

VÉST NEBO NECHAT RŮST? VÝCHOVNÉ DILEMA V SUBJEKTIVNÍCH TEORIÍCH RODIČŮ

Tomáš Janík

Anotace: V novějších výzkumech z oblasti kognitivní psychologie se ukazuje, že lidé disponují subjektivními teoriemi, v nichž mohou koexistovat navzájem protikladné konstrukty. V tomto příspěvku se pokouším na jednom vybraném příkladu ilustrovat, jak rodiče tematizují své subjektivní konstrukty ve vztahu k výchovnému dilematu „vést“ nebo „nechat růst“ (Th. Litt). Mým záměrem je naznačit možnosti využití „kontrastního interview“ a „techniky strukturování konceptů“ jako nástrojů, jimiž lze nahlédnout do subjektivních teorií rodičů a do jisté míry zvědomit subjektivní konstrukty, které ovlivňují jejich jednání ve výchově.

Klíčová slova: subjektivní teorie, kontrastní interview, technika strukturování konceptů

1 Dilemata jako součást subjektivních teorií¹

Své rozhodování a jednání v různých situacích člověk opírá o určitý systém osobních znalostí, které má k dispozici. Tento systém znalostí je u každého z nás jinak strukturovaný a elaborovaný. Jinými slovy, lidé se liší v tom, co vědí a jak to vědí. Zatímco jedni mají o určitém problému znalosti pouze povrchní, útržkovité a vnitřně nijak nepropojené, druzí mohou mít o tomtéž znalosti velmi hluboké, které spolu tvoří bohatě elaborovanou a vnitřně propojenou strukturu. Jsou-li součástí této komplexní struktury znalostí i určité argumenty, které ji „drží pohromadě“, hovoříme o **subjektivní teorii**.

Subjektivní teorie je definována jako „poznání sebe sama a světa, jako komplexní agregát se (značně implicitní) argumentační strukturou, která plní i funkce paralelní k vědeckým teoriím – vysvětlení, prognóza, technologie“ (Groeben et al., 1998). Subjektivní teorie se utvářejí v individuálním psychickém procesu na základě našich praktických zkušeností a organizují naše poznání do struktur, které se podobají vědeckým teoriím. Jak uvádí H. D. Dann (2000, s. 87), „subjektivní teorie tedy obsahují elementy znalostí (obsahové koncepty), které vůči sobě stojí v určitých vztazích (formální relace) tak, že je možné z nich vyvozovat důsledky (např. výpovědi typu „když-tak“)“.

Novější výzkum z oblasti kognitivní psychologie ukazuje, že člověk disponuje subjektivními teoriemi, v nichž mohou vedle sebe existovat navzájem protikladné konstrukty, jako např. *vychovávat vs. nechat růst; transmise vs. konstrukce* (srov. Gastager, 2003). Z této protikladnosti či rozpornosti vzniká určité dilema, které se rozprostírá od jednoho pólu k druhému a vytváří mezi nimi silové pole. Spolu se subjektivními teoriemi vstupují do našeho praktického jednání i tato dilemata, která představují jakýsi „akční prostor“ pro naše rozhodování a jednání.

V rámci výzkumných aktivit Centra pedagogického výzkumu na PdF MU v Brně se pokouším pomocí různých metod a technik nahlížet do subjektivních teorií učitelů a rodičů, přičemž jako předmět výzkumu tematizujeme různá dilemata výchovy a vzdělávání (viz výše). Domnívám se, že výzkumné sondy do subjektivních teorií nám umožní nahlédnout, jak učitelé a rodiče uvažují o edukačních jevech a procesech, a tím pootevřou cestu pod jejich povrch.

Ve snaze operacionalizovat konstrukt *subjektivní teorie* chápu subjektivní teorii jako zvláštní formu organizace znalostí, která má svůj subjekt a objekt. Subjektem této teorie je (v tomto příspěvku) rodič – jde o subjektivní teorii rodiče, který je současně jejím „majitelem“. Objektem subjektivní teorie je (v tomto příspěvku) výchovné dilema (*vést vs. nechat růst*).

¹ V tomto příspěvku navazuji na tradici výzkumného programu Subjektivní teorie, který se rozvíjí zejména v německy hovořící oblasti zhruba od 80. let dvacátého století, a hledám v něm inspiraci pro zkoumání fenoménu *subjektivní teorie*. U nás je určitou paralelou tohoto výzkumného proudu zkoumání učitelova pojetí výuky (Mareš et al., 1996) aj.

2 Vést nebo nechat růst?

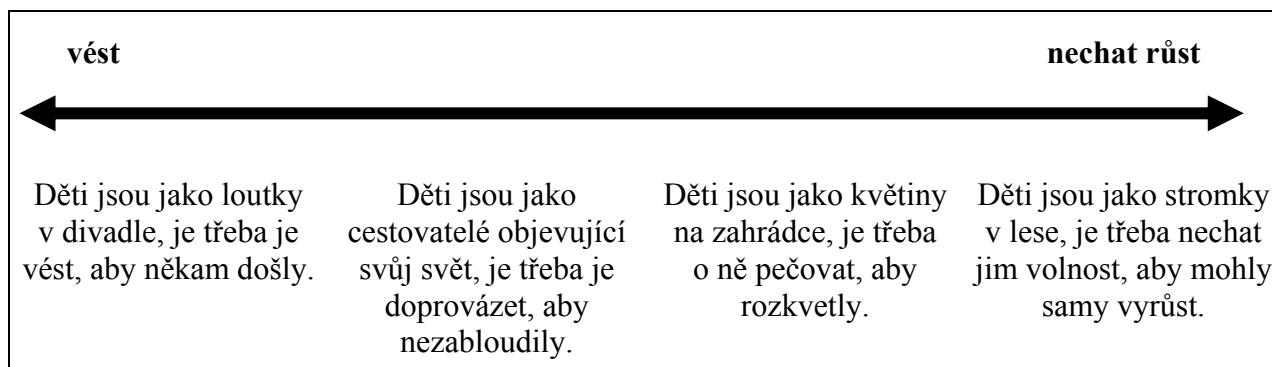
Formulace „vést nebo nechat růst“, která zaznívá v samotném názvu tohoto příspěvku, je převzata ze studie významného německého pedagoga Theodora Litta (1927), který se v ní pokusil analyzovat dialektiku vztahu mezi dítětem a vychovatelem. Th. Litt pracuje s obrazy (paralelami) „vést“ a „nechat růst“, aby na dialektice jejich vzájemné souvislosti ukázal, že chápající výchovu je třeba hledat vždy mezi oběma extrémy. Th. Litt odmítá výchovu redukovanou na přirozený růst, která se zřiká jakéhokoliv výchovného cíle a tím i veškerých výchovných zásahů. Argumentuje, že dítě je třeba zodpovědně a cílevědomě „vést“ ve smyslu uvádět do hodnotové dimenze života.

Není smyslem tohoto příspěvku zabývat se rozbořem díla Th. Litta. Zajímalo mne, jak se s dilematem „vést nebo nechat růst“ potýkají rodiče při výchově svých dětí. Před vstupem do terénu jsem se pokusil vypracovat určité teoretické východisko, ze kterého by bylo možné výzkumně uchopit, jaké subjektivní teorie mají rodiče o dilematu „vést nebo nechat růst“.

Předně jsem byl konfrontován s problémem širokého významu obou pojmů. Jak pojem „vést“, tak pojem „nechat růst“ mohou velmi široce variovat ve svých významech. Oba pojmy vůči sobě stojí v určitém dialektickém napětí, které se rozprostírá mezi dvěma póly. Tyto póly lze umístit na pomyslné významové kontinuum, které začíná polaritou „vést“ a končí polaritou „nechat růst“. Na toto kontinuum jsem umístil čtyři metafory (viz obr. 1), s nimiž jsem dále pracoval ve výzkumné sondě. Každá z těchto metafor obrazně vyjadřuje:

- pojetí dítěte (loutka, cestovatel, květina, strom v lese);
- pojetí vychovatele (vodič loutky, průvodce, zahradník, nezasahující);
- pojetí cíle (aby děti někam došly, aby nezabloudily, aby rozkvetly, aby mohly samy vyrůst)

Obr. 1: Metafory na kontinuu „vést vs. nechat růst“



Na využitelnost metafor ve výzkumu existují protichůdné názory. Metafory jsou na jedné straně odmítány jako něco, co se hodí „spíše pro básníky“, neboť jsou příliš obrazné a poetické, a tedy současně neprůkazné, neracionální a nevědecké. Na druhé straně jsou metafory a analogie přijímány a oceňovány jako „prapůvodní řeč lidstva“ či podle Vica jako výraz „sapienza poetica“ (srov. Treml, 2000, s. 163). V pedagogice se s analogiemi a metaforami pracuje poměrně často, mistrem v jejich užívání nebyl nikdo menší než J. A. Komenský.

Proč jsem se rozhodl pracovat ve svých výzkumných sondách s metaforami? Ze svých předchozích výzkumů jsem si odnesl zkušenost, že jazyk učitelů-praktiků, a tím méně jazyk rodičů, zpravidla „nehýří“ teoretickými pojmy (transmise, prekoncepty, direktivní styl aj.). Abych získal angažovanost rodičů na probíhajícím šetření, rozhodl jsem se, s ohledem na sledovaný výzkumný záměr, obracet se na ně „obrazným jazykem běžného dne“, tj. prostřednictvím metafor a analogií.

3 Výzkumná sonda do subjektivních teorií rodičů

3.1 Cíle výzkumné sondy

Na tomto místě budu prezentovat dílčí výsledky výzkumné sondy do subjektivních teorií rodičů, jejímž cílem bylo poodhalit, jak rodiče tematizují své subjektivní konstrukty ve vztahu k výchovnému dilematu „vést vs. nechat růst“.

Z metodologického hlediska se pokouším naznačit možnosti využití „kontrastního interview“ a „techniky strukturování konceptů“ (Struktur-Lege-Technik) jako nástrojů zkoumání subjektivních teorií (srov. Groeben et al., 1988). Jelikož se jedná o předběžné sdělení, které má modelový charakter, bylo by jakékoliv jeho zobecnování neadekvátní.

3.2 Metodologický postup

V prezentovaném výzkumném sdělení se opírám o tradici výzkumného programu Subjektivní teorie, který za více než dvacet let svého trvání dospěl k široké škále metodologických postupů a metod, z nichž lze vycházet při zkoumání fenoménu subjektivní teorie (srov. Janík, 2003).

Své výzkumné šetření jsem realizoval v pěti fázích (viz obr. 3), z nichž některé spočívaly v aktualizaci subjektivní teorie (1, 2, 4) a jiné v jejím vyhodnocování (3, 5). V jednotlivých fázích byly uplatněny následující techniky a metody:

1. **Komentování metafor** – zkoumané osobě jsou předloženy kartičky s metaforami a jejím úkolem je volně je komentovat. Při komentování metafor zkoumaná osoba aktualizuje elementy svých znalostí (obsahové koncepty) tím, že je verbalizuje ve vztahu k předloženým metaforám. Tak je do jisté míry zajištěno, že se komentáře budou svým obsahem vztahovat k tomu, co je vyjádřeno v metaforách, a nebudou příliš odbíhat od problematiky, která je předmětem výzkumu.
2. **Kontrastní interview** – je-li naším záměrem nahlédnout do subjektivních teorií rodičů ve vztahu k určitému dilematu, je účelné vést s nimi interview tak, aby při něm docházelo k určitému významovému kontrastu.
3. **Transkripce komentářů metafor a interview a identifikace stěžejních konceptů** – fáze 1 a 2 jsou v podstatě fázemi sběru dat. Jejich smyslem je generovat (aktualizovat) elementy znalostí (koncepty), z nichž je subjektivní teorie utvořena. Ve fázi 3 se provádí transkripce výpovědí zkoumané osoby a následně se identifikují stěžejní koncepty těchto výpovědí, s nimiž se dále pracuje.
4. **Technika strukturování konceptů** – jak jsme uvedli výše, chápeme subjektivní teorii jako komplexní strukturu znalostí, která obsahuje i určité argumenty. Jde-li ve fázích 1 a 2 o aktualizaci elementů znalostí, jde ve fázi 4 o aktualizaci argumentů, jimiž jsou tyto znalosti propojeny. Při strukturování konceptů jde o vyjádření vztahů (formálních relací) mezi obsahovými koncepty. Jak lze případné vztahy mezi koncepty vyjádřit? Zkoumaná osoba má k dispozici kartičky, na nichž jsou vyjádřeny následující vztahy, které pro srozumitelnost ilustruji na několika příkladech (viz obr. 2).

Obr. 2: Relace a jejich označení

Název relace	Označení relace	Vyjádření relace	Příklad relace
vysvětlení (explicace)		A tj. i B A např. B	Některý den o víkendu, např. v neděli.
rozpor (adverze)	x	A je v rozporu s B	Velký počet žáků ve třídě znemožňuje pracovat s žáky individuálně.
důsledek (konkluze)	→	jestliže A potom B	Jestliže učitel využívá humor, potom se žáci ve škole dobře cítí.
přítomnost něčeho (indikace)	<u>indikace</u>	A je indikátorem B	Na šikanu lze usuzovat z toho, že se dítě bojí chodit do školy.
přípustka	<u>přípustka</u>	A přestože B	Měli bychom se o to pokoušet, přestože je to obtížné.

5. **Interpretace subjektivní teorie** – aktualizovaná subjektivní teorie, resp. její znázornění je předložena zkoumané osobě k souhrnnému okomentování, k interpretování. Tato interpretace se má v duchu výzkumného programu Subjektivní teorie odehrávat v dialogickém konsensu, který lze chápat jako shodu či souhlas zkoumané osoby a výzkumníka na rekonstruované podobě subjektivní teorie (srov. Groeben et al., 1988).

Celé výzkumné šetření bylo provázeno komunikativní validizací, kterou si lze představit jako určitý metodologický princip jdoucí napříč celým výzkumem subjektivních teorií. Smyslem komunikativní validizace je na základě komunikace průběžně ověřovat, jak určitému jevu či výroku rozumí zkoumaná osoba a jak jí rozumí výzkumník. Vyústěním komunikativní validizace je dialogický konsensus kdy jde o to interpretovat (vyložit) subjektivní teorie na základě rozhovoru (dialogu) mezi zkoumanou osobou a výzkumníkem tak, aby se na jejich interpretaci oba shodli (konsensus).

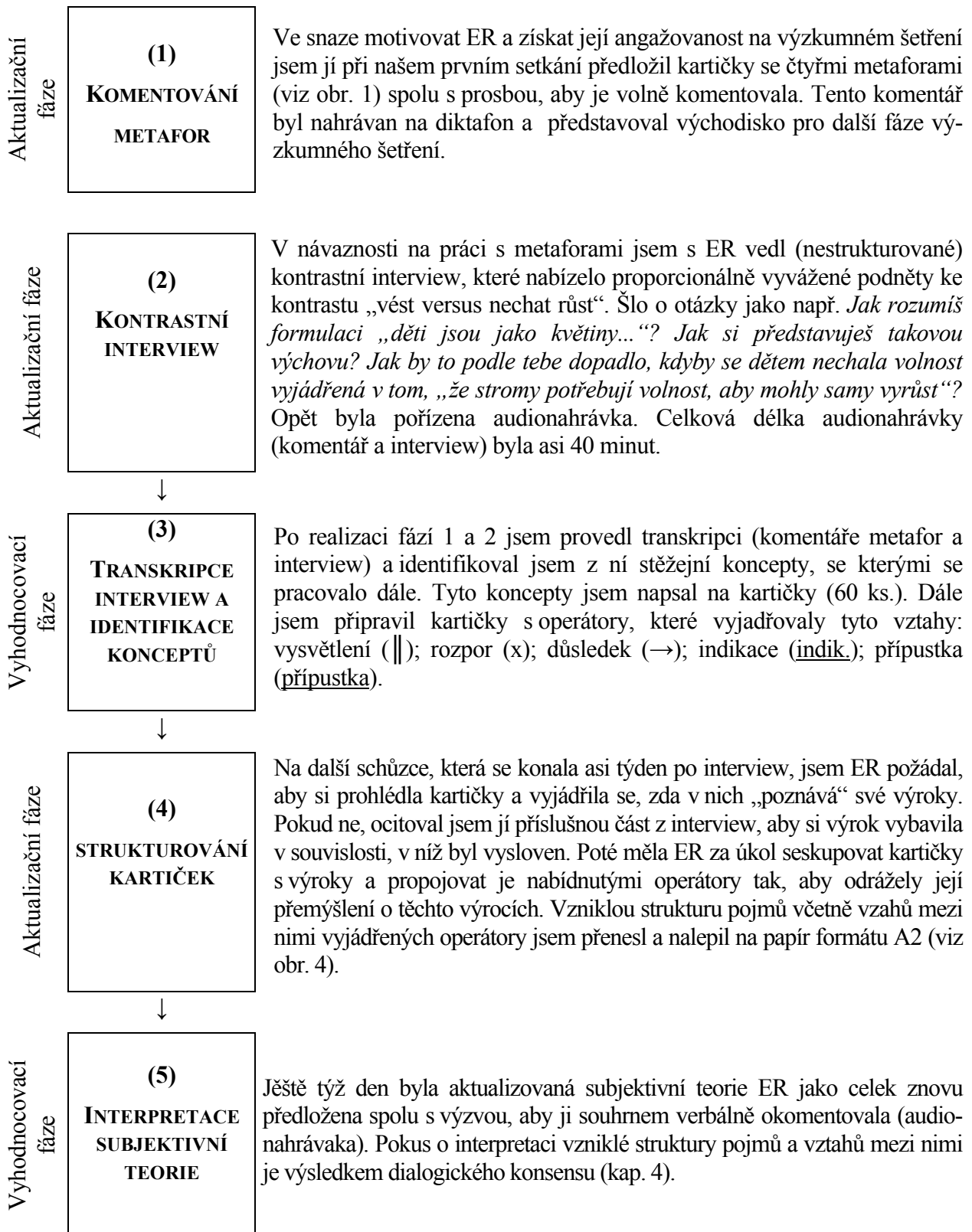
Poté, co jsme se v obecnější metodologické rovině seznámili s podstatou jednotlivých fází výzkumného šetření, podívejme se konkrétněji, jak byla realizována vlastní sonda do subjektivních teorií rodičů o výchovném dilematu „vést vs. nechat růst“.

3.3 Zkoumaná osoba a výzkumný design

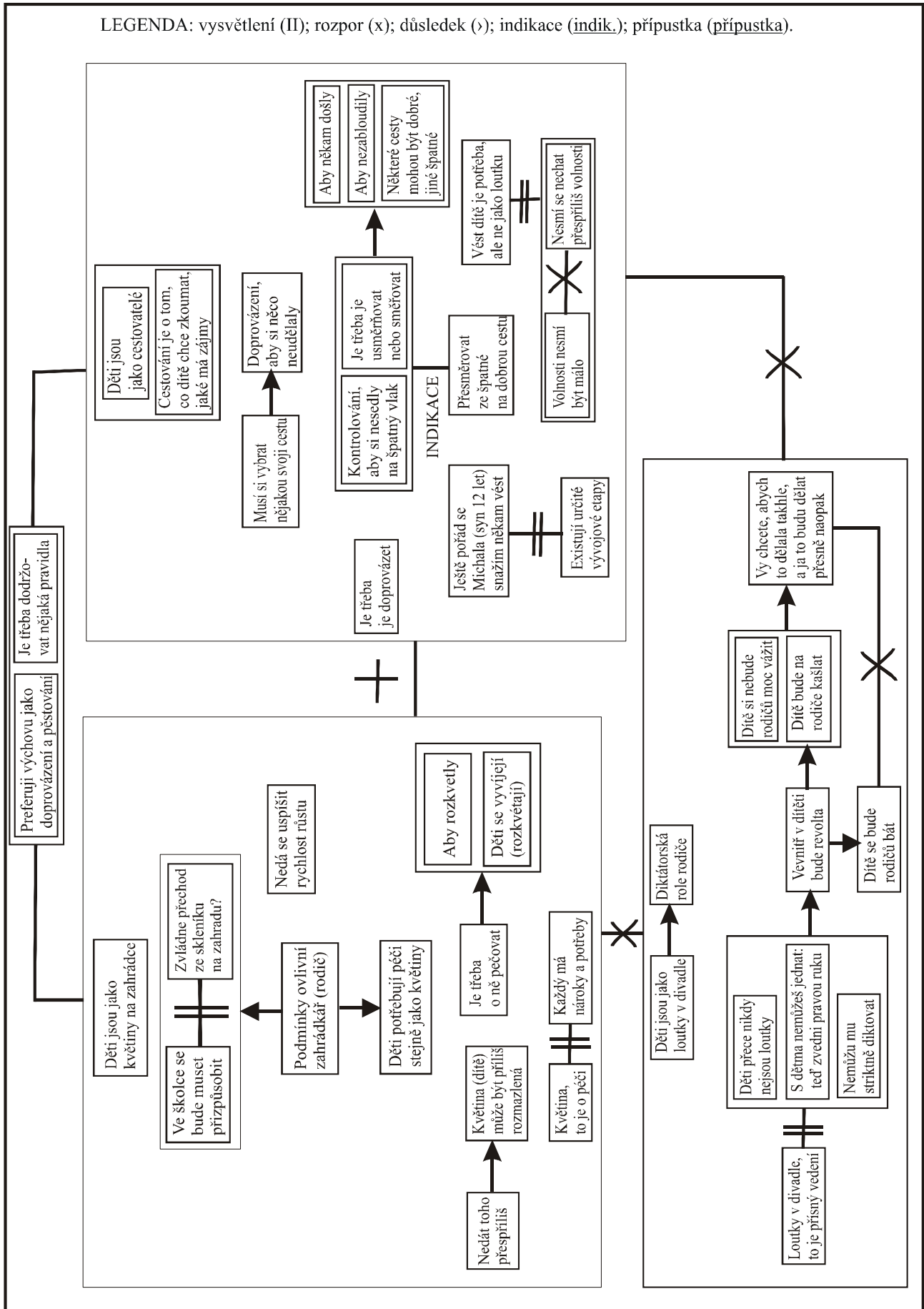
Zkoumanou osobou, na níž budu své výzkumné aktivity ilustrovat, byla paní Eva R. (vysokoškolské vzdělání – farmaceutka). Je matkou tří dětí (dvě dcery ve věku 2,5 a 4 let a syn ve věku 12 let) a v současné době je na mateřské dovolené.

Výzkumný design prezentované sondy je znázorněn na obr. 3, ve kterém se pokouším popsat, v jakých konkrétních krocích bylo výzkumné šetření realizováno.

Obr. 3: Design výzkumné sondy do subjektivních teorií o dilematu „vést vs. nechat růst“



Obr. 4: Rekonstruovaná subjektivní teorie „věst vs. nechat růst“



4 Pokus o interpretaci subjektivní teorie v dialogickém konsensu

Interpretace výše znázorněné subjektivní teorie byla uvozena otázkou směřovanou ER: „*Mohl bych Tě požádat, abys „přečetla“ tu strukturu, kterou jsi pomocí kartiček s pojmy a operátorů vytvořila?*“ V některých okamžicích Evina vysvětlování jsem jí položil otázky na zpřesnění a doplnění (komunikativní validizace). V dialogickém konsensu jsme společně vytvořili tuto interpretaci její subjektivní teorie k výchovnému dilematu „*vést versus nechat růst*“:

Uprostřed nahoře (viz obr. 4) je pro mě to hlavní ve výchově: *preferuji výchovu jako doprovázení a pěstování a zároveň chci, aby se přitom dodržovala nějaká pravidla*. Pak se mi to dále rozděluje na dvě „*pozitivní stránky*“.

Beru *děti jako květiny na zahrádce* a zároveň mi přijde výstižné *děti jako cestovatelé*. Takže, děti jako květiny na zahrádce. Dítě je jako květina a o květinu se musí pečovat, čili *děti potřebují péči stejně jako květiny*. Ten, kdo pečuje o dítě, je vlastně jako zahrádkář (rodič). Ten těmi podmínkami ovlivňuje, jak se dále rostlina (dítě) bude vyvíjet. Např. jestliže dá rostlině moc dobré podmínky (jako ve skleníku), tak může mít *problém při přechodu do zahrady*, což se dá přenést ve významu, že dokud je dítě doma s maminkou a potom se dostane do školky, a bude rozmazlené, bude mít *ve školce problém přizpůsobit se*. Jde o to, aby rodič (zahrádkář) *dával rostlině optimální podmínky*. Je jasné, že se *nedá uspíšit rychlost růstu* – takže úměrně jeho věku. Dále tady je, že se toho *nesmí dát přesprátiš*, protože *květina (dítě) může být pak rozmazlená*. V každém případě je *třeba pečovat o dítě, aby rozkvetlo, aby se dále vyvíjelo*. Potom je také důležité, že *rostlina potřebuje péči*, rovná se *dítě potřebuje péči*. *Každá květina, každé dítě má nároky a potřeby*.

Druhá část – *děti jako cestovatelé – cestování je o tom, co dítě hledá, jaké má zájmy*. Každé dítě si vybere nějakou svoji cestu a doprovázení je tu proto, aby si něco neudělalo. Je to v podstatě *kontrolování*, aby si dítě *nesedlo na špatný vlak*, a proto je ho *potřeba doprovázet a usměrňovat*, a to je potřeba taky proto, aby dítě *někam došlo, aby nezabloudilo, některé cesty mohou být dobré a některé špatné*. A rodič má v tuto chvíli úlohu *přesměrovat to dítě ze špatné cesty na dobrou*. Důležitá je volnost, v každém případě je dítěti třeba *nechat volnost a volbu*, ale *volnosti nesmí být přesprátiš*, protože by to platilo jako u té květiny, která je momentálně ve skleníku, ale když vyjde ven ze skleníku, tak se *nedokáže přizpůsobit podmínkám*, takže *volnosti nesmí být zase moc*, ale *nesmí se dítě na druhou stranu vést jako loutka*. Důležité je brát v úvahu *vývojové etapy* – např. *Michala (syn 12 let) se pořád ještě snažím někam vést*, protože má vývojovou etapu, že si *nemusí vybrat ty cesty správné*, takže *ještě je dobré ho směřovat*.

A s tím, s čím vůbec nesouhlasím, je *přirovnání, že děti jsou jako loutky v divadle*, protože v tomto případě je podle mne *role rodiče diktátorská*. *Vést loutky, to znamená přísné vedení*. *Děti přece nikdy nejsou loutky, nemůže se s nimi jednat tak, že se zatáhne za pravou nit a zvedne se pravá ruka, dítěti se nemůže striktně něco diktovat*. Jestliže se takhle bude rodič k dítěti chovat, *v dítěti bude vznikat revolta*, a potom jsou podle mně tři možnosti, jak se bude dítě chovat k rodiči. *Bud' si těch rodičů nebude moc vážit, nebo na ně bude vyloženě kašlat* a nebo ta třetí varianta, možná nejhorší, *dítě se bude bát rodičů*. Jestliže nastanou první dvě varianty, že si rodičů nebude vážit, nebo na ně bude kašlat, pravděpodobně se k nim bude chovat stylem *vy chcete, abych to dělal tak, a já to budu dělat přesně naopak*.

Přirovnání *děti jako květiny* a *děti jako cestovatelé* jsou dva pohledy na ten podle mne správný způsob výchovy. Jsou to takové paralelní cesty, dítě má určité potřeby a dítě chce jít určitými cestami, a proto je potřeba je doprovázet. Ale v žádném případě *neuznávám vést děti jako loutky v divadle*.

5 Závěrečné poznámky

- Vést nebo nechat růst? Ukazuje se, že ER preferuje **spíše kompromis než kterýkoliv z extrémů**. Spíše „doprovázení cestovatele“ a „pečování o květiny“ než „vedení loutek“ či „ponechání volnosti růstu stromům v lese“. Jak je vidět (obr. 4 a kap. 4), ER se při interpretaci subjektivní teorie výslovně hlásí k výchově jako k pečování a doprovázení, naopak výchovu jako vedení loutek explicitně odmítá.
- V rekonstruované subjektivní teorii **vedle sebe existují různá pojetí výchovy**. V případě ER jsou to výchova jako pěstování květin a výchova jako doprovázení cestovatele. Jak sama říká, „*jsou to dva pohledy na ten, podle mne, správný způsob výchovy, ...jsou to takové paralelní cesty...*“.
- Ukazuje se, že přemýšlení o určitých otázkách v myšlenkových protikladech (např. vést vs. nechat růst) zkoumaným osobám umožňuje **nahlédnout momenty „pravdivosti“ kontrastujících pohledů** a v některých případech jim pomáhá **překonat** jejich zdánlivou rozpornost **syntézou**.
- Práci s metaforami, polostrukturované interview a techniku strukturování kartiček považuji na základě svých zkušeností za možnou, nikoliv však neproblematickou cestu k aktualizování subjektivních teorií; výše prezentované schéma (obr. 4) je **obtížné interpretovat**. Za jistou formu **triangulace** ve výzkumu subjektivních teorií, která dává důležité slovo jejich „majitelů“ (pohled zevnitř), a přesto si ponechává určitou míru výzkumnického odstupu (pohled zvnějšku), lze považovat **komunikativní validizaci a dialogický konsensus**.
- Inspiraci pro další výzkumy spatřujeme v možnosti **zkoumat subjektivní teorie ve vztahu k situacím či epizodám**, které si rodiče v podobě prožitků odnášejí ze svého výchovného působení. Z metodologického hlediska bychom zde chtěli ověřovat využitelnost metod epizodického interview, stimulovaného vybavování aj.

Literatura

DANN, H.-D. Lehrerkognition und Handlungsentscheidungen. SCHWEER, K. K. W. *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Opladen : Leske + Bundrich, 2000, s. 79-108.

GASTAGER, A. *Paradigmenvielfalt aus Sicht der Unterrichtenden*. Eichengrund : Pabst, 2003.

GROEBEN, N.; SCHEELE, B.; SCHLEE, J.; WAHL, D. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen, 1988.

JANÍK, T. Subjektivní teorie učitele a možnosti jejich výzkumu. In Sociální a kulturní souvislosti výchovy. 11. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí. [CD-ROM], 2003.

LITT, Th. *Führen oder Wachsenlassen*. Leipzig : B. G. Teubner, 1927.

MAREŠ, J.; SLAVÍK, J.; SVATOŠ, T.; ŠVEC, V. Učitelovo pojetí výuky. Brno : MU, 1996

TREML, A. K. *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart : Kohlhammer, 2000.

Príspevek vznikl jako jeden z výstupů výzkumného projektu „Implicitní pedagogické znalosti a možnosti autoregulace procesu jejich rozvíjení“, GAČR č. 406/02/1247.