osoba buď ztotožní anebo neztotožní. Toto rozhodnutí je pouze na něm. Tímto nám autor ukázal, že lidé se často nechovají podle toho, jak sami chtějí a naopak se často mohou přetvařovat.

Po teorii jsme se dostali ke konkrétním rolím dítěte. To, jakou má dítě roli v rodině, záleží na tom, v jaké pozici a vůči komu se zrovna ocitá. V rodině se dítě chová podle určitých kulturních vzorců a norem, které mu rodiče předali pomocí socializačního procesu. Ve škole se tyto vzorce rozrůstají o další, které mu předává tato instituce. Stává se, že se vzorce předávané ve škole neztotožňují s těmi, které mu předávají rodiče (případně prarodiče). Přesto má škola pro dítě veliký přínos. Nejenže mu poskytuje vzdělání, které je v dnešní době nesmírně potřebné, ale také se dítě ve škole učí vycházet s ostatními lidmi, a ne vždy si lidé takříkajíc padnou do oka.

Osobně si myslím, že každá role určitým způsobem dítě obohacuje. A také se dá z jednotlivých rolí vytěžit mnoho zkušeností, případně také zážitků, které dítě mohou posunout v jeho vývoji kupředu.

V kapitole o výchovných stylech jsou vyjmenovány základní styly, a to je styl autoritářský, styl povolující a styl opřený o autoritu. V každém z nich rodiče očekávají od svých dětí něco jiného, a podle toho jsou ve výchově přítomny odměny a tresty. Například v autoritářském stylu rodiče vyžadují skvělé školní výsledky a tresty jsou běžné. Nicméně si myslím, že ne všichni rodiče vychovávají své děti striktně jedním stylem.

Jak jsme se dozvěděli, tak role sourozenecká je pro dítě také potřebná. Mezi sourozenci se může vytvořit silné pouto, které je provází po celý život. To, jaký vztah panuje mezi sourozenci, dokáží sice rodiče z určité míry ovlivnit svým výchovným působením, ale svoji úlohu zde hraje i věkový rozdíl či pohlaví dětí. Obecně platí, že starší sourozenec dává na mladšího větší pozor, opatruje ho a předává mu své zkušenosti.

Prarodiče hrají v životě dětí důležitou roli. Hned po rodičích, jsou pro děti velkou oporou a poskytují jim také zázemí, například v podobě hlídání, když jsou rodiče mimo domov. Pokud jsou již prarodiče v důchodu, mohou se vnoučatům věnovat naplno. Většina z nich dělá pro ně to, co jim na očích vidí. Což se často odráží i ve volnějším stylu výchovy, to znamená, že prarodiče dítěti něco povolí i přesto, že to rodiče zakázali. Čímž může vzniknout konflikt mezi rodiči a prarodiči. Samozřejmě existují i prarodiče, kteří mají přesně vymezenou svoji roli a dodržují ji, tudíž se s rodiči dítěte navzájem respektují a pomáhají si. Tímto nastává před dětmi obraz harmonického soužití rodičů, prarodičů a jich samotných, podle kterého se budou řídit i děti samy, až se jednou dostanou na pozici rodičů / prarodičů.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- 1) ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989, 439 s. Pyramida. ISBN 80-7038-044-6.
- 2) BÁRTOVÁ, Eva (1979). *Sociologie dětství. Úvaha o disciplíně*. Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 15 (3/4), s. 294-312
- 3) BERGER, Peter L. a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, 214 s. ISBN 80-85959-46-1.
- 4) BLÁHA, Arnošt Inocenc. *Sociologie dětství*. V Brně: Ústřední spolek jednot učitelských, 1927, 245 s. Pedagogické studium.
- 5) BOUDON, Raymond. *Sociologický slovník*. Přeložil Vladimír JOCHMANN. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, 253 s. ISBN 80-244-0735-3.
- 6) BURIÁNEK, Jiří. *Sociologie: Pro střední školy a vyšší odborné školy*. Praha: Fortuna, 1996, 127 s. ISBN 80-7168-304-3.
- 7) ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000, 377 s. Psychologická edice. ISBN 80-7239-060-0.
- 8) ČERMÁKOVÁ, Marie. *Rodina a měnící se gender role - sociální analýza české rodiny*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 1997, 92, 24 s. Working Papers. ISBN 80-85950-42-1.
- 9) DEDKOVÁ, Marta. *Práva a povinnosti dětí v rodinách*. In: *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství*. Editor Igor NOSÁL. Brno: Barrister & Principal, 2004, 203 s. ISBN 80-86598-80-2.

- 10) DOUBRAVOVÁ, Marta. *Tak takhle ne, milí rodičové!* In: *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství*. Editor Igor NOSÁL. Brno: Barrister & Principal, 2004, 203 s. ISBN 80-86598-80-2.
- 11) GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999, 595 s. ISBN 80-7203-124-4.
- 12) GIDDENS, Anthony a Philip W. SUTTON. *Sociologie*. Přeložil Blanka KNOTKOVÁ. Praha: Argo, 2013, 1049 s. ISBN 978-80-257-0807-1.
- 13) GILLERNOVÁ, Ilona. *Změny rodičovských stylů výchovy v české rodině*. In: GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011, 256 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2798-1.
- 14) GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999, 247 s. ISBN 80-902482-4-1.
- 15) HANZOVÁ, Marie, Miloslav KODÝM a Marta KREMLIČKOVÁ. *Práva a povinnosti našich dětí*. Praha: Victoria Publishing, 1995, 107 s. ISBN 80-7187-007-2.
- 16) HAUSER-SCHÖNER, Isabella. *Děti potřebují prarodiče*. Přeložil Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál, 1996, 102 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-105-3.
- 17) HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002, 174 s. ISBN 80-7178-635-7.
- 18) HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy: sociální souvislosti života, socializace osobnosti, sociální psychologie rodiny*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

- 19) HRUŠÁKOVÁ, Milana. *Dítě, rodina, stát: (Úvahy nad právním postavením dítěte)*. Brno: Masarykova univerzita, 1993, 160 s. ISBN 80-210-0694-3.
- 20) JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 285 s. ISBN 978-80-7367-269-0.
- 21) JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003, 231 s. ISBN 80-7178-749-3.
- 22) JARKOVSKÁ, Lucie. *Ve škole je gender všude kolem nás*. In: JARKOVSKÁ, Lucie a Irena SMETÁČKOVÁ. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, 2007, 76 s. ISBN 978-80-87110-00-3.
- 23) KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 4., rozš. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001 dotisk, 204 s. Studijní texty. ISBN 80-85850-25-7.
- 24) KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999, 165 s. ISBN 80-7041-135-X.
- 25) LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- 26) LENDEROVÁ, Milena a Karel RÝDL. *Radostné dětství?: dítě v Čechách devatenáctého století*. V Praze: Paseka, 2006, 376 s., obr. příl. Fénix. ISBN 80-7185-647-9.
- 27) MASLOW, A. H. *Teorie motivace* [online]. [cit. 2017-03-21]. Dostupné z: <http://www.psychoweb.cz/psychologie/maslow-a-h---teorie-motivace--d-a-b-potreby/>
- 28) MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: Eseje z dětské psychologie*. Praha: Portál, 1994, 108 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-006-5.

- 29) MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, 223 s. ISBN 80-04-25236-2.
- 30) MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Radosti a strasti prarodičů, aneb Když máme vnoučata*. Praha: Grada, 1997, 141 s. Avicenum. ISBN 80-7169-455-X.
- 31) MATOUŠEK, Oldřich. *Děti a rodiče v rozvodu: manuál pro zúčastněné profesionály a rodiny*. Praha: Portál, 2015, 255 s. ISBN 978-80-262-0968-3.
- 32) MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. rozš. a přeprac. vyd. Praha: SLON, 2003, 161 s. Studijní texty. Učebnice pro obor sociální práce. ISBN 80-86429-19-9.
- 33) MOŽNÝ, Ivo. *Česká společnost: nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života: [rodina, zdraví, vzdělání, práce, životní prostředí]*. Praha: Portál, 2002, 207 s. ISBN 80-7178-624-1.
- 34) MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Vyd. 2., upr. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. ISBN 80-86429-05-9.
- 35) *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství*. Editor Igor NOSÁL. Brno: Barrister & Principal, 2004, 203 s. ISBN 80-86598-80-2.
- 36) PAVLÁT, Josef. *Formy péče o děti po rozvodu*. In: MATOUŠEK, Oldřich. *Děti a rodiče v rozvodu: manuál pro zúčastněné profesionály a rodiny*. Praha: Portál, 2015, 255 s. ISBN 978-80-262-0968-3.
- 37) PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., Praha: Portál, 2001, 143 s. ISBN 80-7178-608-X.
- 38) PROKOP, Jiří. *Sociologie výchovy a školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001, 96 s. ISBN 80-7083-535-4.

- 39) PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník: didaktika, ekonomika školství, nové formy ve vzdělávání*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- 40) SINGLY, Francois de. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999, 127 s. ISBN 80-7178-249-1.
- 41) *Sourozenci a vrstevníci*. Rodina [online]. 2001 [cit. 2017-03-05]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek2191.htm>
- 42) *Sourozenecké vztahy: jak ovlivňují život dětí? Šance dětem* [online]. 2016 [cit. 2017-03-26]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/sourozenecke-vztahy-jak-ovlivnuji-zivot-deti-135.html>
- 43) ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005 dotisk, 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
- 44) ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004, 247 s. Univerzita Karlova v Praze. 4. ISBN 80-246-0877-4.
- 45) UHLÍŘ, František. *Sociologie rodiny z hlediska dětského vývoje*. Praha: Státní nakladatelství, 1947, 292 s.
- 46) URBAN, Lukáš. *Sociologie*. Praha: Eurolex Bohemia, 2006, 373 s. ISBN 80-86861-45-7.
- 47) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- 48) *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.
- 49) VOTAVOVÁ, Jana, Jindřiška ROUSOVÁ a Jiří ZAJÍC. *Mami, tati, znáš má práva?: malá publikace o Úmluvě o právech dítěte*. Praha: Česká rada dětí a mládeže, 2008, 47 s.

50) VÝROST, Jozef. *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Editor Ivan SLAMĚNÍK. Praha: Grada, 2008, 404 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.