UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

obor sociální a kulturní ekologie

Bc. Eduard Petiška

Řekni, o čem sníš, v čem chceš žít?

Vztah k životnímu prostředí v představách o budoucnosti žáků pátých tříd základních škol

Diplomová práce

Vedoucí práce: Ing. Radek Trnka, Ph.D.

Konzultant: PhDr. Ivan Rynda

Praha 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval samostatně a použil pouze uvedené prameny a literaturu. Práce nebyla využita k získání jiného titulu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a v elektronické databázi vysokoškolských kvalifikačních prací a v souladu s autorským právem používána ke studijním účelům.

V Praze dne 26. června 2015 Bc. Eduard Petiška

Poděkování

Na tomto místě bych rád vyjádřil několik poděkování. Zejména děkuji vedoucímu své diplomové práce Ing. Radkovi Trnkovi, Ph.D. nejen za to, že mi formálně vedl diplomovou práci, ale především za aktivní přístup k vedení a korigování mého projektu. Velice přínosná byla jeho pomoc zvláště v oblasti rešerše literatury a systematického vedení v metodické části. PhDr. Ivanu Ryndovi děkuji za podnětné konzultace, v jejichž rámci mi poskytl mnoho cenných rad a konkrétních doporučení; zejména jím navržená otázka do dotazníku: *„Popiš svůj den v budoucnosti“* výrazně obohatila výzkumnou část. Připomínky obou jmenovaných celkově významně přispěly k finální podobě práce a zároveň mně pomohly nejen v lepší orientaci v tématu, ale obohatily mě i duševně a pootevřely nové možnosti uvažování a nazírání na řešení problémů.

Velký dík patří také Cathie Holdenové z University of Exeter, která mi poskytla − kromě inspirace a podpory − vzorový dotazník, na jehož základě provedla výzkumy ve Velké Británii a zároveň podnítila zkoumání dětských představ o budoucnosti v dalších zemích. Dotazník posloužil, se svolením autorky, i jako podklad pro můj vlastní výzkum.

Velice děkuji ředitelům jednotlivých škol a pedagogům, kteří mi dovolili výzkum realizovat, stejně tak i jejich žákům, kteří souhlasili s účastí na výzkumu. Poděkovat bych chtěl také Mgr. Alešovi Kuběnovi za statistické vyhodnocení dat. Poděkování patří rovněž mým spolužákům za přínosnou zpětnou vazbu, již mi poskytli na diplomovém semináři během prezentace mého projektu. Děkuji také své rodině a přátelům, kteří mi byli po celou dobu studia i psaní práce velkou oporou.

Abstrakt

Cílem DP je zodpovězení výzkumné otázky: *Jaké jsou představy o budoucnosti ve vztahu k životnímu prostředí u žáků pátých tříd základních škol?* Za tímto účelem jsou předloženy konceptuální rámce mající oporu v sociologických premisách, jejichž optikou jsou dětské představy nahlíženy. Jako hlavní fenomén, jež na dětské představy dopadá, je vymezen proces individualizace. Ten se promítá do vnímání budoucnosti, pozornost je věnována jeho dopadu na gender, stejně jako na chápání zodpovědnosti. Dále je popsána problematika vnímání rizika v kontextu soudobé společnosti. V konceptuálním zasazení jsou východiskem především teoretické práce Z. Baumana, U. Becka, A. Giddense a M. Maniatese. V teoretické části je diskutována také role dětí ve společnosti a koncepce udržitelného rozvoje; je předložen závěr, že zapojení dětí a jejich představ do vytváření budoucnosti může pozitivně ovlivnit nejen je samé, ale i celou společnost. Teoretickou část uzavírá rešerše proběhlých výzkumů zaměřených na dětské vnímání budoucnosti a individualizaci v zahraničí i u nás. V metodické části je uvedena použitá metodologie, pozornost je věnována jak dotazníku, tak výchozím hypotézám, stejně jako procesu přípravy a realizace výzkumu a způsobu vyhodnocení jeho výsledků. Výsledky jsou předloženy jak v deskriptivní, tak explorativní části, a následně shrnuty v souhrnu hlavních zjištění a dále diskutovány. Tato zjištění ukazují, že vztah k životnímu prostředí v dětských představách o budoucnosti je značně ovlivněn diskurzivním rámcem, jež současná společnost vytváří. Důraz je kladen na práci a materiální statky, přičemž vztahy jsou chápány jako marginální. V popisu dne v budoucnosti nereflektuje většina respondentů ani respondentek žádné vztahy s lidmi. Mezi obavami se objevují nejčastěji globální konflikty a environmentální problémy. Jako aktivity ke zlepšování okolí je zmiňována zejména recyklace a nepoškozování ŽP. V některých odpovědích týkajících se přání a aktivit se projevily genderové rozdíly. Mezi přesvědčením o možnosti změnit budoucnost a touhou zapojit se do rozhodovacích procesů se projevil signifikantně pozitivní vztah. To nabízí možnosti pro další výzkumy a diskuze nad formou podpory zapojení dětí do rozhodovacích procesů o společné budoucnosti.

Klíčová slova:

představy, budoucnost, mladší školní věk, životní prostředí, děti, udržitelný rozvoj

Abstract

The aim of the thesis is to answer following research questions: What are the visions of the future in relation to the environment of the pupils in fifth grade primary school? For this purpose there is submitted conceptual framework that has a foothold in the sociological premises, which optics are viewed by children's imagination. As a major phenomenon, which falls on children's vision, is defined the process of individualization. That translates into a perception of the future, while attention is paid to its impact on gender as well as on understanding of responsibility. The issue of risk perception in the context of contemporary society is described too. The conceptual starting point of insertion includes primarily theoretical works by Z. Bauman, U. Beck, A. Giddens and M. Maniates. The theoretical part also discusses the role of children in society and the concept of sustainable development. Finally, it is submitted that the involvement of children (and their imagination to create the future) can have a positive influence not only for themselves, but for the whole society. The theoretical part concludes with a research that is focused on children's perceptions of the future and individualization abroad and at home. The methodical part includes the methodology that is used, in which attention is given to the questionnaire and starting hypotheses as well as the preparation and execution of research and the method of evaluation of its results. The results are presented in both descriptive and explorative parts, summarized in a summary of the main findings, and then discussed. These findings suggest that the relationship to the environment in children's ideas of the future is greatly influenced by the discursive framework that creates contemporary society. Emphasis is placed on the work and material goods, while relations are seen as marginal. In the description of the future, majority of respondents do not reflect any relations with people. Among the concerns most frequently occurring are conflicts and global environmental problems. Recyclation and maintaining the environment play important role among the activities which aim to improve the local area. Some replies on requests and activities showed gender differences. Significantly positive correlation was reflected between beliefs about the possibility to change the future and a desire to participate in decision-making processes. Encouraging the children to participate in

decision making processes for a common future offers great opportunities for further research and discussion.

Key words

expectations, future, young school-age, environment, children, sustainable development

Obsah

1.Úvod 11

2. Teoretická část 14

2.1 Konceptuální zasazení 18

2.1.1 Vnímání budoucnosti 19

2.1.2 Individualizace budoucnosti 22

2.1.3 Gender v kontextu individualizace 26

2.1.4 Individualizovaná zodpovědnost 29

2.1.5 Riziková budoucnost 32

2.2 Zapojení dětí do společnosti 36

2.2.1 Emancipace dětství 36

2.2.2 Koncepce udržitelného rozvoje 41

2.2.3 Děti jako aktéři udržitelného rozvoje 42

2.3 Předchozí výzkumy 45

2.3.1 Postup při rešerši 45

2.3.2 Výzkumy individualizace 47

2.3.3 Výzkumy zabývající se dětskými představami o budoucnosti 48

2.3.4 Výzkumy realizované pomocí metodologie Cathie Holdenové 52

2.3.4.1 Výzkumy ve Velké Británii 55

2.3.4.2 Výzkumy v jiných zemích 57

2.3.5 Výzkumy v České republice 59

3. Metodika 61

3.1 Metodologie 61

3.1.1 Dotazník 63

3.1.2 Hypotézy 65

3.2 Příprava výzkumu 66

3.2.1 Předvýzkum 66
3.2.2 Kontaktování škol 68
3.3 Realizace výzkumu 69
3.4 Vyhodnocení výsledků výzkumu 72

4. Výsledky 76
4.1 Deskriptivní 76
4.2 Explorativní 83
4.2.1 Paretova analýza 83
4.2.2 Generalized linear Mixed Model a Generalized linear Model 84
4.3 Souhrn hlavních zjištění 86
4.4 Diskuze 88
4.5 Kritické zhodnocení práce 94

5. Závěr 96

6. Literatura 99

7. Přílohy 115
7.1 Příloha P1 − Projekt diplomové práce 115
7.2 Příloha P2 − Povolení Cathie Holdenové k užití její metodologie 119
7.3 Příloha P3 − Vzor vyplněného dotazníku 120
7.4 Příloha P4 − Tabulky a grafy s výsledky 125
7.5 Příloha P5 − Fotografie z realizace výzkumu 134

Jak krásné

je

v představách

žít,

jako dítě

aktivně snít,

být spíš než mít,

a zachovat si

čistý štít

.

1. ÚVOD

„Vize, které nabízíme našim dětem, utváří budoucnost.
Záleží na tom, jaké tyto vize jsou.
Často se stanou sebenaplňujícími proroctvími.
Sny jsou mapy.“

Carl Sagan[1]

Schopnost přemýšlet v časoprostorových souvislostech je charakteristickým znakem rodu Homo. Stejně tak kreativita a imaginace. Představy budoucností jsou pak elementem spojujícím i rozdělujícím. Na úrovni jednotlivců, rodin, komunit, národů, kulturních okruhů. Naše budoucnost je do značné míry závislá na představách o budoucnosti a budoucnosti ostatních. Individuální a lokální budoucnost má přesah regionální i globální, přičemž nikdy není zcela zřejmé, jak budoucnost těch druhých ovlivní naši a naopak. Zvláště v dnešním glokalizovaném světě se zdá, že *každá budoucnost je tak nějak více společná*, tedy, že hranice mezi lokální a globální budoucností se prolínají mnohem více, než tomu bývalo dříve.

Stejně je tomu s minulostí, o které můžeme říci, že *nás dohání*. Minulost jednoho kulturního okruhu bývala takřka bezvýznamná pro okruhy jiné, pokud nedošlo k jejich střetu. V dnešní době dochází k velkému sjednocení minulostí. Slévají se do jedné a v procesu akulturačních střetů dávných časů se následně každá z nich stává stejně důležitou pro správné pochopení výsledné globální mozaiky. To, že se stává společnou nejen minulost, ale i budoucnost, pak reflektuje i název jedné z nejdůležitějších zpráv OSN: „Naše společná budoucnost“. Představy budoucností jsou − stejně jako budoucnost − obtížně kontrolovatelné a ovlivnitelné. Život jednotlivce je ovlivněn kulturním okruhem, ve kterém žije, podobně je také determinován společnou budoucností tohoto okruhu. Na obojí má obvykle pramalý vliv.

Představy budoucností a s nimi spojené snahy o ovlivnění budoucího vývoje nalézáme již v počátcích lidských dějin. Jsou zodpovědné za vznik a rozvoj kultury a kultur. Přes značné

[1] (Sagan, 1994); překlad autora. Pokud není uvedeno jinak, jsou i překlady dalších anglických citací a názvů, jež se v textu vyskytnou, zhotoveny autorem.

úspěchy končily tyto snahy často katastroficky. Hrůzné případy sociálního inženýrství ve dvacátém století jsou dobré pouze jako odstrašující příklady toho, kam může dojít plánování odtržené od reality, pokory a lidskosti. V současné době, v souvislosti s ekologickou krizí, se problematika korigování našeho směřování jeví stále naléhavější. Nabízí se otázka, jestli v naší situaci nemůže mít právě rezignace na kroky vedoucí k dlouhodobé udržitelnosti rozvoje katastrofické důsledky. Vědomí tohoto problému odráží vývoj smýšlení druhé poloviny dvacátého století spolu s aktivitami OSN. Ilustrativní příklad uvědomělé nutnosti, vedoucí k řešení problémů budoucnosti, je i zvolené heslo konference Rio+20: „Budoucnost, kterou chceme“.

Představy budoucností pak mají značnou vypovídající hodnotu. Ta nespočívá v pyšných prognostických vizích, založených na těchto představách. Ty totiž nejsou neměnné a značně variují v prostoru a čase, stejně jako jejich tvůrci a nositelé. Jejich výzkum je ale užitečný v tom, že reflektuje současné sociokulturní klima a jeho činitele. V podstatě tak, díky výzkumu těchto představ, můžeme lépe pozorovat aktuální stav uvažování a zároveň získat obraz preferované nebo obávané budoucnosti. A právě to nám může pomoci pochopit současné procesy probíhající ve společnosti a podnítit odpovídající reakce na ně. Jsem přesvědčen, že značná část krizí individuálního i společenského měřítka je způsobena zanedbanou imaginací variací možností a následků. Svojí prací bych rád nastínil tuto problematiku a podal zprávu o představách o budoucnosti v dětství − na konci mladšího školního věku. Toto období pokládám za důležité vzhledem k tomu, že dochází k opouštění dětských představ a snů a formování realističtějšího pohledu na budoucnost. Typ výzkumu, který jsem uskutečnil, nebyl v České republice zatím proveden. Cílem diplomové práce je zodpovězení výzkumné otázky:

Jaké jsou představy o budoucnosti ve vztahu k životnímu prostředí u žáků pátých tříd základních škol?

Výsledky diplomové práce by mohly přispět k lepšímu chápání představ dětí mladšího školního věku, mohou posloužit psychologům a odborníkům zaměřujícím se na tvorbu vzdělávacích osnov, ale i politikům na regionální a národní úrovni jako podklady pro jejich rozhodování, které se přímo týká budoucích generací a ochrany životního prostředí. Mohou také posloužit učitelům i dalším pracovníkům s mládeží k orientaci v současném uvažování dětí,

popřípadě se stát podkladem pro další zkoumání. Přínosem práce bude lepší pochopení dětských představ o budoucnosti. Výsledky mohou být využity v rámci mnoha vědních disciplín (sociální a kulturní ekologie, pedagogika, vývojová psychologie) a posloužit k tvorbě různých teorií a metodologií. Jsem přesvědčen, že pokud chceme pozitivně ovlivnit představy o budoucnosti (a budoucnost samotnou), musíme nejprve poznat − a popsat − představy současné. Toto přesvědčení bylo zároveň hlavním důvodem, který mě přiměl k volbě tématu předkládané práce.

2. TEORETICKÁ ČÁST

„Obrazy budoucnosti hrají hlavní roli v sociální a kulturní změně na osobní i na společenské úrovni.“

Cathie Holdenová[2]

Předmětem této práce je zkoumání představ, které mají současní žáci pátých tříd základních škol o budoucnosti. Tyto představy mě zajímají jako *objekt;* na jejich *subjekt, tedy* žáka, který je vytváří a prezentuje, se nezaměřuji. Nebudu se proto pouštět do hlubin vývojové psychologie a zabývat se podrobněji tím, co vše je ovlivňuje a jak jsou propojeny s dětskou psychikou, potažmo socioekonomickou situací v rámci rodiny ani osobnostními rysy respondentů. Tato problematika s předmětem zkoumání úzce souvisí, přesto na její *led* nevkročím. Není totiž *leitmotivem* této práce, která nestojí na psychologických základech. Práce je psaná na katedře sociální a kulturní ekologie, jejíž studium ji zároveň po celou dobu formovalo a utvářelo.

Hledání solidních teoretických základů, na kterých bych mohl postavit své zkoumání představ o budoucnosti, nebylo jednoduché. Nejdříve jsem si myslel, že se jedná pouze o mou neschopnost, co se týče vyhledávání správných článků, knih a teorií. Po dlouhém pátrání jsem se ale následně začal zabývat myšlenkou, že možná není chyba pouze ve mně a v mém způsobu čtení, porozumění textu a *googlování*. Z rešerše české i zahraniční literatury jsem dospěl k závěru, že již samotné představy jsou často zkoumány především v rámci psychologie ve vztahu k jejich subjektu a mnohem méně jako objekt, tedy předmět *sám o sobě*. Ve vývojové psychologii (Lessing, 1972), ale i v dalších psychologických disciplínách (Simons, Vansteenkiste, Lens, & Lacante, 2004), je v souvislosti s představami o budoucnosti často pracováno s pojmem *perspektiva budoucího času*[3], což je koncept, který se zaměřuje na individuální percepci budoucnosti. Často je zkoumán v souvislosti s dalšími proměnnými, jako je

[2] (Holden, 1997: 81).

[3] Anglicky *Future time perspective;* překlad autora. Do češtiny by se toto spojení dalo přeložit také jako perspektiva budoucnosti. V zahraniční psychologické literatuře je nicméně pojem používán jako *terminus technicus* v určitém kontextu, proto jsem raději použil doslovný překlad s tímto vysvětlením.

např. motivace či schopnost si stanovit cíle (Nuttin, 2014). Perspektivu budoucího času můžeme označit také jako vnímání vlastního zbývajícího životního času daným jednotlivcem (Coudin; Lima, 2011). Dětské představy jsou pak diskutovány z psychologických či pedagogických pozic a zkoumány především v souvislosti s dětstvím a vývojem či zaměřením na konkrétní aspekty budoucnosti, jako je např. volba povolání (Viktorová, 2004).

To, že zkoumání osobní perspektivy budoucnosti je psychologickou doménou, ovšem neznamená, že by sociologicky nebyly zkoumány názory na jednotlivé aspekty budoucnosti, pozornost je jim většinou věnována ale právě ve vztahu k určitým předem definovaným problémům, které vycházejí ze zájmu toho, kdo výzkum zadává. V České republice (ale nejen v ní) jsou: *„realizovány statisticky podložené sociologické výzkumy o dětech a mládeži, z nichž většina má jeden společný rys: zkoumají především jednu vybranou dílčí otázku (podle zájmu zadavatele) a vesměs se zaměřují na získání základního popisu situace. Často jsou orientovány na tržní chování dětí a mládeže.“* (Bocan a kol., 2011: 7). Tyto výzkumy se tak zaměřují často pouze na interpretaci jednotlivých dílčích dat, přičemž nezkoumají celkový kontext. Podobně je to i se zkoumáním vnímání jednotlivých aspektů budoucnosti, kdy jsou zkoumány např. dětské názory na vývoj technologií (Latitude, 2014), přičemž celkovému obrazu budoucnosti není věnována větší pozornost. To je vzhledem k povaze zadání logické, nicméně z hlediska širšího využití poněkud nešťastné, vzhledem k tomu, že: *„Zkoumání toho, jak si děti a mladí lidé představují budoucnost, může posloužit nejen k hlubšímu pochopení toho, o jakých typech povolání a rodinném životě sní, ale také k prozkoumání toho, jak reflektují svoji roli v rámci současného prostředí.“* (Mohme, 2014: 432).

Postoje, hodnoty a představy o budoucím životě jsou kulturně specifické, proto je často věnována pozornost jejich komparaci v rámci jednotlivých kultur, často se zaměřením na vztahy a rodinné hodnoty (Bagherian; Rocca; Thorngate; Salehinezhad, 2011). Výzkumy obecných představ o budoucnosti jsou diskutovány v novém oboru studií budoucností *(futures studies)* (Bell, 2009), tam jsou ale probírány především ve vztahu k možným budoucnostem a tvorbě scénářů. V současné době je vyvíjena snaha o teoretické uchopení mezioborového studia *anticipací* (Miller; Poli; Rossel, 2013). Významným mezníkem pro další rozvoj *anticipačních studií* může být první mezinárodní konference zaměřená na anticipace. Konference je pořádána

UNESCO, University of Trento a dalšími organizacemi a uskuteční se koncem letošního roku v italském Trentu (First International Conference on ANTICIPATION).

Při zpracování této problematiky jsem tak postrádal koncepci, která by se zabývala zkoumáním pouze samotných a obecných představ o budoucnosti, jakousi vědu o představách (ideích), ideo(-)logii, v nehanlivém smyslu, jak ji předložil a chápal Antoine Destutt de Tracy (Rynda, 2013). Následně jsem tedy dospěl k závěru, že pokud chci popsat, *jaké tyto představy jsou,* je vhodné je i zasadit do širšího sociokulturního kontextu *v jakém vznikají a jenž reflektují*. Tedy najít pro ně jakýsi základní společný jmenovatel. I když se jedná o představy dětí, jsou totiž značně ovlivněny a utvářeny dětskou reflexí okolního světa a diskurzu dospělých, který na děti dopadá a jež nějakým způsobem reflektují (Mohme, 2014). Proto také shledávám přínosné vyjít z širších teoretických konceptů, které umožní lépe pochopit společenský kontext, v němž jsou děti umístěny a jenž zároveň vytváří diskurzivní rámce, které děti následně částečně interpretují. Na základě provedené rešerše jsem nenalezl žádný vhodný ucelený koncept, jenž by byl použit v některém konkrétním výzkumu a který by zároveň zahrnoval a důkladně popisoval metodologickou i teoretickou stránku a dal se použít pro výzkum, který jsem zamýšlel realizovat. Velkou oporou mi nicméně byla metodologie britské autorky Cathie Holdenové, na níž je částečně postaven i design mého výzkumu. Teoretické premisy, z kterých autorka vychází (viz kapitola 2.3.4 Výzkumy realizované pomocí metodologie Cathie Holdenové; a 3.1 Metodologie), jsou ale spíše pedagogické povahy a argumentují pro lepší koncepci vzdělávání. Ve své práci nicméně usiluji o zachycení a interpretaci představ k životnímu prostředí[4] a ne o podání návodu na to, jak děti vzdělávat.

Po seznámení s danou tematikou, rešerši studií a publikací, jež se zabývají jak obecnými dětskými představami o budoucnosti, tak i popisem současné společnosti, jsem dospěl k několika základním premisám, které tvoří konceptuální zázemí této práce a jež jsou reflektovány ve výzkumné části. V teoretické části se, kromě popisu konceptuálního zasazení, věnuji také roli

[4] S termínem životní prostředí v práci pracuji ve shodě se systémovou definicí, jako životní prostředí tak označuji: *„dynamický systém, tvořený složkami přírodního, umělého i sociálního původu, s nimiž je každý organismus (člověk – životní prostředí člověka) ve stálé interakci v podobě mnohačetných vazeb (zpravidla zpětných – negativních a pozitivních) a které tak (ne)vědomě a (ne)cíleně přetváří, je jimi přetvářen (přizpůsobuje si je a sebe jim), aby uspokojil své potřeby (přežít, potrava, bezpečí, sex...).“* (Rynda, 2014).

dětí ve společnosti a významným aktivitám OSN v oblasti udržitelného rozvoje, které přispěly k začleňování dětí do společnosti; teoretickou rešerši uzavírá kapitola mapující proběhlé výzkumy.

2.1 Konceptuální zasazení

Úvodní část *Představy o budoucnosti* slouží jako úvod do obecné problematiky těchto představ. V následující kapitole *Individualizace budoucnosti* přecházím k rysu, který je pro představy společný a je jejich spojujícím a zároveň diferencujícím prvkem. Tímto rysem je aspekt individualizace. Proces všeprostupující individualizace, který se promítá do představ o budoucnosti, označuji v jejím kontextu jako individualizovanou budoucnost[5]. Tradiční instituce (rodina, církev, komunita) v osobní budoucnosti hrají pouze malou roli, jejich významy se vyprazdňují, proto jsou také označovány jako skořápkové (Giddens, 2000). Jedinec si svoji životní trajektorii *může* a *musí zvolit*, a nést veškeré důsledky (jak dále rozvádím). Zde vycházím především z teoretické práce Zygmunta Baumana. V kapitole *Gender v kontextu individualizace* poukazuji na ambivalenci procesu individualizace, jejíž rozporuplné dopady se projevují právě v oblasti genderu a postihují jak muže a ženy, tak děti.

Individualizovaná vidina budoucnosti je provázána se zodpovědností, jak dokazuji v kapitole *Individualizovaná zodpovědnost*. Problematice zodpovědnosti v kontextu individualizace *(individualization of responsibility)* se věnuje americký sociolog Michael F. Maniates, který popisuje, jaký dopad mají individualizované představy na environmentální imaginaci *(environmental imagination)* (Maniates, 2001). Maniatesova východiska v kapitole představuji a problematiku dále rozvádím.

S individualizovanou budoucností a zodpovědností souvisí rozměr rizika a jeho reflexe, který rozebírám v závěrečné kapitole oddílu *Riziková budoucnost*, kde jsem využil koncept − a parafrázoval název − rizikové společnosti Ulricha Becka (Beck, 2004) a který jsem umístil do kontextu vnímání budoucnosti a doplnil o interpretaci reflexe rizika v představách budoucnosti; v této problematice vycházím také z Giddensova pojetí rizika (Giddens, 2000).

[5] Parafrázuji tak název Baumanova díla *Individualizovaná společnost* (Bauman, 2004).

2.1.1 Vnímání budoucnosti

Řekni mi, co si představuješ,
a já Ti řeknu, kdo budeš.[6]

Představy jsou samy o sobě obtížně uchopitelným pojmem a představy o budoucnosti obzvláště[7] .Vědomá reflexe vlastní konečnosti a schopnost dlouhodobého plánování je to, co odlišuje člověka od zvířat. Představy jsou pak také tím, co rozděluje − nebo naopak spojuje − konkrétní jedince a skupiny. Bývají hlavním hybatelem dějin a vývoje (Polak, 1973). Jsou zajímavou a zároveň badatelsky bohužel nepříliš prozkoumanou částí historie. Jeden ze zakladatelů studií budoucností, Frederik Lodewijk Polak, dochází ve svém zkoumání procesů kulturní dynamiky (Polak, 1973) k závěrům, které je možné shrnout jako tvrzení, že sdílený pozitivní obraz budoucnosti je předpokladem pro životaschopnost dané kultury (Van der Helm, 2005).

Představy mohou být definovány různě. Pro účely této práce se mi jeví nejvhodnější vymezení Boreckého, který představivost chápe v širokém smyslu, jako synonymum imaginace, fantazie či obrazotvornosti. Imaginace, píše: *„se v psychologii řadí k základním kognitivním funkcím vedle vnímání (percepce) a myšlení. Ke kognitivním funkcím patří také pozornost a paměť, ty však postrádají vlastní svébytnost. Pozornost a paměť můžeme upínat právě jenom k vjemům, představám a myšlenkám. Vědomou imaginaci je možno rozlišovat podle smyslových modalit, v nichž probíhá, na vizuální, auditivní, oflaktorickou, gestativní a haptickou, popřípadě s přihlédnutím k proprioreceptorům. Dále by sem patřily senzomotorické a motorické představy nebo představy afektivního charakteru. Zvláštní místo zaujímají představy verbální či orální. Ale nejobecnější dělení je formulováno z časového hlediska: vjemové obrazy se vztahují k přítomnosti. Kryjí se částečně s percepcí, ale jsou i důkazem podílu obrazotvornosti na vnímání,*

[6] Parafráze na známé přísloví.
[7] Potíž začíná s překladem, tedy při hledání anglického ekvivalentu. Českým *představám* asi nejlépe odpovídá anglický výraz *imagination* (zejména proto, že jsou oba značně obecné), v češtině se *imaginace* používá také, nicméně zní poněkud *latinsky cize*. Při popisování představ o budoucnosti je v angličtině ale používán již výraz jiný a to *expectation*, což nejlépe odpovídá českému *očekávání*. Jako synonymum pro představy o budoucnosti by bylo možné použít též termín anticipační imaginace, který zní odborněji, ale zároveň je používán v psychologickém kontextu, proto jsem se rozhodl ho z něj nevytrhávat a používat srozumitelnější ekvivalent.

popřípadě priority imaginace před percepcí. Paměťové (mnesické) obrazy čili vzpomínky se obracejí do minulosti, anticipační jsou otevřeny k budoucnosti. Paměťové a vjemové obrazy označujeme jako reprodukční. Anticipační často jako kreativní. Vedle této základní triády hovoříme o nevědomých obrazech (fantasmata, hypnagogické úkazy, noční a denní sny).“ (Borecký, 2005: 31).

Představy o budoucnosti provází člověka od narození a to jak na vědomé, tak nevědomé úrovni. Osvojení si časového rámce dané kultury je základním předpokladem pro enkulturaci. Nejprve je dítě schopno reflektovat časový rozměr minulosti, teprve posléze i perspektivu budoucnosti. *„Děti začínají nejprve hovořit pouze o přítomnosti, objektech a událostech, které se dějí právě teď a právě tady. Později získají představu o tom, co přítomnost přesahuje, jako první se seznámí s představou minulosti, tedy toho, co již prožily. Později začínají chápat rozměr budoucnosti, tedy toho, s čím zkušenost ještě nemají. V poznávání přesahujícím rámec přítomnosti, nejprve mají tendenci zaměňovat významy slov včera a zítra.“* (Bell, 2009: 4). Dětské vnímání času je pak značně odlišné od dospělého, jeho zkoumáním v jednotlivých etapách dětství se zabývá řada psychologických disciplín (zejména vývojová psychologie).

Výzkumy zabývající se představami o budoucnosti se stávají stále běžnější od druhé poloviny dvacátého století souběžně s pokusy o etablování různých vědeckých přístupů ke zkoumání budoucnosti. Snahy o lepší analýzu současnosti vzhledem k budoucím možnostem byly reakcí na převratné změny, nevídaný technologický pokrok i ničivé války, které přinesly předcházející dekády. Na jejich počátku stály do značné části snahy o uchopení a předvídání *vyrobených rizik*[8], které také poskytovaly *raison d' être* rodících se disciplín orientujících se na studia možných budoucností. Od té doby se uskutečnilo velké množství národních i mezinárodních průzkumů zabývajících se představami o budoucnosti (Eurobarometer, 2012; Bell, 2009; Gillespie, Allport & Gordon, 1955; Pew Research Center, 2014; UNICEF, 2001). Jejich celkové zmapovaní není v možnostech ani v zájmu této práce.

Zajímavým a s předmětem našeho zkoumání souvisejícím jsou nicméně výzkumy, které se zabývají představami, které mají dospívající či dospělí o budoucnosti svých dětí, vzhledem k tomu, že tyto jejich názory mohou sehrát značnou roli v jejich chování i jednání, ovlivnit

[8] Jak s pojmem pracuje Giddens (Giddens, 2000).

výchovu dětí a plnit tak roli sebenaplňujícího proroctví.[9] Ani těmito výzkumy se zde ale nehodlám podrobněji zabývat. Za zmínění v této oblasti nicméně stojí analytické aktivity amerického výzkumného střediska *Pew Research Center,* jež se mj. zabývá mezinárodním zkoumáním představ o budoucnosti a jejich srovnáváním, přičemž zkoumá zároveň názory respondentů na životy jejich dětí v budoucnu. Poslední výzkum zkoumající tyto názory byl realizován v roce 2014 a zúčastnilo se ho 48 643 respondentů starších 18 let ze 44 zemí. Jeho výsledky ukázaly, že respondenti z rozvojových a rozvíjejících se zemí jsou mnohem optimističtější, co se budoucnosti týče, než jejich protějšky z ekonomicky vyspělých států (Pew Research Center, 2014). Zpráva uvádí, že: *„Většina z dotazovaných v bohatších zemích si myslí, že děti v jejich zemi, na tom budou finančně hůře, než jejich rodiče. Naopak obyvatelé rozvojových a rozvíjejících se zemí jsou optimističtější a myslí si, že následující generace bude mít vyšší životní úroveň."* (Pew Research Center, 2014: 2). V rámci Evropské unie zkoumají názory jejích obyvatel na různé současné i budoucí problémy pravidelné průzkumy veřejného mínění pod názvem Eurobarometr. A i jeho poslední výsledky poukazují na skeptické názory obyvatel EU ohledně budoucnosti své i svých dětí. V závěrečné zprávě *Special Eurobarometer 379* s názvem *Future of Europe* z roku 2012 jsou výsledky shrnuty do věty: *„Více než šest z deseti Evropanů se znepokojuje, že životy těch, kteří jsou dětmi nyní, budou obtížnější než životy současné generace (63%)."* (Eurobarometer, 2012: 40). Obyvatelé České republiky dávají dnešním dětem ještě horší vyhlídky než průměrný Evropan, to, že dnešní děti budou mít horší životy než předcházející generace, si myslí plných 68% (Eurobarometer, 2012: T11).

[9] Pojem sebenaplňující proroctví uvedl a definoval poprvé americký sociolog Robert King Merton, píše, že: *„Počátkem sebenaplňujícího se proroctví je nesprávná definice situace, jež vyvolává nové chování, díky kterému se původně mylná představa stane pravdivou."* (Merton, 2000: 199). Jinými slovy se jedná o fakt, že svou interpretací budoucnosti a následným chováním budoucnost již ovlivňujeme (např. student se tolik bojí, že zkoušku neudělá, že je v takovém stresu, že během zkoušení bude mít *okno* a opravdu ji neudělá).

2.1.2 Individualizace budoucnosti

Je každý svého štěstí strůjcem?[10]

Charakteristickým rysem tradičních společností je značný důraz kladený na vztahovou sounáležitost, komunitu a pospolitost. Jedinec není pojímán jako samostatný subjekt, ale spíše jako subsystém v rámci daného společenství. Člověk v takovéto společnosti připomíná mravence, který má přidělený svůj úkol i postavení v rámci mraveniště. Čas je v těchto společnostech konstantní a cyklický. Nezrychluje se ani nezpomaluje, nedá se přelstít či obejít. Vše trvá určitou předem stanovenou dobu. Žije se přítomností, popřípadě vzpomínkami, o čase se mluví především v souvislosti s jasně stanovenými cykly (úroda, roční období, pravidelné oslavy), budoucnost je v daném kolektivu společná a v představách *není nebezpečná*.[11] Je projekcí současného stavu, nehrozí v ní jiná nebezpečí než v přítomnosti či minulosti (jako záplavy, vedra či neúroda). A vzhledem k tomu, že tato nebezpečí nelze většinou nijak ovlivnit[12], nelze ani propočítávat rizika, která plynou z určitých činností (viz kapitola riziková budoucnost).

Dnešní plánování na úrovni osobního života souvisí se změnou časové perspektivy. Ta se radikálně liší od té, se kterou se setkáváme v tradičních společnostech: *„Čas lovců je zahleděn do přítomnosti a v různých prostředích se cyklicky odvíjí mezi ročními obdobími s jejich zákonitostmi i sezónními zdroji potravy. Také čas zemědělců je cyklický, ale již s konkrétnějším výhledem a obavami směrem k budoucnosti, k příštím sklizním. Náš čas je ovšem lineární a neustále těká spolu s naším myšlením v širokém intervalu minulostí a budoucností.“* (Svoboda, 1999: 9). Přechod od imaginace času cyklického k tomu lineárnímu byl umožněn změnou společenského uspořádání, ale zároveň k němu značně přispěl. Změna časové perspektivy byla první známkou a zároveň příčinou pozitivisticky laděného pokroku. Osvícenští filosofové, píše Giddens, „*se drželi prosté, nicméně zjevně velmi mocné zásady. Čím více budeme schopni svět a sebe racionálně chápat, mysleli si, tím více budeme moci utvářet historii podle svých záměrů.*

[10] Parafráze známého českého překladu latinského rčení *Faber suae quisque fortūnae* (Každý svého štěstí strůjcem).
[11] Samozřejmě, že panuje strach z různých nebezpečí (války, hladomory, přírodní katastrofy), tato nebezpečí mají ovšem určitou *přirozenou* povahu, tedy nejsou radikálně odlišná od těch, které znali rodiče či prarodiče současníků (Giddens, 2000).
[12] Kromě obvyklých preventivních opatření, jako je nestavět sídla blízko řeky, která jsou v tradičních společnostech dobře známa, zatímco v těch moderních se vytrácejí.

Musíme se osvobodit od zvyků a předsudků minulosti, a pak budeme moci řídit budoucnost.“ (Giddens, 2000: 12)

S postupující industrializací a následnou modernizací statků i vztahů začala důležitost vztahů upadat a jedinec se emancipoval od výhod i nevýhod pospolitého života. Těsné svazky ustoupily volnějším. Původní pospolitost (Gemeinschaft) byla nahrazena novou společností (Gesellschaft).[13] V Gesellschaft se vytrácí přírodní vůle, *Wesenwille,* a nahrazuje ji racionální vůle, *Kürwille*; tento nový model je znázorněný moderní kosmopolitní společností a velkými korporacemi; racionální zájem a kalkulování narušuje rodinná pouta a příbuzenské svazky a náboženství, mezilidské vztahy jsou pak: *„více neosobní a nepřímé, postaveny racionálně v zájmu efektivity nebo jiných ekonomických a politických motivů.“* (Encyclopædia Britannica, 2015). V této nové formě společenství tedy dochází k opouštění starého modelu *mraveniště* a jedinec získává novou úlohu. Ochutnává jablko poznání a poznává, že lze žít i jinak než doposud. Je mu přisouzena role správce vlastního osudu a může (či spíše musí) začít vytvářet svou vlastní budoucnost.[14] Zároveň s tím však musí opustit *rajskou zahradu společenství* a vstoupit do *džungle individualizovaného života.* „*V takovém případě se člověk vydává do neznáma jako nějaký průkopník. V takových situacích lidé nevyhnutelně, ať už si toho jsou vědomi, nebo ne, začnou stále více uvažovat z hlediska rizika. Osobní budoucnost, která před nimi stojí, je se všemi svými možnostmi a nebezpečími mnohem otevřenější, než bývala v minulosti.“* (Giddens, 2000: 42). Výzkumy individualizace se zabývali mnozí badatelé, mezi nejznámější patří Geert Hofstede, který v osmdesátých letech etabloval metodologii, na základě níž provedl výzkumy napříč jednotlivými zeměmi a kulturami (Hofstede, 1983). Jeho metodologii posléze využívali i další výzkumníci a na jejím základě byly provedeny četné výzkumy a komparativní studie. Výzkum individualizace (který byl založen na Hofstedeho metodice) byl proveden i v České republice, kde poukázal na silnou míru individualizace mezi respondenty (viz 2.3.2 Výzkumy individualizace).

Polsko-britský sociolog Zygmunt Bauman je jedním z nejvýznamnějších badatelů, kteří se zabývají problematikou modernity. V souvislosti s procesem individualizace předkládá tezi, že podmínky, které vedou jedince k jejich rozhodnutí a následně i zodpovědnosti za důsledky

[13] Jak tyto pojmy a nastíněnou problematiku původně vymezil a definoval německý sociolog Ferdinand Tönnies.
[14] Zde je sporné do jaké míry se rozhoduje skutečně sám, jak na to upozorňuje např. Bauman (Bauman, 2004).

těchto voleb, ustupují či jsou přesunuty mimo sféru jejich vědomého vlivu. Kontrola podle něj nevymizela, pouze prošla transformací. Ta spočívala v tom, že staré a nemotorné instituce nahradily pružnější a ekonomičtější prostředky, přičemž tím nejdůležitějším nástrojem kontroly je nejistota (Bauman, 2004). Podle Baumana je to nová záruka poddajnosti, která: *„je o to větší, protože jedinci jsou odkázáni jen na svou vlastní vynalézavost, která je žalostně nepřiměřená, pokud si lidé chtějí ‚najít' v přítomné situaci dostatečně pevné postavení, aby si dodali odvahy k myšlenkám o přeměně budoucnosti. Neangažovat se, to je v dnešní době nejatraktivnější a nejrozšířenější hra."* (Bauman, 2004: 22) Bauman také aktualizuje Marxovu myšlenku, když říká: *„že lidé vytvářejí své životy, ale za podmínek, které si nemohli vybrat."* (Bauman, 2004: 16). Tuto aktualizaci můžeme pro účely této práce dále parafrázovat a říci, že také − a zejména pak − děti si vytvářejí své představy o budoucnosti za podmínek, které si nemohly vybrat.

Děti si vytvářejí své představy v kontextu pozdní modernity. V jejich představách dochází ke střetu různých světů a *pravd*. Obrazy vlastní budoucnosti jsou pak: *„častěji postaveny na přáních a snech o štěstí než na zvážení realistických možností. Podobně také obrazy, které se týkají budoucnosti státu nebo globální budoucnosti, jsou budovány na širokých, ale neúplných informacích o globálních hrozbách. Toto může být reflektováno také jako manifestace pozdní modernity − tedy obtížnosti vidět nebo poznat a dobře zhodnotit jednotlivcem všechny možné budoucnosti a/nebo prozkoumat vlastní osobní schopnosti a dovednosti a srovnat je s těmi možnostmi, které společnost v budoucnu poskytne."* (Rubin; Linturi, 2001: 268)

Děti jsou tak často zahlceny množstvím dílčích informací, z nichž si budují svá vlastní přání, která jsou ale − prostřednictvím diskurzivních rámců − strukturována společností (a reklamními sděleními). Po čase tak často dochází k vystřízlivění a frustraci z nenaplnění těchto přání a očekávání. Neodbornou a surovou, nicméně o to výstižnější formou, je zklamání pramenící v dětství, reflektováno v populární kultuře v kultovním filmu Klub Rváčů natočeném podle stejnojmenné novely amerického spisovatele Chucka Palahniuka, když hlavní postava Tyler Durden v projevu ke svým spolubojovníkům říká: *„Jsme bezvýznamné děti historie, nemáme žádné místo či účel, nežijeme v období velkých válek či krizí, naší jedinou krizí jsou naše životy, byli jsme vychovaní televizí, která nám vsugerovala představy, že jednoho dne všichni*

budeme milionáři, známí herci a rockové hvězdy, ale nebudeme, a teď si to pomalu začínáme uvědomovat. A jsme opravdu, ale opravdu, naštvaní[15]*.“* (imdb.com)

[15] V originále použito spojení, které se dá přeložit i více vulgárně (a tak asi správněji): *„And we're very, very pissed off.”*

2.1.3 Gender v kontextu individualizace

„Ve Spojených státech a v Evropě více než čtvrtina žena ve věku od 18 do 35 let prohlašuje, že nechce mít děti − a zdá se, že to myslí vážně.“

Anthony Giddens[16]

Modernita má podle Baumana dvě tváře. Jedna z nich je vlídná a povzbudivá, ukazuje nám pozitivní možnosti pokroku. Ta druhá je ovšem temná, děsivá a umožnila konání události (holocaust), na niž by mnozí nejraději zapomněli (Bauman, 2010). Podobně je tomu s individualizací, na kterou je možné také nahlížet dvojí optikou (Librová, 2010). Giddens vymezuje *diskurz osvobození* (Giddens, 2010), který předkládá tezi, že proces individualizace umožnil osvobození jedince z kolektivistických pout a jeho symbiózu se systémem. Podle jeho oponentů naopak dochází, prostřednictvím individualizace, pouze k modifikaci systémů kontroly a k rozchodu aktéra se systémem, přičemž se nastoluje *diskurz disciplinizace* (Touraine, 1992). V problematice genderu se pak oba tyto diskurzivní rámce pozoruhodně prolínají a protínají.

Ženy byly dlouho *brány* jako děti a stejně jako ony musely podstoupit dlouhou cestu k tomu, aby byly uznány za plnoprávné člen(k)y společnosti. Ovšem ani v (post)moderní individualizované společnosti není ženský úděl jednoduchý. Žena je na jedné straně vyproštěna ze *žaláře* feudálního uspořádání společnosti, v němž se její role příliš nelišila od otroka či hospodářského zvířete. *„Podle anglického common law byla provdaná žena v podstatě zcela bez práv, neboť všechna její práva přešla na muže. Nemohla pořídit závěť, smlouvy, ani vystupovat před soudem. Dokonce zločiny, které spáchala v přítomnosti svého muže, byly přičítány jemu.“* (Dějiny ženy: 30) Žena tak často připomínala spíše *živý předmět*, který nejdříve vlastnil otec a později ji předal manželovi. *„V Evropě byly ženy majetkem svých manželů nebo otců − právně definovanou movitostí.“* (Giddens, 2000: 72-73). Teprve nová doba a proces všudypřítomné a všeprostupující individualizace postupně zprošťoval ženu závazků ke komunitě a umožnil jí se svobodně rozhodovat. Potud je tedy možné souhlasit s *diskurzem osvobození*. Svoboda volby ovšem naráží na celou řadu překážek, které tak vedou k hypotéze, zda není tato svoboda pouze

[16] (Giddens, 2000: 76)

deklarovaná. Žena (stejně jako muž) si v rámci své svobody sice vybírat může, ale ovšem pouze z *nabízených možností* (Bauman, 2004). Zvláště mladé ženy jsou vystaveny systémovému tlaku v podobě problému, jak skloubit partnera, rodinu a děti spolu se vzděláním a kariérou, popř. zdravým životním stylem, osobnostním rozvojem atd. K plnění těchto plánů je pak potřeba *běžet na běžícím pásu* (Schnaiberg, 2002).[17] Pokud dotyčná z pásu spadne, může na ní být pohlíženo podobně jako kdysi na *padlou ženu* − pouze z odlišných příčin než dříve. Není proto překvapivé, že ženy: *„v průběhu života kolísají sem a tam mezi rozpornými póly emancipace a opětovného připoutání ke starým připsaným rolím. Odráží se to i v jejich vědomí a chování. Před prací v domácnosti prchají do povolání a naopak a v různých úsecích své biografie se pokoušejí protichůdnými rozhodnutími ‚nějak' skloubit divergentní podmínky vlastního života."* (Beck, 2004: 184).

Problematika genderu se týká žen i mužů stejným dílem. Stejně tak proces ženské emancipace není pouze záležitostí žen, ale i mužů. V kontextu proměn ženských rolí se tak začaly měnit i role mužské. Muži musí reflektovat a zároveň se vyrovnat s měnícím se postavením žen, které již nečekají doma na obživu, ale stávají se jejich konkurencí na trhu práce. Muži jsou nicméně díky participaci žen na výdělečné práci zbaveni povinnosti své role jediných živitelů rodin, zároveň si začínají uvědomovat svoji nesamostatnost v každodenním životě i svoji emocionální závislost. To dohromady vede k experimentům s novými rolemi a způsoby života (Beck, 2004: 185-186). V některých případech se již role obracejí a ženy ekonomicky zabezpečují své protějšky. *Typické* mužské a ženské vlastnosti se tak stírají a existují často jen ve stereotypech. V době *tekuté modernity* (Bauman, 2002) pak dochází nejen k rozpadům klasických rolí, ale i k posunům ve vnímání a plánování budoucnosti. Ještě v šedesátých letech byly: *„rodina, manželství a povolání dalekosáhle závazné jako spojení životních plánů, životních poměrů a biografií. Od té doby se ve všech bodech rozšířily možnosti a tlaky volby. Už není jasné, zda a kdy člověk uzavírá sňatek, zda s někým žije beze sňatku, zda počíná nebo vychovává dítě uvnitř rodiny nebo mimo ní, zda to činí s tím, s kým žije, nebo s tím, koho sám miluje, kdo ale žije s někým jiným, zda to vše zvládá před kariérou, po kariéře nebo během ní."* (Beck, 2004: 163-164).

[17] Schnaiberg s běžícím pásem (treadmill of production) nicméně pracuje převážně v ekonomickém kontextu.

Giddens na Becka navazuje a argumentuje, že rodina se stává skořápkovou institucí a je nahrazována párem: *„Dnes je jádrem toho, co se vydává za rodinu, pár, lhostejno zda manželský nebo žijící volně.“* (Giddens, 2000: 77). Zde se ovšem nabízí úvaha, zda se s postupující individualizací nestává také pár skořápkovou institucí. Otázkou je, jaké jsou prognózy či řešení současného stavu s*polečnosti po konci rodiny*[18]. Beck předkládá tři scénáře budoucího vývoje uspořádání. První z nich je návrat k rodině v tradiční formě. Druhou možností je rovnost mužů a žen, kde ovšem upozorňuje na nebezpečí negativního aspektu individualizace v podobě zpřetrhání vzájemných vazeb. Třetí možností je testování modelů, které překračují hranice ženských a mužských rolí (Beck, 2004: 194-204). Touto třetí možností myslí jakousi třetí cestu vedoucí k: *„omezení a zmírnění tržních vztahů spojené s cíleným umožněním sociálních forem života.“* (Beck, 2004: 201) Ovšem podobu, jakou by tato třetí cesta měla mít již blíže nekonkretizuje a nenavrhuje, píše jen, že: *„Nové formy společného života, které se vymykají stavovsky připsaným rolím, musí ženy a muži nalézt a vyzkoušet sami.“* (Beck, 2004: 203) Je možné předpokládat, že v budoucnosti budou koexistovat jak tradiční nukleární rodiny, tak páry rovnocenných a nezávislých osob, tak různé více či méně úspěšné pokusy o nalézání třetích cest. Cesta k těmto možnostem začíná možná již v představách, které se formují už od dětství. Dětské hry vychází z *her dospělých*, stejně jako *hraní na maminku a tatínka* vychází z nápodoby rodinných situací, tak se celkový společenský diskurz více či méně odráží v předmětech, jež děti obklopují (od pohádek a hraček až po rodinnou a školní výchovu). Dětské představy pak mohou podat svědectví o tom, jak se s diskurzem, jež nastolili dospělí, vyrovnávají a jakou stopu v nich zanechává.

[18] Parafráze Giddensovy teze *o společnosti po konci přírody* (Giddens, 2000).

2.1.4 Individualizovaná zodpovědnost

„(Environmentálně uvědomělí občané) by měli prohlédnout, že jejich individuální vzorce spotřeby jsou důležité pro životní prostředí, ale kontrola nad těmito vzorci je korigována, rámována a utvářená institucemi a politickými tlaky, které mohou být přetvořeny pouze skrze kolektivní občanskou aktivitu, jež bude protikladem individuálního konzumního chování.“

Michael F. Maniates[19]

Proces všeprostupující individualizace má značný dopad na životní prostředí vzhledem k tomu, že může odvádět pozornost od skutečných příčin jeho devastace (Maniates, 2001).[20] S procesem individualizace, individualizovanou představou budoucnosti a jejím naplňováním úzce souvisí i individualizace spotřeby a zodpovědnosti. Paradigma individualizované zodpovědnosti činí jednotlivce zodpovědným za systémové problémy i jejich řešení. Současná environmentální krize je pak interpretována jako série individuálních selhání, které lze řešit zase a pouze na individuální úrovni. Na bedra jedince je tak přenášena nejen zodpovědnost za současný stav světa, ale zejména za jeho budoucnost. Zároveň jsou mu dávána doporučení, jak tento stav zlepšit. Můžeme vymezit tři hlavní: recyklace, individuální péče o přírodu (jako například sázení stromů) a uvědomělá spotřeba.

Současné vyspělé společnosti se snaží stát *společnostmi recyklujícími*. O *recycling society* jako prioritě Evropské unie se hovoří i v jejích oficiálních dokumentech (Evropská komise, 2011). Recyklace pak může být považována za základní environmentální imperativ, který pomáhá k celkovému zlepšování životního prostředí. Na recyklaci je následně apelováno zejména na individuální úrovni. Problémy spojené se životním prostředím jsou tak často trivializovány na nutnost *uvědomělého recyklování* a tím jsou zároveň nezbytně značně marginalizovány. Současně je kladen důraz na ovlivnění spotřebitelského chování; je např. argumentováno, že k tomu, aby se mohl odpad dobře třídit, je zapotřebí mít i náležité vybavení:

[19] (Maniates, 2001: 50).

[20] Individualizace však nemusí být pouze negativní, pokud zůstaneme: *„na střízlivé úrovni a nebudeme podléhat iluzím ‚individualizovaného romantismu‘ (Suša), je nám zřejmé, že při všech omezeních se v demokratických poměrech jedinec může stát hybatelem dílčích ekologicky příznivých změn.“* (Librová, 2010: 148).

„Víme, že když chce člověk třídit odpad, potřebuje mít k dispozici vše potřebné nejen na samotné třídění, ale i na vše ostatní, co s tříděním souvisí. Proto u nás najdete výrobky, které mají snadnou údržbu a usnadní vám i dopravu na místo recyklace.“ (Ikea, 2015).

Nakupování těch správných výrobků (označených příslušnými certifikáty) pak připomíná novodobou formu kupování odpustků a uvědomělá spotřeba a recyklace se stává vstupenkou do *ekologického nebe*. Může tak snadno vzniknout dojem, že nic víc nelze dělat, popř. že toto je naprosto dostačující. Tento klam vyhovuje oběma stranám − prodávající i kupující. Pro zákazníka je pohodlnější koupit si výrobek označený jiným logem (popř. za vyšší cenu), než aby uvažoval nad vzorci spotřeby, popř. jejím snížením. Pokles spotřeby by pak byl samozřejmě i devastujícím pro obchodníka. Když je ale: *„zodpovědnost za environmentální problémy individualizovaná, je zde málo prostoru pro zvažování insitucionální přeměny, přírody a příkladů politické síly, nebo směru ke kolektivní změně distribuce síly a vlivu ve společnosti − tedy jinými slovy: ztrácí se dimenze institucionálního myšlení.“* (Maniates, 2001: 33). Na dichotomii mezi představami osobní a lokální/globální budoucnosti pak poukázala, ve svém výzkumu představ o budoucnosti u mladých Finů, finská badatelka Anita Rubinová: *„Když respondenti popisovali svou vlastní budoucnost, byly jejich obrazy jasné a plné naděje a důvěry ve vlastní schopnosti, co se týče jejího vytváření. Nicméně čím dále se budoucnost vzdalovala z osobní perspektivy, tím chmurnější a beznadějnější se stávala, což bylo doprovázeno snižujícícím se přesvědčením, co se týče ovlivnění možností budoucího vývoje na národní a globální úrovni.“* (Rubin, 2002: 99)

Významným příspěvkem do debaty týkající se individualizace spotřeby a odpovědnosti byla teze, již formuloval Michael F. Maniates v roce 2001 v časopise Massachusettského technologického institutu. Jeho článek s názvem *Individualizace: Zasaď strom, Kup kolo, Zachraň svět? (Individualization: Plant a tree, buy a bike, save the world?)* se stal základem pro další debaty týkající se individualizace zodpovědnosti a spotřeby. Na několika příkladech ukazuje, jak se problematika ochrany životního prostředí přenáší ze sféry politického rozhodování do roviny individuálního počínání − a to zejména, co se týče spotřeby. Konstatuje, že individuální snaha zdaleka nestačí − naopak, odvádí pozornost od systémových příčin. Maniates demonstruje tíhu diskurzu individualizované zodpovědnosti na experimentu, jenž

provedl. Na konci svého kurzu zaměřeného na širší řešení environmentálních problémů (kde se mimo jiné zabýval možnostmi institucionální změny), rozdělil studenty do několika menších skupinek, jež řešily specifické problémy životního prostředí, a následně studenty vyzval, aby napsali, co si myslí, že mohou udělat pro zlepšení současného stavu. Byl překvapen, když jeho − jinak tak bystří studenti − uváděli téměř bez výjimky akty individualizované spotřeby (jezdit na kole místo autem) či zodpovědnosti (zasadit stromy), přičemž nijak neakcentovali to, co v kurzu probírali − totiž nutnost podílet se na institucionální změně. Když byli tázáni, proč nereflektovali to, co se učili, pokrčili rameny a řekli, že si to sice pamatují, ale, že je to příliš „idealistické" (Maniates, 2001). Maniates následně kritizuje environmentálně hojně využívaný konceptuální rámec, vzorec IPAT[21], který podle něj přispívá a prohlubuje individualizovanou zodpovědnost, vzhledem k tomu, že rovnoměrně distribuuje zátěž životního prostředí. Naproti tomu navrhuje nové environmentální paradigma v podobě formulace IWAC. Ta představuje koncept, že lidský vliv na životní (Impact) je výsledkem kvality práce (Work), alternativy spotřeby, čímž myslí smysluplnější rozhodování (Alternative a Consumption)[22]a politické kreativity *(political creativity)* (Maniates, 2001).

Maniates se ve své tezi o individualizaci zodpovědnosti zaměřuje na interpretaci popularity, jíž se ve Spojených státech těší pohádka Lorax, která vyzývá děti k ochraně životního prostředí. Ukazuje, že právě podobnými způsoby jsou z dětí činěny individualizované bytosti, přičemž je jim prezentováno, že pouze jejich samostatná aktivita může ovlivnit stav světa (Maniates, 2001). Vzhledem k míře individualizace, která v české společnosti panuje (a zároveň akcentu, jež je kladen na recyklaci a zodpovědnou spotřebu), je možné se domnívat, že diskurz individualizace zodpovědnosti dopadá i na místní děti.

[21] Tedy paradigma, že lidský vliv na životní prostředí (Impact) je produktem velikosti populace (Population), konzumního chování (Affluence) a technologie (Technology).
[22] Zde se nabízí asociace s Ryndovou myšlenkou uvědomělé skromnosti a výběrové náročnosti (Rynda, 2000).

2.1.5 Riziková budoucnost

„Riziko předpokládá společnost, která se aktivně snaží odtrhnout od své minulosti – a to je ve skutečnosti základní charakteristika moderní průmyslové civilizace.“

Anthony Giddens[23]

Vnímání představy rizika je s uvažováním o budoucnosti neodlučně propojeno. Riziko se totiž vztahuje pouze k nejistým situacím, *„které se aktivně posuzují vzhledem k budoucím možnostem. K širokému užívání tohoto slova dochází jenom ve společnosti, která se orientuje na budoucnost – která se na budoucnost dívá jako na území, jež je třeba dobýt nebo kolonizovat.“* (Giddens, 2000: 36). Uvádí se, že představa rizika, tak jak ho dnes chápeme, pochází z šestnáctého a sedmnáctého století a uvedli ji v život západní mořeplavci. Jeden z kořenů slova pochází z portugalštiny a znamená odvážit se. Původně se přitom vztahovalo k prostoru, později k času (bankovnictví), pak k dalším situacím (Giddens, 2000).

Každému racionálnímu rozhodování pak předchází úvaha o možných rizicích, jež mohou jednotlivé volby přinést a jejich poměřování. Pokud se člověk považuje zodpovědným za vytváření své budoucnosti, cítí se často zodpovědný i za rizika, která ho potkají. Vloudí se mu pak vyčítavá myšlenka: *Kdybych se byl rozhodl jinak, bylo by to lepší...* Ovšem ne vždy tomu tak musí být. Tíha odpovědnosti může být svalena na vyšší moc a v rizicích a událostech, jež dotyčného postihnou, může nacházet vyšší smysl. Tak tomu bývá v tradičních společnostech, které jsou zároveň založeny na pevných náboženských systémech. Ty interpretují společenské i individuální události z perspektivy vyššího smyslu, dochází tak k vytěsňování náhody i poměřování rizik. Naproti tomu v individualizované společnosti jsou individualizovaná i rizika. Giddens to dobře vystihuje, když píše: *„Riziko je mobilizující hnací silou společnosti, která si přeje změnu – která chce svoji budoucnost určovat, a ne ji nechávat na náboženství, tradici nebo*

[23] (Giddens, 2000: 36).

rozmarech přírody. Svým postojem k budoucnosti se moderní kapitalismus liší od všech předcházejících forem ekonomického systému.“ (Giddens, 2000: 38).

Německý sociolog Ulrich Beck přichází s pojmem riziková společnost. Ve své stejnojmenné knize popisuje její specifický charakter. Přívlastek riziková volí z důvodu, že většinu rizik, kterým čelí, sama vytvořila[24] a nejsou − jako v dobách minulých − vnějšího *přirozeného* původu. V rizikové společnosti pak podle něj nabývá stěžejního významu: *„schopnost předjímat nebezpečí, snášet je, biograficky a politicky se s nimi vyrovnat.“* (Beck, 2004: 101). Společnost pak produkuje systémové problémy, které jsou ale delegovány na bedra jedinců (např. nezaměstnanost). *„Život se v těchto podmínkách stává biografickým řešením rozporů systému.“* (Beck, 2004: 218). Můžeme tak říci, že člověk sice má právo se seberalizovat, ale již nemůže ovlivnit společenské podmínky, které slouží jako nepřekročitelné mantinely a jež nelze měnit jinak než institucionálně. Beck uvádí, že dochází ke dvěma jevům, tím, že jsou lidé během procesu individualizace vytrhování z kontextu sociálních vazeb a privatizováni: *„Na jedné straně se formy vnímání stávají ahistorickými. Děti už neznají životní kontext svých rodičů, ani nemluvě o prarodičích. To znamená, že časové horizonty vnímání života se stále víc zužují, až se nakonec, v mezním případě, historie smrskne ve (věčnou) přítomnost a všechno se točí kolem osy vlastního já, vlastního života. Na druhé straně ubývá oblastí, v nichž na vlastní život působí společně organizované jednání, a přibývá tlaků nutících k tomu, aby si každý svoji biografii utvářel sám, a to také a právě tam, kde není ničím jiným než produktem okolností.“* (Beck, 2004: 216). S tím souvisí současná krize vztahů a opouštění rodinných vazeb: *„rodina jako ‚předposlední‘ syntéza životních situací a biografií přesahujících generace a pohlaví se rozpadá a individua se uvnitř i vně rodiny stávají aktéry, kteří si zajišťují svou tržně zprostředkovanou existenci a plánují a organizují své biografie.“* (Beck, 2004: 211-212).

S procesem individualizace a modernizace úzce souvisí problematika vyrobeného rizika. Pozitivistické paradigma stavělo na domněnce, že čím více budeme znát, tím lépe se budeme moci rozhodovat, poměřovat, kontrolovat a předcházet rizikům; a tím pádem se staneme pány nad budoucností, kterou budeme moci korigovat.[25] Paradoxně se však ukazuje, že s narůstajícím

[24] Např. problémy spojené se znečišťováním životního prostředí, hrozbami jaderných válek a havárií.
[25] Známá jsou například volání H. G. Wellse *po vědě o budoucnosti* a *profesorech předvídání* (Wells, 1913).

věděním je budoucnost mnohem komplexnější a obtížněji odhadnutelná, natož pak předpověditelná a kontrolovatelná. Naše pokusy kontrolovat budoucnost se pak navíc: *„jako bumerang vracejí v podobě nových problémů, což nás nutí hledat jiné přístupy k nejistotě.“* (Giddens, 2000: 41) Giddens rozlišuje dva druhy rizika. Riziko vnější, které vnímáme jako něco, *„co přichází zvenčí, z danosti tradice nebo přírody“* (Giddens, 2000: 41) a riziko vyrobené, které *„vytvořil vliv našeho rozvíjejícího se vědění na svět.“* (Giddens, 2000: 41). Jako vnější riziko tak můžeme chápat přírodní katastrofy, jež se dějí bez jakéhokoli antropogenního přičinění (zemětřesení, výbuch sopky, pád meteoritu).

Riziko vyrobené naproti tomu zahrnuje většinu rizik spojených se životním prostředím. V Giddensově pojetí se netýká pouze přírodních složek, ale i sociálních a kulturních determinant. S tím souvisí i jeho slavný výrok, že naše společnost žije po konci přírody, tedy, že: *„v materiálním prostředí, jež nás obklopuje, je jen málo aspektů, které nebyly ovlivněny lidským zásahem. Velká část toho, co bývalo přírodní, již není pouze přírodní. I když si nikdy nejsme jisti, kde končí jedno a začíná druhé.“* (Giddens, 2000: 41). Vzhledem k nejasným hranicím mezi prostředím kulturním a přírodním[26] není překvapivé, že je problematické také definování toho, co je riziko vnější a co již vyrobené. Například povodně v České republice mohou být vnímány dvojí optikou. Vzhledem k tomu, že povodně u nás byly i v minulosti, můžeme se setkat s názorem, že na ně lidská aktivita nemá žádný vliv. Na to je ale možné namítnout, že i když nemá vliv přímo na rozvodnění toků, má vliv na ničivé škody (tím, že se sídla začala stavět tam, kde dříve nebyla) a tím se i běžné periodické záplavy stávají rizikem vyrobeným. Zvýšená periodicita, s níž se toky vylévají, může posloužit i jako domněnka, že na povodních se již podepisují antropogenní činnosti.

Giddens proklamuje, že v současné době máme menší starosti, co nám může udělat příroda, naopak větší obavy v nás vzbuzuje to, co jsme my udělali jí − a co nám může vrátit (Giddens, 2000). Rizika vnější se s těmi vyrobenými vzájemně prolínají a doplňují. Individualizovaná budoucnost je tak i budoucností mnohem rizikovější, jinými slovy: *„Žijeme ve*

[26] Jež se ale slučují v *prostředí životním*.

světě, kde jsou nebezpečí, která jsme sami vytvořili, ve srovnání s těmi, jež přicházejí zvenčí stejně, či ještě více hrozivá.“ (Giddens, 2000: 49).

2.2 Zapojení dětí do společnosti

„Není lepší způsob, jak odhalit ducha společnosti, než zjistit, jak zachází se svými dětmi.“

Nelson Rolihlahla Mandela[27]

2.2.1 Emancipace dětství

Děti měly v minulosti (a někde pořád mají) v mnohém podobný úděl jako ženy a utlačované menšiny, rasové či jiné. Podobnost těchto skupin spočívá v tom, že jsou vyloučené z komunity *plnoprávných občanů* a chápáni jako *Ti druzí*.[28] Ze současné perspektivy naší společnosti je těžké pochopit to, že s těmito skupinami bylo tak dlouho zacházeno (či stále je) jako s druhořadými příslušníky lidského společenství.

Dětské představy a pohledy na svět byly dlouhou dobu opomíjeny, názory dětí byly považovány za nedospělé, a proto marginální. Je možné říci, že v minulosti byly děti považovány za *malé dospělé*, to ovšem nespočívalo v tom, že by měly stejná oprávnění a možnosti vyjádřit se k problémům, jež se jich týkaly. Naopak jejich práva byla značně omezována, respektive nebyla vůbec formulována. *„V tradiční rodině nebyly na právech kráceny pouze ženy, ale také děti. Představa zákonně zakotvených dětských práv je z historického hlediska poměrně nedávná. V předmoderním období − a totéž dosud platí v tradičních kulturách dneška − nebyly děti vychovávány kvůli nim samotným nebo pro radost rodičů. Téměř by se dalo říci, že děti nebyly uznány za individuální osobnosti.“* (Giddens, 2000: 73). Dětství pak nebylo dlouho vnímáno jako nějaké zásadní období, které je důležité pro další rozvoj dítěte. Spíše na něj bylo pohlíženo jako na neproduktivní životní etapu, kdy jednotlivec nemůže pracovat tak dobře jako dospělý a je tudíž závislý na ostatních, kteří se s ním musí dělit o těžce vydělaný *chléb*. Proto bylo potřeba období dětství a dospívání co nejrychleji zkrátit a jedince začlenit do pracovního procesu. Dětská práce byla naprosto samozřejmá nejen na venkově, ale také ve městech, kde ji umocnila

[27] Výrok, který Mandela pronesl v roce 1995 v zahajovací řeči u příležitosti zahájení činnosti Nelson Mandela Children's Fund. (Nelson Mandela Foundation).
[28] Viz Foucaultova argumentace (Foucault, 2000).

probíhající industrializace. Nejen v evropských zemích, ale také: *„ve Spojených státech byla dětská práce v textilních továrnách zcela běžná, zvláště na Jihu v období po občanské válce, kde děti už od pěti let pracovaly na dlouhé směny v příšerných podmínkách. ‚Bývá už po osmé, když se tyto děti dostanou domů − nebo i později, když je práce ve skluzu a děti v továrně drží přesčas', napsala jedna žena po návštěvě továrny v Jižní Karolíně. ‚Obyčejně nemůžou ani mluvit', pokračovala."* (Bakan, 2013: 16).

K obratu a změně *paradigmatu dětství* začalo docházet teprve v minulém století. Důležité kroky, které byly následně podniknuty k zajištění dětských práv, symbolicky předznamenala již kniha švédské feministky Ellen Key *Století dítěte*, která vyšla v roce 1900. Na konci uvádí myšlenku, jež je pořád stejně aktuální: *„Když mladí lidé v jakémkoli období zůstávají bez ideálů, nacházíme se na konci naší epochy*[29] *bez ohledu na to, jaký je rok. Ale když je mladá generace inspirována a cítí, že může udělat velké činy, nové století začíná."* (Key, 1909: 336). Kniha se stala záhy po svém vydání světově proslulou. Ovlivnila a podpořila vznikající hnutí za dětská práva. V knize se apeluje na to, aby se celosvětová pozornost upřela právě na děti, jejich práva a zapojení do společnosti a do formování její budoucnosti (Key, 1909). V roce 1924 byla přijata Ženevská deklarace práv dítěte, jež se stává základem pro další dokumenty, které se zabývají problematikou dětských práv. V následujících dekádách pak byl opravdu uskutečněn značný pokrok ve změně nazírání na roli dětí ve společnosti. Přestaly být chápány jako levná pracovní síla a začala jim být přiznávána základní práva. *„Dětská práce byla postavena mimo zákon, stejně jako prodej a nabízení dospělých neřestí, jako jsou tabák, alkohol a pornografie, dětem. Zákony na ochranu spotřebitele byly uzpůsobeny tak, aby v nich byla věnována zvláštní pozornost bezpečnosti výrobků a reklamě zaměřené na děti. Vlády se zavázaly (v různých zemích do různé míry), že budou dětem poskytovat vzdělání a zdravotní péči a zajistí jejich obecné blaho. Rodiče byli společně s dalšími dospělými učiněni trestně zodpovědnými za zanedbávání a zneužívání dětí a na mladistvé, kteří porušili zákon, nečekalo v systému trestního soudnictví tak tvrdé zacházení."* (Bakan, 2013: 17).

[29] V originále je použita slovní hříčka, pro období *konce epochy* používá autorka francouzské označení *fin de siécle,* které se používá jako terminus technicus pro rozsáhlou společenskou a kulturní transformaci, která se uskutečnila právě na přelomu devatenáctého a dvacátého století.

Děti se stávají rovnocennou součástí společnosti a je jim stále více přiznáváno právo se vyjádřit. K tomu do značné míry přispěly mezinárodní aktivity OSN. Klíčovým příspěvkem ke konstituci lidských práv (včetně těch dětských) byla Všeobecná deklarace lidských práv, přijatá Valným shromážděním OSN v roce 1948. Dětem se věnuje článek 25: *„Mateřství a dětství mají nárok na zvláštní péči a pomoc. Všechny děti, ať manželské nebo nemanželské, požívají stejné sociální ochrany.“*; článek 26, který dětem přiznává právo na vzdělání: *„Každý má právo na vzdělání. (...)“* a článek 16, který se vymezuje proti manželství uzavřeném před neplnoletostí bez souhlasu manželů (a tedy proti sňatkům, které jsou domluvené z vůle rodičů). (Všeobecná deklarace lidských práv). Významným dokumentem, jenž se již zaměřuje přímo na dětská práva, se stala Deklarace práv dítěte, jež byla schválena Valným shromážděním OSN v roce 1959 v New Yorku. Stanovila deset základních zásad, které dětem přiznávají právo na zvláštní ochranu, jméno a státní příslušnost, vzdělání a sociální zabezpečení, stejně jako ochranu před nedbalostí, vykořisťováním a diskriminací (Deklarace práv dítěte). Třetím významným dokumentem zabývajícím se lidskými právy z dílny OSN byla Úmluva o právech dítěte přijatá v New Yorku v roce 1989. Jedná se o zásadní dokument, který kromě dřívějších práv (na vzdělání, vývoj a ochranu) přiznává dětem také právo *participační*. V článku 12 je deklarován závazek: *„Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, zabezpečují dítěti, které je schopno formulovat své vlastní názory, právo tyto názory svobodně vyjadřovat ve všech záležitostech, které se jej dotýkají, přičemž se názorům dítěte musí věnovat patřičná pozornost odpovídající jeho věku a úrovni.“* (Úmluva o právech dítěte). Kromě výše zmíněných dokumentů byla přijata celá řada dalších, které se věnují jednotlivým tématům (dětská práce, vzdělávání) a založena řada výborů a organizací. Mezi nejznámější patří Dětský fond Organizace spojených národů, jenž se zaměřuje na ochranu, vzdělávání a zlepšování životních podmínek dětí, známý pod zkratkou UNICEF. Dětem se věnují také nejdůležitější dokumenty udržitelného rozvoje (viz část 2.2.3 Děti jako aktéři udržitelného rozvoje).

Je tedy zřejmé, že ve dvacátém století byl učiněn velký pokrok v oblasti dětských práv na mezinárodní úrovni a v legislativě jednotlivých států. Od osmdesátých let dvacátého století nicméně dochází podle některých autorů souběžně s konstituováním neoliberalistického paradigmatu k nazírání na dítě jako na konzumenta (Bakan, 2013) a ke *komodifikaci dětství*

(Cook, 2004). Dětství se stává předmětem zájmu marketingových strategií a děti (a jejich rodiče) vyhledávanými zákazníky. Procesy a instituce, které začlenily práva dětí do společnosti, do ní zakotvily totiž také práva korporací. Proběhlé *„(...) reformy rozšířily práva na ochranu a výhody i na děti a zakotvily princip ‚nejlepšího zájmu dítěte' do zákona. Děti tak byly právně uznány za osoby, jež potřebují speciální ochranu. V té samé době však byly i korporace uznány jako osoby a do zákona byl zanesen princip ‚nejlepšího zájmu korporací' na ochranu jejich zájmů. Bylo tedy jasné, že se tyto dvě nové právnické osoby a principy, jež je chránily, nevyhnutelně musí střetnout. Reformátoři, kteří se snažili o změnu v průběhu ‚století dítěte', chtěli vyřešit vzniklý konflikt ve prospěch dětí. Posledních třicet let neoliberálních reforem však priority zcela obrátilo."* (Bakan, 2013: 19). I dnešní rodiče podle Bakana činí jisté volby, ale nejsou to podmínky, které by si sami vybrali. A podmínky, v nichž si vybírají, a tudíž i volby, jež činí, a jejich důsledky: *„jsou stále více určovány nebo přinejmenším silně ovlivňovány rozhodnutími a jednáním velkých korporací − tedy volbami, které učiní ony."* (Bakan, 2013: 22).

Děti se tak nacházejí ve schizofrenním postavení. Nikdy v minulosti neměly taková *občanská* práva jako nyní, ale zároveň nebyly nikdy vystaveny obdobnému *spotřebitelskému* tlaku. Jsou nuceny stát se nejen *podnikateli se sebou samými,*[30] ale i se svými rodiči, s kterými vyjednávají o nákupu konkrétních hraček, oblečení či elektroniky. Tím dochází ke komodifikaci imaginace, která je převedena do tržní reality. Vyhlídky do budoucna se zaměřují na dobrou práci, která umožňuje větší kvantitu spotřeby. Škola se v představách může stát prostředkem k tomu, jak této práce (spotřeby) dosáhnout.[31] Vzdělávací systémy jsou pak produktem stávajícího společenského uspořádání, které dále věrně reprodukují (Hill; Kumar, 2012). Správně nastavené vzdělávací procesy by ale měly děti učit, jak myslet, a ne pouze to, co si mají myslet.[32]

Otevřená a svobodná společnost: *„by měla dětem umožnit rozvíjet jejich jedinečný charakter, vzkvétat a stát se tak těmi ‚ušlechtilými a krásnými předměty rozjímání', o nichž hovořil Mill. Takové by děti měly být. Tak se k nim také v průběhu století dítěte přistupovalo.*

[30] Viz Foucaultův Homo Oeconomicus (Foucault, 2009).
[31] Možná i proto je na vzdělání kladen takový důraz samotnými dětmi i rodiči.
[32] Abych parafrázoval výrok připisovaný Margaret Meadové: „Děti musí být učeny k tomu, jak myslet, ne, co si mají myslet." (goodreads.com)

Dětství v tomto pojetí je však nyní vystaveno útoku průmyslových podniků a korporací, které bez omezení využívají zranitelnosti dětí a vůbec nehledí na jejich zájmy. Tomu je třeba (a je to možné) učinit přítrž. Nejprve je ale zapotřebí to pochopit.“ (Bakan, 2013: 23). Právě podoba vzdělání, které nesměřuje k rozvíjení dětského ducha, ale k podpoře zájmů státní moci a korporací, inspirovala patrně Pink Floydy ke složení dobře známého refrénu: *„Nepotřebujeme žádné vzdělávání, nepotřebujeme žádnou kontrolu myšlení, žádný sarkasmus ve třídě, učitelé nechte ty děti být Hej! Učitelé! Nechte ty děti být!“* (Pink Floyd − Another Brick In The Wall).[33]

Snaha o zapojení dětí do společnosti by tedy neměla vycházet z předpokladu, že s dětmi má být jednáno stejně jako s dospělými. To by popíralo jejich dětství a činilo z nich zase *malé dospělé*. Tak tomu bývalo v minulosti, kdy dětem nebyla přiznána práva, kdy byly brané jako slabší dospělí, které je možné utiskovat silou. Nemělo by tedy být úmyslem děti připodobnit k dospělým, naopak by měl být ponechán prostor pro uznání, pochopení a přijetí odlišnosti jejich postavení a pro naplňování jejich specifických zájmů a potřeb.

[33] Píseň poprvé zazněla v roce 1979, kdy se ministerskou předsedkyní stala Margaret Thatcherová, což je možné považovat za jeden ze symbolických momentů nástupu neoliberalismu.

2.2.2 Koncepce udržitelného rozvoje

Problematika udržitelného rozvoje je s představami o budoucnosti silně propojena. Jedno bez druhého může těžko existovat. Pro racionální promýšlení a uplatňování udržitelného rozvoje je nezbytné zvažování různých scénářů a variant budoucího vývoje. Zdravé zvažování evantualit, jež mohou v budoucnu nastat, pak v sobě implicitně zahrnuje snahu o jejich pozitivní ovlivnění a zákonitě se tudíž hledá koncepce, která k lepší budoucnosti povede.

Uznání názorové plurality a důležité úlohy deliberativní demokracie je základním předpokladem pro aktivity směřující k udržitelnému rozvoji. V demokratické společnosti by měl mít každý právo vyjádřit se k budoucnosti, která se ho týká. Včetně mladých lidí a dětí, kteří v budoucnosti prožijí největší část svých životů.[34] Proto je jim také věnována náležitá pozornost v dokumentech, které jsou pro koncepci udržitelného rozvoje zásadní, jako je Agenda 21.

Pojem *trvale udržitelný rozvoj* byl poprvé etablován v roce 1987 ve zprávě Naše společná budoucnost, kterou zpracovala Světové komise Organizace spojených národů pro životní prostředí a rozvoj. Ta ho definuje jako: *„takový způsob rozvoje, který uspokojuje potřeby přítomnosti, aniž by oslaboval možnosti budoucích generací naplňovat jejich vlastní potřeby.“* (Naše společná budoucnost, 1991: 47). Tato definice se však vyznačuje přílišnou obecností až vágností, dalším nedostatkem je vysoká míra antropocentričnosti (Rynda, 2000).

V práci tedy pracuji s jinou definicí, která vymezuje udržitelný rozvoj jako: *„komplexní soubor strategií, které umožní pomocí ekonomických prostředků a technologií uspokojovat lidské potřeby, materiální, kulturní i duchovní, při plném respektování environmentálních limitů. Aby to bylo v globálním měřítku současného světa možné, je nutné nově redefinovat na lokální, regionální i globální úrovni jejich sociopolitické instituce a procesy.“* (Rynda, 2000: 3).

[34] Zde samozřejmě vyvstává otázka jakým způsobem by toto vyjádření mělo probíhat.

2.2.3 Děti jako aktéři udržitelného rozvoje

„Nedědíme Zemi po našich předcích, nýbrž si ji půjčujeme od našich dětí.“[35]

Děti jsou pro udržitelný rozvoj klíčové, a to již ze samé povahy jeho koncepce. Zásady udržitelného rozvoje totiž apelují na naše současné chování, abychom při našem rozhodování a jednání neměli na paměti pouze sebe, ale právě naše děti a jejich práva − a to nejen současné, ale i ty nenarozené. Abychom tedy nejednali *presentocentricky,* ale měli na paměti i ty, kdo přijdou po nás. Děti jsou proto reflektovány i v důležitých dokumentech udržitelného rozvoje.

Již v základním dokumentu udržitelného rozvoje, zprávě Naše společná budoucnost, kterou v roce 1987 předložila Světová komise pro životní prostředí a rozvoj, je apelováno na zodpovědné chování vůči budoucím generacím a racionální jednání: *„Pro naši generaci může být bilance zdrojů ještě kladná, ale naše děti po nás zdědí už jen ztráty. Aniž hodláme tyto dluhy splácet, vypůjčujeme si ekologický kapitál od příštích generací. Ty nás asi pro naše marnotratné způsoby proklejí, neboť nikdy nebudou moci získat zpět, co jim dlužíme. Jednáme tak proto, že si to můžeme dovolit: příští generace nevolí, nemají politickou ani finanční moc, nemohou napadnout naše rozhodnutí.“* (Naše společná budoucnost, 1991: 20). Důraz na budoucnost dětí a zlepšování současného stavu světa pro budoucí generace je obsažen napříč celým dokumentem a dobře vyniká právě v definici udržitelného rozvoje: *„Trvale udržitelný rozvoj je takový způsob rozvoje, který uspokojuje potřeby přítomnosti, aniž by oslaboval možnosti budoucích generací naplňovat jejich vlastní potřeby.“* (Naše společná budoucnost, 1991: 47).

Agenda 21 je jedním z nejvýznamnějších dokumentů udržitelného rozvoje, byla přijata na Konferenci OSN o životním prostředí a rozvoji v roce 1992 v Riu de Janeiro. Opatření týkající se dětí, zejména zlepšování jejich životních podmínek a eliminace dětských nemocí, jsou zmiňována v textu na mnoha místech; zaměřuje se na ně zejména kapitola 25 Děti a mládež v udržitelném rozvoji v programové oblasti B. Děti v udržitelném rozvoji − Děti jsou tak zmiňovány hned po ženách[36] (Agenda 21, 1998). V oddíle Východiska je pak vysvětleno, proč jsou děti důležitými *hráči* udržitelného rozvoje: „*Děti nejen zdědí odpovědnost za starost o*

[35] Výrok připisovaný mnoha známým osobnostem (quoteinvestigator).
[36] Jak mě upozornil konzultant práce PhDr. Ivan Rynda.

Zemi, ale v mnoha rozvojových zemích tvoří takřka polovinu populace. Navíc, děti v rozvojových i v průmyslových zemích jsou velmi zranitelné účinky degradace životního prostředí. Jsou také velmi uvědomělými zastánci environmentálního uvažování. V procesu účasti při řešení otázek životního prostředí a rozvoje je třeba brát plně v úvahu specifické zájmy dětí, s cílem zabezpečit budoucí udržitelnost jakýchkoli opatření přijatých pro zlepšení životního prostředí." (Agenda 21, 1998: 258). Jako jeden z cílů v této programové oblasti je vymezeno přijetí opatření k: *„...zajištění, aby byly zájmy dětí plně brány v úvahu v procesu účasti na zdokonalování udržitelného rozvoje a životního prostředí."* (Agenda 21, 1998: 259). Dále je podán návod ke zlepšení postavení dětí ve společnosti. Pozornost je věnována zejména problematice zdraví i vzdělávání, nicméně je apelováno i na zapojení dětí do aplikace udržitelného rozvoje, a to zejména v bodě e a f, kde je kladen důraz na to, aby vlády jednotlivých zemí činily aktivní kroky pro: *„mobilizaci komunit, prostřednictvím škol, místních a zdravotnických center, aby se děti a jejich rodiče stali efektivními ohnisky pro citlivý přístup komunit k problémům životního prostředí,"* (Agenda 21, 1998: 259) stejně jako pro: *„vytvoření postupů pro začlenění zájmů dětí do veškeré relevantní politiky a strategií pro životní prostředí a rozvoj na místní, regionální a národní úrovni, včetně politik a strategií zaměřených na rozdělování přírodních zdrojů, bydlení a rekreačních potřeb a nároků na ně a na kontrolu znečištění a toxicity ve venkovských i v městských oblastech."* (Agenda 21, 1998: 259).

Třetím významným textem udržitelného rozvoje přijatým na půdě mezinárodního společenství a reflektujícím úlohu dětí v udržitelném rozvoji je dokument „Budoucnost, kterou chceme" (The Future We Want). Ten byl přijat v roce 2012 na Konferenci OSN o udržitelném rozvoji v brazilském Riu de Janeiro. V dokumentu je připomenuto, že je potřeba i nadále zlepšovat zdravotní stav a vzdělání dětí, kromě toho jsou zde opakovány také principy, jejichž znění je možné nalézt již v minulých dokumentech, jako je připomenutí, *„že udržitelný rozvoj musí být inkluzivní a antropocentrický, prospívající a zahrnující všechny lidi, včetně dětí a mládeže."* (Future we want, 2012: 5) či zdůraznění významu: *„aktivní účasti mladých lidí v rozhodovacích procesech, které mají hluboký dopad na současné a budoucí generace, a kde je přispění dětí a mládeže klíčové pro dosažení udržitelného rozvoje. Rovněž uznáváme potřebu podporovat mezigenerační dialog, stejně přijímání jejich názorů."* (Future we want, 2012: 8).

Dokument byl často kritizován, že nepřinesl mnoho nového, na čem by se dalo stavět; můžeme říci, že to platí i o úloze dětí v udržitelném rozvoji, je v něm totiž většinou opakováno to, co již bylo v minulosti řečeno.

Zlepšením dětského údělu se zabývaly také další dokumenty OSN, které si vytyčily konkrétní cíle, jichž chtějí dosáhnout. Mezi nejvýznamnější patří Rozvojové cíle tisíciletí: na děti se zaměřují dva z osmi, jsou to: Úplné základní školní vzdělání pro všechny děti a Snížení dětské úmrtnosti. (Millenium development goals). V současné době se připravuje koncepce nová, která by měla být přijata v letošním roce pod názvem Cíle udržitelného rozvoje. Ta by měla navázat na Rozvojové cíle tisíciletí a snažit se o další pokrok na cestě k udržitelnému rozvoji. Na děti není přímo zaměřen žádný cíl, ale jsou zmiňovány napříč jednotlivými cíli (např. Ukončení chudoby, Zabezpečení zdravých životů a podpora blahobytu napříč generacemi, či Zajištění inkluzivního a spravedlivého kvalitního vzdělání a podpora příležitosti k celoživotnímu vzdělávání všech). (Sustainable development goals).

V jednotlivých dokumentech nalézáme jak snahy o zlepšení životních podmínek dětí, tak o jejich zapojování do společnosti a v určité míře i do rozhodovacích procesů. Zlepšování zdravotního stavu a kvality života je obtížné, nicméně existují již řešení, která se více či méně úspěšně prosazují a pomáhají. Zapojování dětí do demokratické společnosti a poslouchání jejich názorů je ovšem mnohem problematičtější. Děti jsou tak často pořád brané jako *Ti druzí*[37] , o které je třeba jen pečovat, a ne je poslouchat. Poznání toho, jak děti vnímají své okolí a jeho problémy, je pak základním předpokladem pro jejich další participaci v rámci společnosti. Ta není prospěšná jen pro ně samotné, ale slouží k obohacení a prospěchu společnosti jako celku.

[37] Viz Foucaultova argumentace (Foucault, 2000).

2.3 Předchozí výzkumy

„Děti nejsou prázdnými nádobami, jež čekají na zaplnění, ale občany, kteří přicházejí do školy se svými vlastními zkušenostmi, energií, nadějí a obavami.“

Cathie Holdenová[38]

2.3.1 Postup při rešerši

Žijeme v době, ve které je díky internetu takřka neomezený přístup[39] k nejnovějším vědeckým poznatkům ve všech oborech. To s sebou ale paradoxně přináší i mnohé problémy, jako je například zpracovávání rešerše (na jednu stranu ulehčuje a šetří čas, nicméně jsem se v průběhu vyhledávání potýkal s pocitem přehlcenosti a ztracenosti).

Nejobsáhlejší internetový vyhledávač odborných publikací *Google Scholar* to dobře ilustruje, počty zdrojů, které indexuje ve vyhledávání, se pohybují v desítkách milionů, podle posledních analýz mapuje kolem 160 000 000 dokumentů (Orduña-Malea; Ayllón; Martín-Martín; López-Cózar, 2014). Na začátku svého pátrání po proběhlých výzkumech jsem nejprve musel proniknout do odborného diskurzu a ustálených slovních spojení, která jsou v angličtině[40] používaná pro problematiku, jež mě zajímá. Po počátečních nezdarech (vyhledával jsem budoucnost a děti např. ve spojení s *imagination*, *anticipation*, popř. *perception*), jsem na návrh vedoucího práce vyzkoušel *expectation*, což se ukázalo jako velice přínosné co se prvních výsledků týče, a i nadále jsem tedy ve vyhledávání pracoval s tímto pojmem.

Při rešerši jsem postupoval následujícím způsobem. Pro prvotní seznámení se s tématem jsem po konzultaci s vedoucím práce využil databázi *Web of Science*, ke které mám jako student

[38] (Holden, 2006: 246).

[39] Tedy pokud je k dispozici dostatek finančních prostředků na zakoupení knih/článků nebo přístup k databázím, přes něž se můžeme k článkům dostat bezplatně. Tímto bych chtěl poděkovat za to, že jsem mohl využívat databáze předplacené z prostředků Univerzity Karlovy; dále patří mé poděkování ochotným knihovnicím v Klementinu, knihovně Akademie věd a Knihovně společenských věd Tomáše Garrigua Masaryka v Jinonicích za jejich pomoc při obstarávání potřebné literatury.

[40] V jiných jazycích než angličtině jsem nepátral. Bylo by to jednak nad síly mých lingvistických znalostí a pravděpodobně i rozsahu diplomové práce, předpokládám také, že nejdůležitější zdroje, zabývající se touto problematikou, jsou publikovány v angličtině.

Univerzity volný přístup. Ta byla nesmírně užitečná jako primární zdroj, sice není tak obsáhlá jako Google Scholar, má však mnohem přehlednější systém vyhledávání a výsledků. Nalezl jsem zde primární zdroje, které se zabývají výzkumy představ o budoucnosti v dětství. Poté jsem si přečetl články, které popisovaly výzkumy na základě metodologie, kterou používám, a podle seznamu literatury jsem se dostal k výzkumům dalším. Následně jsem pak věnoval značné úsilí pátrání na Google Scholaru, přičemž jsem se zaměřil na články z poslední doby, které byly relevantní k mému tématu a doplnil je do rešerše.

Následující kapitoly pak poskytují úvod do proběhlých výzkumů, jenž se vztahují k mé práci. Nejedná se o výčet úplný, což není v možnostech, ale ani v úmyslu omezeného rozsahu této práce. Cílem je poukázat na základní tendence zkoumání ve vnímání *očekávání*, v problematice, jíž se zabývám, a vytyčit výzkumy, jež jsou předmětu mého zkoumání nejbližší. V kapitole Výzkumy individualizace zmiňuji výzkumy podle Hofstedeho metodologie, které byly realizovány v zahraničí i v ČR, následuje kapitola Výzkumy zabývající se dětskými představami o budoucnosti, ve které jsou uvedeny a popsány některé uskutečněné výzkumy, poté se již věnuji metodologii Cathie Holdenové a výzkumům, jež byly pomocí ní realizované. Následně přecházím k výzkumům, které proběhly v České republice.

2.3.2 Výzkumy individualizace

Individualizace samotná má značný vliv nejen na kvalitu života jednotlivce v dané společnosti, ale i na jeho vztah k okolí, a zprostředkovaně tak i na stav životního prostředí. Tematikou individualizace se zabývaly četné výzkumy. Mezi nejznámější patří ty, jež provedl holandský badatel Geert Hofstede. Hofstede v osmdesátých letech zkoumal rozdíly mezi jednotlivými oblastmi napříč rozličnými kulturami, přičemž výsledky jeho výzkumu jasně reflektovaly, že vyspělé západní společnosti patří k zemím nejindividualističtějším.
Jeho známý článek *Národní kultury ve čtyřech dimenzích: Teorie založená na výzkumu kulturních rozdílů mezi národy* pak popisuje výsledky velkého výzkumného projektu, jenž srovnával sociokulturní situaci v několika desítkách zemí (celkem bylo vyhodnoceno 116 000 dotazníků). Data, kategorizovaná do několika základních kategorií, posloužila jako konceptuální rámec pro podobné výzkumy mapující kulturní rozdíly. Jednou ze zkoumaných kategorií bylo hodnocení míry individualizace-kolektivizace v jednotlivé kultuře (zemi). (Hofstede, 1983)

V České republice je patrný silný individualismus, proto i na nás doléhají problémy s ním spojené. Silnou míru individualismu u nás potvrdil výzkum zaměřený na kulturní rozdíly. V rámci něj byla provedena analýza čtyř středoevropských zemí (České republiky, Maďarska, Polska a Slovenska), založená na Hofstedeho metodice. Výsledky výzkumu pak prokázaly, že Česká republika se v rámci zkoumaných zemí jeví jako nejindividualističtější, Slovensko pak naopak jako nejkolektivističtější (Kolman, et al., 2003). Na základě rešerše literatury autoři dokládají, že: *„individualistická povaha české kultury je potvrzena i z jiných zdrojů.“* (Kolman et al., 2003).

2.3.3 Výzkumy zabývající se dětskými představami o budoucnosti

Na úvod považuji za vhodné zdůraznit, že tato kapitola si neklade za cíl zmapovat veškeré výzkumy, které se zabývají dětskými představami o budoucnosti[41]. Záměrně tedy neusiluji o rešerši firemních průzkumů dětského veřejného mínění, které se zabývají určitými aspekty spotřebitelského chování dětí a jejich přání s ohledem na budoucnost, jako jsou např. výzkumy zkoumající názory dětí na budoucnost výpočetní techniky (Latitude, 2014). Zajímají mě pouze výzkumy, které jsou podobné tomu mému, co se týče teoretického základu, a jejichž výstupy byly seriózně vyhodnoceny pomocí zveřejněné metodologie a byly následně publikovány ve formě odborných publikací.

Nebudu se také zabývat výzkumy, které se zaměřují na obecné představy (a zároveň určitým způsobem reflektují budoucnost) respondetů trpících onemocněním, popř. zdravotním postižením (Palmer; Wehmeyer, 1998) či specifickými podmínkami, jako je např. vystavení vysokému psychickému a sociálnímu stresu (Wyman; Cowen; Work; Kerley, 1993); popř. těch, jež prožili traumatické (např. válečné) události, jako je např. zkoumání zkušeností a budoucích očekávání irácých dětí, jež přežily období nepokojů v roce 2003 při tzv. *Operation Iraqi Freedom* (Al-Mashat et al. 2006). Pozornost nevěnuji ani těm, jež vychází z premis specializovaných psychologických disciplín (zejména vývojové psychologie) a jež zkoumají vazby mezi situací v rodině a orientací na budoucnost, jako je např. americká studie *Živitel rodiny a pečovatel: průřezová analýza představ dětí a dospívajících na budoucnost rodinných rolí* zaměřující se na názory studentů a dětí (ve věku od 6 do 13 let) na rodinné hodnoty. (Fulcher; Coyle, 2011)

Vyčleňuji také výzkumy, které jsou úzce specializované na některé sociální programy a jejich evaluaci (McLoyd; Kaplan; Purtell, 2008), stejně jako výzkumy, které se zaměřují pouze na určité sociální či etnické skupiny. Takové výzkumy jsou zajímavé, přínosné a zaměření práce příbuzné, jako např. zkoumání orientaci na budoucnost mezi mladými Afroameričany (McCabe; Barnett, 2000) či studie popisující představy o budoucnosti somálských dívek ve Švédsku v

[41] Zaměření rešerše je blíže specifikováno v kapitole 2.4.1.

kontextu pozdní modernity (Gunnel Maria Mohme, 2014); nicméně jsou stavěny na poněkud odlišných teoretických základech a východiscích, které akcentují především kulturní rozdíly.

Výzkum představ o budoucnosti v České republice může přinést zajímavé výsledky, vzhledem k tomu, že představy jsou kulturně podmíněné. V roce 2011 byla v časopise *Procedia* publikována studie *Beliefs and expectations about the future of personal life and future of the world in a sample of Iranian and Canadian students*, jež se zaměřovala na studium kulturní podmíněnosti představ o budoucnosti. Autoři realizovali výzkum zaměřený na představy o budoucnosti, jehož se zúčastnili iránští a kanadští studenti. Sociologický výzkum byl založen na dotazníku, který mapoval čtyři oblasti představ (osobní budoucnost, generační srovnání, budoucnost světa a osobní cíle). Autoři data poté vyhodnotili a srovnali. Výsledky potvrdily diferenciaci představ mezi oběma kulturami. Ačkoli byly obě skupiny optimističtější, co se týče vlastní budoucnosti než budoucnosti světa (iránští studenti byli ještě pesimističtější než studenti kanadští), rozdíly byly shledány v oblasti životních cílů. Pro Iránce bylo důležitější manželství a rodinný život než pro Kanaďany, kteří byli více individualisticky zaměření a kladli důraz na dlouhý život a seberealizaci. (Bagherian; Rocca; Thorngate; Salehinezhad, 2011). Tato studie bohužel nereflektuje širší pohledy respondentů na problémy životního prostředí, což by bylo vzhledem k mezikulturní povaze studie jistě zajímavé.

Významný výzkum mapující dětské představy a hodnoty byl uskutečněn v rámci projektu Dětského fondu Organizace spojených národů (UNICEF) a jeho výsledky uveřejněny v publikaci *Hlasy dětí a dospívajících v Evropě a střední Asii* (UNICEF, 2001), data jsou v něm vyhodnocena celkově (v rámci širších regionů), nikoliv podle jednotlivých zemí. Data za jednotlivé země není možné získat ani v české pobočce UNICEF, v jejímž archivu není ani žádný výzkum z pozdějších let: *„Hledala jsem v našem archivu nějaký výzkum z pozdějších let, ale bohužel jsem nebyla úspěšná. Data pouze pro Českou republiku nemáme.“* (Langerová, 2014).

Dětské představy a jejich vztah k udržitelnosti a ochraně vod jsou reflektovány ve studii *Udržitelnost, orientace na budoucnost a ochrana vody* (Corral-Verdugo; Pinheiro, 2006), která se zaměřuje na orientaci v čase jako předpoklad pro udržitelné chování. V rámci této práce byl proveden výzkum, jenž zkoumal vztah mezi orientací na budoucnost *(future orientation)*, jejich

generační variací a udržitelným chováním *(sustainable behaviour)*. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 177 osob ze dvou mexických měst, kromě dospělých také děti ve věku 12-18 let, vzorek reprezentoval různé socioekonomické skupiny. Výsledky výzkumu pak neprokázaly žádné rozdíly mezi orientací na budoucnost a názory na vodní ochranu, které by byly ovlivněny vzděláním, pohlavím, či příjmem respondentů. Mladší respondenti však byli méně orientováni na budoucnost než starší. K praktikám, které směřují k ochraně vod, nejvíce inklinovali lidé žijící ve městě, kteří mají osobní zkušenost s nedostatkem vody (Corral-Verdugo; Pinheiro, 2006).

V roce 2011 se uskutečnil terénní výzkum v několika asijských zemích (Indonésie, Mongolsko, Filipíny, Kiribati a Vanuatu), který zkoumal změny klimatu a jejich negativní dopad na přežití a vývoj dětí v tamních oblastech. V rámci výzkumu se uskutečnily rovněž rozsáhlé rešerše zdrojů zabývající se danou problematikou a rozhovory s dětskými respondenty, které zjišťovaly jejich pohled na změnu klimatu. V Kiribati a Vanuatu byly také projektovány modelové příklady pro naznačení možných budoucích dopadů. Závěry poukázaly na konkrétní aspekty dětské zranitelnosti klimatickou změnou a argumentovaly pro zapojení dětí a pro návrhy budoucích opatření zaměřených na zmírnění negativních dopadů klimatické změny (Lawler; Patel, 2012).

Teoretickým základům, z nichž v práci vycházím, jsou nejblíže zkoumání realizované finskou badatelkou Anitou Rubinovou[42], která byla významnou průkopnicí směru označovaného jako studia budoucností a zabývala se problematikou vnímání a konstruování budoucnosti v kontextu pozdní modernity, přičemž zkoumala právě obrazy budoucností u mladých a dospívajících. Úlohou vědy (studií budoucností) podle ní je „*zejména konstituování dobré, udržitelné budoucnosti*.“ (Kaskinen; Heinonen; Hietanen; Jokinen, 2015). Rubinová provedla v první polovině devadesátých let výzkum zaměřený na vnímání budoucnosti u mladých Finů. Výzkum byl založen jak na kvantitativní části (dotazníky), tak na kvalitativní (rozhovory), zapojilo se do něho 12 vzdělávacích institucích a bylo v něm vyhodnoceno 354 dotazníků a 24 tematických rozhovorů, respondenti byli vybráni z různých věkových kategorií (od 11 let). Výsledky výzkumu poukázaly na značnou dichotomii představ, co se týče vnímání individuální a globální budoucnosti. Tato dichotomie podle autorky pramenila v: *„chaotičnosti a nedostatku*

[42] Autorce jsem hodlal napsat email a zeptat se jí na metodologii, popř. některé další upřesňující informace k výzkumům, které realizovala, bohužel však letos zemřela.

sociálních a politických směrnic, co se týče současného období sociálního přechodu.“ (Rubin, 2002: 99). Individuální budoucnost je popsána jako relativně poklidná a rodinná (*dvě děti a dvě auta*). Pokud se ale odhlédne od individuální úrovně, je budoucnost o poznání horší. Budoucnost Finska je popisována jako katastrofická (zmiňovány jsou environmentální a sociální problémy), stejně tak budoucnost světa, kde respondenti zmiňují přelidnění a devastaci planety. Když byli při rozhovoru upozorněni na paradox, jak může být individuální budoucnost o tolik lepší, než ta okolní, nedokázali tento rozpor vysvětlit. V některých ohledech jsou tak obsahy těchto obrazů budoucnosti tvořeny na pozadí koncepce modernity, přičemž reflektují potřeby, očekávání a předpoklady industriální racionality. V některých dalších aspektech ale již reflektují sociální změnu a témata pozdní modernity (Rubin, A., 2002). Ve studii popisující výsledky výzkumu bohužel není věnován prostor pro diferenciaci výsledků, co se týče jednotlivých skupin, proto z něj není možné vyčíst, jak se od sebe jednotlivé věkové kategorie lišily.

Výzkumy zkoumající individualizaci se zaměřují většinou na dospělé a dospívající. Přitom je možné se domnívat, že právě děti jsou jejími produkty a zrcadly. Obecně je možné říci, že čím mladší respondenti jsou, tím méně jsou zkoumány jejich názory na budoucnost jejich i okolí. Především *„dětem mladšího školního věku bývá v podobných výzkumech (které se týkají představ budoucností) věnováno méně pozornosti než jejich protějškům (staršího školního věku), a přitom jejich budoucí touhy jsou často utvořeny již do té doby, než opustí první stupeň základní školy“* (Croll, 2005 In: Holden, 2006: 232). I to je jeden z důvodů, proč se ve svém výzkumu zaměřuji právě na ně.

2.3.4 Výzkumy realizované pomocí metodologie Cathie Holdenové

„Dnešní jedenáctileté děti jsou dospělými zítřka, tvůrci blahobytu a strůjci rozhodnutí o environmentálních, vzdělávacích, zdravotních a globálních problémech.“

Cathie Holdenová[43]

Výzkumem dětských představ o budoucnosti se dlouhodobě zabývá britská badatelka a vysokoškolská pedagožka Cathie Holdenová, která působí na University of Exeter. Spolu se svým kolegou, pedagogem a teoretikem vzdělávání Davidem Hicksem realizovali několik výzkumů zaměřených na dětské představy o budoucnosti. Rovněž napsali řadu publikací, v nichž jednak uveřejnili výsledky svých výzkumů a zároveň se zabývali teoretickou stránkou představ o budoucnosti, pedagogickými metodami a postupy, jak začlenit přemýšlení o budoucnosti a výchovu k aktivnímu občanství do vzdělávacích osnov.

S výzkumy, jež prováděla Cathie Holdenová, jsem se seznámil již při své prvotní rešerši problematiky dětského vnímání budoucnosti, tedy ještě předtím, než jsem si zvolil téma diplomové práce. Při přemýšlení o designu svého výzkumu jsem dospěl k závěru, že lepší než vymýšlet zcela novou metodologii by bylo použít některou stávající, popř. ji upravit pro své potřeby. A to hned z několika důvodů. Jednak nemám s dětmi v tomto věku dostatečné zkušenosti, proto bych mohl pokládat otázky, na které by nebyly schopny odpovědět. Druhým důvodem je omezená doba délky magisterského studia, vzhledem k tomu, že vymyslet dobrou metodologii a otestovat ji, může trvat řadu let. Třetím důvodem je to, že výzkum provedený na základě existující metodologie může být srovnán s jiným a jeho přínos je tedy dvojí.

Po detailním studiu publikací Cathie Holdenové jsem si uvědomil, že její metodologie je značně blízká i mému záměru. Bohužel jsem nikde v článcích nenalezl seznam otázek, které kladla respondentům. V říjnu 2013 jsem jí tedy napsal a vstřícná odpověď od ní mi přišla do několika dnů. Poslala mi nejen vzor dotazníku, na jehož základě prováděla své výzkumy, ale poskytovala mi v průběhu práce i cennou oporu, zejména co se týče otázek ohledně metodologie

[43] (Holden, 2006: 231).

a doporučení literatury. Dotazník jsem následně přeložil, upravil a doplnil pro své účely (viz kapitola 3.1.1 Dotazník).

Co se týče teoretické stránky a východisek, jsou její výzkumné projekty postaveny na třech oblastech vzdělávání (Holden, 2015), které zároveň pomáhají dále rozvíjet:

- *vzdělávání k budoucnostem* (tzv. futures education)[44], které vede k přemýšlení o možných o alternativách vývoje a díky tomu i k aktivnímu vytváření budoucnosti. Toto vzdělávání je motivováno snahou pomoci dětem nalézt pohled na budoucnost, předpokládá, že děti mají svůj vlastní pohled na budoucnost, kterou chtějí, a je potřeba je podporovat, aby směřovaly k naplňování svých vizí. Tuto koncepci dále rozpracovává mj. její kolega David Hicks (viz Hicks, 2002).
- vzdělávání k občanství (a to nejen k lokálnímu, ale i globálnímu), jež v sobě zahrnuje vzdělávání dětí o politických systémech, současných globálních problémech a jejich úloze jako občanů. Zde Holdenová navazuje především na práci britských teoretiků vzdělávání Hugha Starkeyho a Audrey Oslerovou (Osler; Starkey, 2005).
- Aktivní výuka jako pedagogický přístup, v rámci něhož jsou děti učeny klást otázky, diskutovat, spolupracovat, tento přístup zahrnuje také kritické myšlení.

Konkrétní výzkumy jsou pak realizovány pomocí specifické metodologie, kterou za tímto účelem vyvinula. Její výzkumné metody jsou potom *„směsicí kvantitativních i kvalitativních technik, zahrnující rozsáhlé dotazníky a rozhovory“* (Holden, 2015). První výzkumy provedla v roce 1994 (Holden, 1997), následně je zopakovala na základě stejné metodologie po deseti letech, data poté srovnala a závěry publikovala (Holden, 2006).

Cathie Holdenová začínala se svými výzkumy v poslední dekádě minulého tisíciletí, kdy spolu soupeřily paradigmatické protipóly představované Francisem Fukuyamou a Samuelem Huntigtonem, byly učiněny významné kroky k udržitelnému rozvoji a myšlenky se upíraly k

[44] V anglosaském prostředí se pro vzdělávání k budoucnosti ustálil termín *futures education*, který v sobě implicitně obsahuje základní paradigma oboru, tedy pluralitu budoucností. Ze stejných důvodů se pro studia budoucností prosazuje používání pojmu *futures studies*. V České republice se pro vědecké zkoumání budoucího vývoje používají převážně pojmy futurologie či prognostika, které jsou ale poněkud dehonestovány. Pokud se hovoří o studiích možných eventualit vývoje, setkáváme se s budoucností často v singuláru, což je zavádějící, vzhledem k tomu, že se budoucností nedá seriózně zabývat v singuláru, ale pouze v plurálu. Stejně tak u nás bohužel nemáme stále ustálenou a jasně definovanou koncepci ani termín pro výuku, která by se zabývala budoucími možnostmi a variantami vývoje a vedla tak studenty k přemýšlení o alternativách budoucího vývoje.

novému tisíciletí. Úvahy nad alternativami vývoje a výzkumy představ budoucnosti tak byly vysoce aktuální. Na své aktuálnosti neztratily ani dnes, kdy je již více než pravděpodobné, že budoucnost nebude nudná ani trochu.[45]

[45] Parafráze myšlenky *nudnosti budoucnosti* Francise Fukuaymy, kterou vyjádřil ve svém eseji *The End of History?* (Fukuyama, 1989).

2.3.4.1 Výzkumy ve Velké Británii

Cathie Holdenová realizovala svůj první velký výzkumný projekt, který se zaměřoval na dětské představy o budoucnosti, v roce 1994 ve Velké Británii. Výzkum byl uskutečněn v několika lokalitách v jihozápadní části Anglie. Zúčastnilo se ho téměř čtyři sta žáků z osmi škol, které byly vybrány tak, aby reprezentovaly různé socioekonomické skupiny obyvatelstva. V genderově vyváženém vzorku byly zastoupeny různé věkové kategorie žáků (ve věku 6-7, 10-11, 13-14 a 17-18let). Tento výzkum byl značně podrobný a zahrnoval dotazníkové vyšetření, stejně jako rozhovory se žáky, jež byly nahrávány a následně vyhodnoceny. Otázky zkoumaly představy o budoucnosti, a to jak na individuální, tak i na lokální a globální úrovni; kromě toho byly děti vyzvány, aby nakreslily nebo napsaly o tom, jak si představují svět v roce 2020. Další otázky se zabývaly také informacemi, které děti získávají o okolním světě, a vnímáním jejich vlastních činností, kterou mohou přispět k tomu, aby se svět stal lepším místem k životu. Rozdílné socioekonomické faktory (jako je např. městské nebo venkovské prostředí) neznamenaly ve výsledcích žádné statické rozdíly ve výsledcích, stejně tak ani etnický původ. Jediným skutečným diferencujícím prvkem, který výrazně ovlivnil představy o budoucnosti dotyčného, bylo, kromě věku, pohlaví tázaného. Mezi nejdůležitějšími přáními, které děti zmiňovaly pro svou vlastní budoucnost, byla ta, jež se týkala dobrého života (brané a konkretizované jako materiálové zabezpečení), dobrého zaměstnání a mezilidských vztahů, vzdělání a zdraví. Mezi věkovými kategoriemi panovaly značné rozdíly, např. chlapci ve věku 18 let přikládali větší důležitost vztahům, než jejich vrstevnice opačného pohlaví. Ve všech jiných věkových kategoriích byla důležitost dobrých vztahů výrazně důležitější pro dívky. Perspektiva dobrého zaměstnání byla důležitá pro obě pohlaví, materiální potřeby (jako počítače a motorky) byly ale výrazně preferovány chlapci jako předpoklady pro dobrý život. Jako nejzmiňovanější obavy obou pohlaví ve všech věkových kategoriích pak figurovaly následující: nezaměstnanost nebo nedostatek peněz, bezdomovectví, rodinné problémy a násilí. Co se týče názorů na budoucnost dané lokality, neměl gender na odpovědi takový vliv, jako tomu bylo u budoucnosti individuální. Mezi hlavní obavy patřila negativa spojená s nárůstem kriminality a znečišťováním a mezi přání lepší nabídka služeb. Dívky i chlapci by chtěli lepší životní prostředí a sociálně

spravedlivější svět. C. Holdenová z těchto zjištění vyvozuje dva závěry: 1) Mladí lidé mají silný smysl pro morálku a spravedlnost; a 2) ačkoli mají obě pohlaví odlišné osobní hodnoty, které prezentují jejich přání a obavy, sdílí hodnoty společné, pokud uvažují o budoucnosti druhých v lokálním a globálním měřítku (Holden, 1997).

Na studii navázal po deseti letech další výzkum, který byl proveden na základě stejné metodologie a na podobném vzorku. Jeho účelem bylo zjistit, zda a jak se změnily představy o budoucnosti v dané věkové kategorii. Srovnání s původním vzorkem poukázalo na mnoho společných rysů v těchto představách, zároveň byly ale zaznamenány některé diferencující aspekty. Respondenti z roku 2004 častěji uvádějí konkrétní přání, co se týče pracovních povolání a materiálních statků. Vyjadřují také méně strachu, co se týče problémů spojených s bezdomovectvím, zato narostly obavy týkající se zločinnosti, násilí, alkoholismu a zneužívání drog, oproti svým vrstevníkům z předešlého výzkumu dávají řešení globálních problémů do souvislostí politickou akcí. Výrazně se zlepšilo i vnímání výuky, týkajících se globálních problémů. Podobně jako v předešlém výzkumu, není ani v tomto lokalita školy znatelným diferenciačním prvkem. Naopak zůstává silný vliv genderu. Respondenti na konci mladšího školního věku mužského pohlaví výrazně preferují přání týkající se „dobrého života“ a „dobré práce“, zatímco jejich vrstevnice výrazně preferují dobré vztahy (rodinu, partnery, přátelé), a to dvakrát častěji než jejich vrstevníci. Srovnání dále poukázalo na ztenčující se *genderovou hranici* mezi přáními týkající se dobré práce a materiálního zabezpečení, tyto aspekty budoucnosti se tak jeví pro obě pohlaví téměř stejně důležitá (pro chlapce ale o trochu více). Technocentrismus je stále preferován mužskými respondenty, ale i zde se hranice ztenčuje (Holden, 2006).

2.3.4.2 Výzkumy v jiných zemích

Na základě metodologie Cathie Holdenové byla provedena řada výzkumů v různých zemích. Dětské představy byly zkoumány v Jižní Koreji (Citizenship Teaching and Learning, 2008), Kyrgyzstánu (Joldoshalieva; Shamatov, 2007), Jižní Africe (Citizenship Teaching and Learning, 2008), Španělsku (Citizenship Teaching and Learning, 2008), Pákistánu (Dean, 2005) a na Ukrajině (Nikolayenko, 2009). Vzhledem k malému vzorku v rámci jednotlivých výzkumů, který navíc značně variuje, co se týče věku a počtu respondentů, je otázkou, nakolik reprezentativní (pro danou zemi/kulturu) jsou tato zkoumání, popř. zda je přínosné jejich srovnání.

Cathie Holdenová iniciovala studii, v níž byly popsány výsledky některých z těchto výzkumů. Byla vydána jako speciální číslo časopisu Citizenship Teaching and Learning s názvem Young people's voice on civic and global issues. V jejím rámci byla publikována komparativní analýza výzkumů ve Velké Británii, Jižní Africe a Kyrgyzstánu pod názvem 'I would like to say that things must just get better': Young citizens from England, Kyrgyzstan and South Africa speak out. Tato analýza poukázala na společné i diferencující prvky v dětských představách o budoucnosti v jednotlivých regionech. Zjištění ukazují, že představy se shodují, co se týče některých témat na globální úrovni, zatímco lokální determinanty mají značný vliv na jejich odpovědi, co se týče úrovní nižších (lokální a individuální). Respondenti z Británie a Jižní Afriky jsou značně skeptičtí, co se týče politických představitelů a jejich rozhodnutí, představy respondentů v Kyrgyzstánu jsou naopak pozitivnější. Děti se pak také ukazují jako uvědomělí členové společnosti, kteří se chtějí podílet na jejím fungování (Citizenship Teaching and Learning, 2008).

Vzhledem k současné krizi ve východní Evropě je zajímavý výzkum, který se uskutečnil v roce 2005 na Ukrajině (v Doněcku a ve Lvově) a jehož se zúčastnilo 200 respondentů, žáků tamních šestých tříd (ve věku 10-13 let). Výsledky ukazují, že respondenty zajímá kvalita veřejných služeb a životního prostředí. Studie dále dokládá, že studenti se nejvíce bojí zhoršování přeshraničních mezilidských vztahů; upozorňuje také na vliv genderu a regionu v přáních, týkajících se budoucnosti. Kromě toho poukazuje na to, že na rozdíl od západních

demokracií jsou ukrajinští adolescenti více znepokojeni obavami o domácí politiku (Nikolayenko, 2009).

2.3.5 Výzkumy v České republice

V České republice nebyl proveden zatím žádný výzkum na základě metodologie, ze které vycházím. Nebyl proveden ani žádný výzkum, zabývající se rolí životního prostředí v představách o budoucnosti.[46] Nicméně byla provedena řad dílčích výzkumů, zkoumající jednotlivé aspekty budoucnosti. Níže uvádím výčet některých, který není zamýšlen jako úplný, má posloužit čtenáři pouze pro ilustraci, jakým směrem se dosavadní bádání ubírají.

Problematikou dětského chápání budoucnosti, hodnot a strachů se zabývalo také několik diplomových prací, které vychází především z psychologických a pedagogických teoretických rámců. Hodnotovou orientací a životním stylem současné mládeže se zabývala ve své magisterské práci Tamara Hanáková z Masarykovy univerzity (Hanáková, 2009). Pohledy na budoucnost očima dětí žijících v různém sociálním prostředím zkoumala v rámci své magisterské práce, z pedagogického hlediska Lenka Tesařová, rovněž z Masarykovy univerzity. Výsledky své disertační práce, postavené na výzkumu zkoumajícím obavy v období rané adolescence, popisuje Radka Michalčáková v práci S*trachy v období rané adolescence* (2007).

V českém prostředí byly dětské představy o budoucnosti do určité míry reflektovány v rámci projektu *Hodnotová orientace dětí ve věku 6-15 let* (Bocan a kol., 2012). Detailním zkoumáním dětských představ se zaměřením na volbu budoucího povolání se pak zabývali především badatelé z Pražské skupiny školní etnografie (především pak Viktorová, 2004). Úspěšný výzkum v roce 1994 byl zopakován po deseti letech v rámci projektu *Čeští žáci po deseti letech*, který srovnával jednotlivé postoje a jejich variace v čase (Viktorová, 2004).

Zajímavé jsou původní české studie, které byly napsány v angličtině a byly publikovány v zahraničních vědeckých časopisech. Zkoumání toho, jaké mají dospívající pocity, představy a jaké jsou jejich všední prožitky, je reflektováno v rámci sociologicko-psychologického výzkumu *Generace současných dospívajících v období sociálních změn* (Macek; Bejček; Vaníčková, 2007). Výsledky výzkumu zaměřeného na mezigenerační rozdíly ve vnímání společnosti a jejích institucí byly uveřejněny v článku *Dvacet let po Sametové revoluci: Posuny ve vnímání rodiny, školy a společnosti* (Šerek; Macek; Ježek; Lacinová, 2014).

[46] Alespoň jsem žádný takový nenalezl v rámci své rešerše.

Z výše uvedených studií je patrné, že v České republice je vnímání budoucnosti dětmi a dospívajícími zkoumáno pouze okrajově a není hlavním předmětem zájmu. Je zde tak uvolněná *nika* pro obsáhlý výzkum představ o budoucnosti. Ten by měl být nejlépe *interdisciplinárně komplexní* a nestavět pouze na sociologických základech, ale zahrnovat i psychologická a pedagogická východiska.

3. METODIKA

3.1 Metodologie

Výzkumná metodologie je postavena na základech té, kterou vytvořila a používá C. Holdenová (viz. kapitola Výzkumy provedené pomocí metodologie Cathie Holdenové). S autorkou metodologie jsem navázal kontakt a v době psaní projektu jsem si s ní dopisoval. Poskytla mi cennou zpětnou vazbu a informace, nejen, co se týče metodologie, z které vycházela, ale i teoretických premis své práce, které v této práci zmiňuji. Tato metodologie je přínosná, co se týče jak zachycení obecných dětských představ o budoucnosti, tak i životního prostředí. Vzhledem k tomu, že vycházím z odlišných teoretických základů, musel jsem částečně adaptovat metodologii a způsob vyhodnocení dat. Dotazník jsem přeložil a následně upravil a přidal další otázky, které se vztahují k výchozí teorii. Dotazníku samotnému se podrobně věnuji v kapitole dotazník. Výzkum je kvantitativní s použitím otevřených otázek kvalitativního charakteru, čemuž odpovídá i způsob vyhodnocení a interpretace dat.

Metodologie byla designovaná tak, aby odpověděla na výzkumnou otázku: *„Jaký je vztah k životnímu prostředí v představách o budoucnosti žáků pátých tříd základních škol?“* K tomu byly využity tři základní okruhy otázek. První okruh se zaměřuje na respondentovy představy o jeho vlastní budoucnosti (o.č. 1; 7; 30; 31; 34). Druhá skupina otázek zkoumá jeho názory na lokální (o.č. 8; 10; 11; 12; 13; 14; 15) a globální (o.č. 9; 16; 17; 18; 19; 20) problémy v budoucnosti, přičemž na globální úrovni zkoumá i respondentovy obavy (o.č. 6). Třetí okruh otázek prozkoumává jeho názory na *environmentální participaci*, tedy současné zapojení do organizace, která se snaží vytvořit lepší budoucnost (o. č. 21); vnímání toho, jak může pozitivně přispět ke změně (o.č. 22); aktivity, které dělá a o nichž si myslí, že přispívají k tomu, aby jeho okolí a svět byly lepším místem (o. č. 23), a ochotu využít případné možnosti zapojení se do rozhodování toho, jak bude vypadat jeho okolí v budoucnu (o.č. 32). Zkoumá nejen respondentovy odpovědi na tyto otázky, ale také vzájemné vazby mezi těmito odpověďmi.

Sběr dat byl uskutečněn v březnu a dubnu 2015. Roční období bylo zvoleno vzhledem ke skutečnosti, že na respondenty v této době poprvé doléhá nutnost volby budoucího směřování v

podobě přijímacích zkoušek na gymnázia, na která se mnozí připravují.[47] Do výzkumu bylo začleněno celkem sedm základních škol ze dvou různých lokalit, tak, aby výsledek zahrnoval respondenty z velkého města (nad 100 000 obyvatel)[48] a menšího města (2 000-30 000 obyvatel).

Jako velké město byla vybrána Praha, vzhledem k tomu, že je největším českým městem. Jako menší město bylo vybráno souměstí Brandýs nad Labem-Stará Boleslav, které je, co do populace (cca 17 000), dobrým příkladem dané kategorie. V Brandýse nad Labem-Staré Boleslavi byl výzkum proveden ve školách z obou částí souměstí − v Brandýse nad Labem ve 3. ZŠ Palachova a ve Staré Boleslavi v 1. ZŠ Stará Boleslav. I v Praze byly školy vybrány školy z různých částí města, protože je pak možné předpokládat, že i respondenti pochází z různých pražských částí. Výzkum byl proveden jak přímo v centru nedaleko Václavského náměstí (ZŠ Vodičkova − Praha 1), tak na okraji centra (ZŠ Vratislavova − Praha 2), na pomezí mezi centrem a okrajem Prahy (ZŠ Weberova − Praha 5) i na periferii (ZŠ U Parkánu − Praha 8). Celkem bylo vyhodnoceno 148 dotazníků, které rovnoměrně zastupují gender i lokalitu.

[47] Děti jsou postaveny před důležité rozhodnutí, zda přejít na gymnázium či zůstat ve třídě. Ačkoli mnozí respondenti k přijímacím zkouškám nejdou, byly již postaveni před tuto volbu. Dochází zde také k první stratifikaci na *chytré* a *hloupější*, kterou reflektují také kantoři. Jak mi bylo při výzkumu řečeno ředitelkou jedné školy: *„Zůstanou nám tu jen ty hloupí a co s nima pak máme dělat, rodiče očekají zázraky.“* (Osobní sdělení) Vytipování chytřejších a hloupějších dětí učiteli přispívá ke stratifikaci a k individualizaci určitých jedinců, ke kterým učitel přistupuje jinak. Chytřejší se tak stávají chytřejšími a hloupějšími hloupějšími, což může být často zapříčiněno právě i přičiněním učitele (Stipek, 2002).

[48] Velké město je kódováno jako lokalita č. 1, menší město jako lokalita č. 3.

3.1.1 Dotazník

Dotazník vychází z anglického originálu s názvem *„Co si myslíš o budoucnosti?“*, který použila Cathie Holdenová ve své práci a který mi na mou žádost zaslala i s povolením použít ho pro mou práci (viz Příloha P2 - Povolení Cathie Holdenové k užití její metodologie).

Původní dotazník se skládá z identifikačních otázek a tří částí. Identifikační otázky jsou jméno (volitelné), gender, věk a škola. Po identifikačních otázkách následuje první část, která zkoumá přání a obavy z budoucnosti. První tři otázky zkoumají přání na osobní, lokální a globální úrovni, přičemž u každé otázky je možné uvést tři přání. Další tři otázky zkoumají podobným způsobem obavy. Poslední třetice zkoumá názor respondentů pomocí pětistupňové škály na to, zda bude život v budoucnosti lepší (pro ně samotné, pro jejich okolí a svět jako celek). Druhá část zkoumá jednotlivé aspekty budoucího vývoje (násilí, nezaměstnanost, předsudky a rasismus, problémy spojené se životním prostředí, atd.) na lokální a globální úrovni, respondent u každé otázky zaškrtne odpověď na třístupňové škále. Třetí část se zabývá aktivitami zaměřenými na participaci a vzdělání, zahrnuje také otázku, která respondenty vyzývá, aby nakreslili či popsali, jak podle nich bude vypadat svět v budoucnosti.

Dotazník jsem přeložil a následně nechal zkontrolovat jazykovou korektorkou[49] a výsledný překlad probral dále s vedoucím práce. Otázky a úpravu dotazníku jsem konzultoval jak s vedoucím, tak s konzultantem práce. Následně jsem provedl řadu úprav. Ty je možno rozdělit na grafické a obsahové. Mezi grafické úpravy patřilo: očíslování otázek a odpovědí, aby se lépe přepisovaly do excelové tabulky; úspornější uspořádání otázek, aby se jich na méně prostoru vešlo více a jejich vyplňování zabralo respondentům méně času; zvýraznění důležitých aspektů dotazníku (zvýraznění důležitých slov). Mezi obsahové úpravy patřila modifikace otázky 21. Jsi členem/členkou nějaké místní nebo národní organizace, které se snaží vytvořit lepší budoucnost, (třeba: Hnutí Brontosaurus, Skaut...)? (Pokud ano, napiš její jméno na následující řádek). Zde jsem upravil výčet možností oproti originálu (kde byly zmíněny tyto: Friends of the Earth, Oxfam, Amnesty International), vzhledem k tomu, že tyto organizace se u nás buď nevyskytují (Friends of the Earth, Oxfam), nebo nenabízí možnost členství osobám ve věku

[49] Mgr. Kristýnou Vadassovou, která má pedagogické vzdělání se zaměřením na angličtinu a je třídní učitelkou v páté třídě.

mých respondentů (Amnesty International). Místo těchto příkladů jsem zmínil dobře známé organizace (Skaut a Hnutí Brontosaurus); další úpravu jsem provedl v otázce č. 29. Pokud bys mohl/a otevřít dveře do budoucnosti a vidět svět v roce 2030, když už budeš dospělý/á, jak by vypadal? Napiš o tom. Zde jsem vynechal původní možnost k výběru (napsání či nakreslení obrázku), za účelem získání homogennějšího výsledku. Další změny, jež jsem provedl oproti originálnímu dotazníku, spočívaly v přidání následujících otázek: č. 30 Co bys chtěl/a dělat až vyrosteš a proč (napiš povolání a krátké zdůvodnění)?; č. 31, která zkoumá, názor respondenta na to, zda se bude mít v budoucnu lépe či hůře než jeho rodiče; č. 32 Chtěla/a by ses už teď, zapojit do rozhodování o tom, jak bude vypadat město kde žiješ/Tvoje okolí?; č. 34, která vyzývá respondenta aby popsal, jak si myslí, že bude vypadat jeho typický den v budoucnosti, až bude dospělý/á a nebude muset chodit do školy. Hlavní změny pak spočívaly ve způsobu vyhodnocení výsledků, jejich kategorizaci a interpretaci, jež je značně odlišná od té, jež předkládá Holdenová (díky odlišným teoretickým konceptům z nichž vycházím).

3.1.2 Hypotézy

Na základě studia minulých výzkumů (Holden, 1995; Holden, 2006) a rešerše problematiky jsem stanovil několik hypotéz, které byly otestovány pomocí statistických metod, postupy a výsledky uvádím v kapitole Výsledky v části Explorativní (4.2).

Hypotéza 1

Hypotéza věcná (HV1): *Muži budou jako svá přání častěji uvádět kategorii „materiální věci“ než ženy.*

Testována bude nulová hypotéza (H01): *Muži a ženy se nebudou lišit ve frekvenci uvádění kategorie „materiální věci“ jako přání.*

Hypotéza 2

Hypotéza věcná (HV2): *Ženy budou jako svá přání častěji uvádět kategorii „vztahy“ než muži.*

Testována bude nulová hypotéza (H02): *Muži a ženy se nebudou lišit ve frekvenci uvádění kategorie „vztahy“ jako přání.*

Hypotéza 3

Hypotéza věcná (HV3): *Respondenti, kteří si myslí, že mohou svět změnit se budou zároveň chtít podílet na této změně, tedy zapojit se do rozhodovacích procesů.*

Testována bude nulová hypotéza (H03): *Přesvědčení o možnosti měnit svět nebude korelovat s ochotou podílet se na této změně.*

Hypotéza 4

Hypotéza věcná (HV4): *Ženy budou uvádět mezi aktivitami, „které pomáhají k tomu, aby jejich okolí bylo lepším místem“ kategorii „Nepoškozování ŽP“ častěji než muži.*

Testována bude nulová hypotéza (H04): *Muži a ženy se nebudou lišit ve frekvenci uvádění kategorie „Nepoškozování ŽP“ mezi aktivitami, „které pomáhají k tomu, aby jejich okolí bylo lepším místem“.*

3.2 Příprava výzkumu

3.2.1 Předvýzkum

Vzhledem k tomu, že jsem dotazník nejen přeložil, ale následně i upravil a přidal vlastní otázky, považoval jsem za nutné provést předvýzkum. Rozhodl jsem se pro něj po poradě s vedoucím, a to ze tří důvodů. Jednak jsem potřeboval vědět, jestli je text dotazníku srozumitelný (jak překlad, tak mnou přidané otázky) a nevyskytují se problematická místa, která by dětské respondenty mohla zavést na scestí. Za druhé bylo důležité prozkoumat časovou náročnost, vzhledem k tomu, že jsem dotazník rozšířil, potřeboval jsem si ověřit, jestli ho respondenti zvládnou vyplnit v rámci jedné vyučovací hodiny. Třetím důvodem je má omezená zkušenost se sociologickými výzkumy a naprostá absence předchozí zkušenosti s dětskými respondenty. Chtěl jsem si tedy zkusit i prezentaci dotazníku a následnou roli *poradce v nejasnostech*, abych byl připravený pro příště, popř. konkretizoval problematické části, na které mohu upozornit příští respondenty hned v úvodu.

Předvýzkum jsem se rozhodl uskutečnit v Základní a mateřské škole Na Dlouhém lánu, která sídlí v budově č.p. 43 v ulici Na Dlouhém lánu v Praze (v městské části Praha 6). Škola je popsána na svých internetových stránkách jako škola: *„menší, rodinného typu. Je umístěna v klidné oblasti, stranou od dopravního ruchu. Má velký areál školní zahrady a moderní sportoviště.“* (ZŠ Dlouhý lán). Mottem školy pak je: *„Zdravá škola na zdravé planetě“* (ZŠ Dlouhý lán). Jedná o školu, ve které se děti na prvním stupni učí buď metodou Tvořivé školy[50] (v běžných třídách) nebo ve speciálních Montessori třídách (v nichž se sice učí stejný obsah jako v třídách běžných, ale alternativní metodou[51]) (ZŠ Dlouhý lán). Důvodem pro tento výběr bylo, že ředitelka školy zareagovala pozitivně na email a byla ochotná se do výzkumu zapojit, nicméně po mém bližším seznámení se se školou a s vyučovacími metodami jsem dospěl k závěru, že se jedná o školu výjimečnou, v níž děti jsou vzdělávány způsobem jiným, než jak je na českých školách běžné, proto mohou být i jejich představy značně rozdílné od většiny

[50] (Tvořivá škola).
[51] (Montessori).

českých žáků. Proto by mohly také celkový výsledek výzkumu značně zkreslit. Z tohoto důvodu jsem se rozhodl, nezahrnout je do hlavního sběru dat.

Naopak pro předvýzkum se škola jevila jako ideální, a to ze stejných důvodů. Vzhledem ke specifice školy a výuky se dalo očekávat, že žáci budou brát vyplňování vážně a poskytnou mi tak cennou zpětnou vazbu. Vyučující mi v den výzkumu odemkla třídu před začátkem výuky, takže jsem si mohl v klidu připravit dotazníky a papíry na poznámky, a zároveň viděl přicházet žáky, kteří na mě zkoumavě hleděli. Zpětně jsem si uvědomil, jak přínosných pro mě bylo těch přibližně dvacet minut, co jsem strávil ve třídě s přicházejícími žáky, před příchodem vyučující. Lehce ze mne spadla počáteční nervozita, po dlouhé době jsem viděl žáky mladšího školního věku ve třídním prostředí a měl tak možnost si lépe uvědomit situaci a připravit si svůj projev před nimi, abych k nim mluvil srozumitelně. Vyučující mě, ihned po svém příchodu, vyzvala, ať předstoupím před třídu a přenechala mi prostor. Představil jsem se, řekl, o co je prosím, a že je pro mě je důležité, aby napsali, co si myslí; a že to může být přínosné taky pro společnost a rozhodovací procesy[52]. Poté jsem respondentům rozdal dotazníky, stoupl si do rohu a nechal je v klidu vyplňovat.

[52] Vzhledem k věku respondentů bylo potřeba jisté zobecnění, dával jsem si ale pozor a používal kondicionál, abych respondenty nemystifikoval, že na základě jejich odpovědí dojde k faktické změně.

3.2.2 Kontaktování škol

Školní prostředí bylo vzhledem ke zvolenému vzorku respondentů ideálním prostředím pro realizaci. To ovšem vyžadovalo souhlas jak vyučujícího, tak ředitele školy. Po vytyčení lokalit výzkumu jsem vyhledal školy v dané oblasti. Následně jsem na jejich internetových stránkách našel kontakty na ředitele daných škol, kterým jsem napsal email, kde jsem specifikoval základní informace o výzkumu a žádost jeho provedení na jejich škole. Škol jsem kontaktoval několik desítek, vzhledem k tomu, že z většiny jsem nedostal žádnou reakci. Pokud jsem reakci dostal, byla většinou kladná, popř. rovnou s kontaktem na vyučující v dotyčných třídách.

3.3 Realizace výzkumu

Obvyklý postup realizace byl následující. V den výzkumu jsem přišel do školy na předem domluvenou hodinu. Po vstupu do školy jsem zamířil buď do ředitelny, nebo za konkrétní vyučující (podle toho, s kým jsem komunikoval a jak jsme se domluvili).

Po uvedení do třídy mě vyučující zpravidla krátce představila (přičemž způsob představení byl různý a některé o mně hovořily jako o panu učiteli) a poté mi předala slovo a přenechala prostor. Stoupl jsem si za katedru, usmál se na překvapenou třídu, která očekávala, co se bude dít, navázal oční kontakty s několika žáky, poděkoval učitelce za slovo; pak jsem pozdravil, představil se a zmínil školu, kterou studuji. Následně jsem pokračoval, že mi jde o to samé, o co i jim, tedy dokončit školu, což je také jeden z důvodů, proč dělám tuto práci (záměrně jsem nechtěl působit jako autorita, abych nevzbudil dojem, že jim zadávám úkol, ale spíše jako student, kterému mohou pomoci). Pokračoval jsem krátkým představením svého projektu (dotazníku), přičemž jsem se snažil respondenty motivovat k jeho poctivému vyplnění. Nejdříve jsem zdůraznil, že podobný výzkum byl proveden již v některých státech (jmenoval jsem např. Jižní Afriku, Británii, Jižní Koreu) a že bych rád výsledky uveřejnil a porovnal, takže se jejich představy *dostanou do světa*. Zároveň jsem ale podotkl, že je to naprosto anonymní, proto nemusí mít strach, že by tam byla zmíněna jejich jména. Poprosil jsem je také, aby tam napsali to, jak to cítí, že nejsou *dobré či špatné odpovědi*. Na závěr jsem jim sdělil, že pro ně mám také odměnu, kterou s nimi vyměním za vyplněný dotazník. Poté jsem přešel k rozdávání papíru, přičemž jsem je rozdával jednotlivě a dával si pozor, abych každému respondentovi řekl slůvko prosím, popř. se na něj usmál, pokud se na mě podíval. Při tom jsem jim řekl, ať se ptají na cokoli, čemu nebudou rozumět. Jeden dotazník jsem rozdal také vyučující. Tyto samozřejmě nebyly zařazeny do vzorku.

Respondenti začali obvykle zkoumat dotazníky okamžitě poté, co je dostali, a ihned se pustili do vyplňování (jen občas se zeptali, zda již mohou vyplňovat). Následně jsem si stoupl či sedl na kraj třídy či dozadu a sledoval, jak respondenti vyplňují dotazníky, a byl připravený vstát a poradit ihned, jakmile se objeví vztyčená ruka. Respondenti měli často tendenci ptát se na nejasnosti své vyučující, která je ale většinou rovnou přesměrovala na mě (pokud jsem nestihl

přijít k respondentům dřív, než ji požádali). Některé dotazy jsem vysvětloval nahlas. Potíž byla zejména se slovem předsudek (a částečně rasismus[53]). Předsudek jsem vysvětloval téměř v každé třídě. Vycházel jsem z etymologie a zdůraznil, že je tvořen ze slov *před* a *soudit*, následně jsem uvedl některý příklad. Jako vzor mi posloužil bezdomovec na zastávce, který je podezříván, že může něco ukrást, přitom může být hodný a poctivý. Dotazy padaly také na to, zda je potřeba vyplnit všechno. Na to jsem odpovídal, že by to bylo dobré, ale pokud respondenty na danou otázku nic nenapadá, tak chápu, že tam nic nenapíší, že je to lepší, než si něco vymýšlet. Často jsem také vysvětloval rozdíl mezi osobní budoucností a budoucností okolí. Při zodpovídání dotazů jsem se snažil podnítit daného respondenta, aby na odpověď přišel sám.

Vyučující často také napomínali respondenty, když se nevěnovali vyplňování dotazníku, popř. se bavili a opisovali od sebe[54]. Já respondenty nijak nenapomínal. Jednak jsem to nemohl dělat z podstaty věci, neměl jsem k tomu potřebnou právní ani morální autoritu a mohl bych se dostat do konfliktu s nimi i s jejich vyučujícími. Druhým − a podstatnějším důvodem bylo − že jsem je chtěl nechat s jejich představami o samotě a nezasahovat do nich, ani je nenutit k tomu, aby je násilím formulovali. Obával jsem se, že by to mohlo vést jednak k jejich úplné rezignaci (a nevyplnění dotazníku) či lhaní, které by jim práci urychlilo, což by bylo ještě horší. Proto mi ani nevadilo, když mezi sebou diskutovali a své představy konfrontovali či se navzájem inspirovali (což ale nebylo nijak časté a odpovědi respondentů v rámci třídy značně variovaly). To probíhá totiž i v mimoškolním prostředí, a pokud bych jim v tom bránil, vytvářel bych umělé podmínky odosobněné od reálných životů. Ačkoli atmosféry byly v rámci jednotlivých tříd značně odlišné, je možné konstatovat, že respondenti brali vyplňování dotazníku velmi vážně. Jedna vyučující byla například překvapená, jak její obvykle velmi živá třída je až překvapivě tichá (*vitalita* třídy se projevila záhy po odevzdání dotazníků).

První respondenti zpravidla odevzdávali dotazníky již během první půl hodiny od začátku vyplňování. Ti pomalejší vyplňovali často až do zvonění. Obecně je ale možné říci, že

[53] Neznalost tohoto slova byla potěšující zejména u respondentky vietnamského původu.
[54] Zde je třeba připustit, že osobnosti vyučujících a jejich přítomnost mohly výsledky určitým způsobem ovlivnit. Jednotlivé přístupy vyučujících variovaly od *liberálních* až po *přísné*. Oba přístupy mají samozřejmě své klady i zápory. Vzhledem k tomu, že osobnost vyučujícího ovlivňuje dětské názory komplexně od začátků školní docházky, nemyslím si, že pouhá jejich přítomnost při vyplňování, mohla mít na odpovědi vliv výrazný. Požadovat nepřítomnost vyučujících ve třídě jsem si netroufl. Takový přístup by totiž mohl vést k *předčasnému ukončení výzkumu.*

respondenti zvládli zodpovědět otázky v rámci jedné vyučující hodiny (45 minut). Při přebrání dotazníku jsem respondentovi poděkoval a nabídl mu za odměnu čokoládu, po prvních výzkumech jsem nabídku doplnil o jablka a mandarinky.[55] Tabulkou čokolády jsem poděkoval také vyučující, která mi výzkum umožnila. Na závěr jsem dětem poděkoval za to, že dotazníky vyplnily a slíbil, že diplomovou práci pošlu jejich vyučující, která jim její závěry může prezentovat.

[55] Čokoláda měla nicméně znatelně větší úspěch.

3.4 Vyhodnocení výsledků výzkumu

Po sběru dat jsem vyřadil dotazníky těch respondentů, kteří prožili větší část života v jiné lokalitě než té, kterou jsem zkoumal. Po poradě s vedoucím práce jsem zvolil systém vyhodnocování a kategorizaci jednotlivých odpovědí[56]. Odpovědi jsem překódoval a zapsal s asistentkou do excelové tabulky (já vyhodnocoval otázky a četl čísla, která ona zapisovala), kterou jsem následně odeslal i s pokyny statistikovi (Mgr. Aleš Kuběna), kterého mi doporučil vedoucí práce. Při zpracování dat jsem nejprve nakódoval identifikační otázky (gender, lokalita, číslo dotazníku), věk jsem nevyhodnocoval, protože byl homogenní.[57] Poté jsem přešel k vyhodnocování a kódování jednotlivých otázek.[58]

U otázky č. 1 („*Napiš tři hlavní přání, které máš o SVOU budoucnost.“*) jsem podle odpovědí vytyčil následující kategorie přání:

1. Práce
2. Materiální věci
3. Vztahy
4. Ambice
5. Vzdělání
6. Zdraví a dlouhý život
7. Zvířata
8. Přání spojená se spokojeným životem
9. Absurdní přání (např. návrat doby dinosaurů, aby se všichni česali)
10. Dobré životní prostředí
11. Politika
12. Přání týkající se volného času (cestování, koníčky)
13. Mimo zadáni otázky
14. Negativní přání (nebýt)
0. Žádná odpověď

[56] Je značně odlišný od toho, který byl použit v původní metodologii.
[57] Zkoumal jsem pouze věkovou kategorii žáků pátých tříd tedy 9-11 let.
[58] Zde jsou uvedeny úplné a přesné názvy kódů. V textu kódy zkracuji ze stylistických důvodů (kategorie Recyklace/třídění/úklid je tedy zkráceně uváděna jako recyklace atd.).

U otázky č. 6 („*Napiš tři hlavní obavy, které máš o budoucnost SVĚTA.“*) byly obavy kategorizovány následovně:

1. Války a globální konflikty
2. Katastrofy bez antropogenních příčin
3. Environmentální problémy
4. Nedostatek (chudoba, nezaměstnanost)
5. Násilí a kriminalita
6. Zdraví a smrt
7. Politika
8. Vztahy
9. Neodpovídá na otázku
0. žádná odpověď

Otázky č. 7.-9. zkoumající názory respondentů na budoucnost života byly kódovány do pětistupňové škály na otázku: *„Myslíš si, že život (Tvůj/lidí ve Tvém okolí/pro všechny lidi na světě) v budoucnu bude lepší nebo horší než dnes?“* tak mohly odpovědět následovně:

1. Mnohem lepší
2. Trochu lepší
3. Přibližně stejný
4. Trochu horší
5. Mnohem horší.

Otázky číslo 10-20 zkoumaly názory na jednotlivé problémy v budoucnu na lokální a globální úrovni (násilí, nezaměstnanost[59], předsudky a rasismus, problémy spojené se životním prostředím, chudobu, zdraví) a bylo na ně možno zvolit odpověď ze třístupňové škály, tedy, že těchto problémů bude buď: 1. Méně, 2. Přibližně stejně, 3. více.

Otázka č. 21 se ptá respondenta zda je: *„členem/členkou nějaké místní nebo národní organizace, které se snaží vytvořit lepší budoucnost, (třeba: Hnutí Brontosaurus, Skaut…)?“* S tím, že pokud ano, má její jméno napsat na následující řádek. Neuvedení organizace bylo, stejně jako záporné odpovědi kódováno jako 2. Ne; napsání organizace bylo kódováno jako 1. Ano.

[59] Tato otázka byla položena pouze na lokální úrovni.

Na otázku č. 22 „*Myslíš si, že můžeš udělat něco pro to, aby byl svět lepším místem?“* bylo možno odpovědět pomocí třístupňové škály: 1. Nic 2. Málo 3. Hodně.

Otázka č. 23 respondenta vyzývá: *„Uveď zde tři příklady věcí, které děláš a o kterých si myslíš, že pomáhají k tomu, aby Tvoje okolí a svět byly lepším místem.“* Odpovědi na ni byly kategorizovány podle obsahu následovně:

1. Recyklace/ třídění/ úklid
2. Nepoškozování ŽP/ Neporušování zákona
3. Omezování spotřeby
4. Pomoc ŽP individuálně (např. Sázím stromy)
5. Reflexe vztahů a vzdělání
6. Pomoc členům rodiny
7. Odpovědi mimo zadání otázky

Z otázky č. 29. „*Pokud bys mohl/a otevřít dveře do budoucnosti a vidět svět v roce 2030, když už budeš dospělý/á, jak by vypadal?“ Napiš o tom.* jsem vybral odpovědi, které ilustrovaly výsledky, k nimž jsem dospěl kvantitativní metodou.[60]

Otázka číslo *30. „Co bys chtěl/a dělat až vyrosteš a proč (napiš povolání nebo činnost a krátké zdůvodnění)?“* zkoumala, zda má respondent již vytyčené budoucí směřování. Uvedení odpovědi bylo kódováno jako 1. Ano, neuvedení nebo záporná odpověď jako 2. Ne.

Otázka č. 31 *„Myslím, že se budu mít v budoucnu:“* zkoumá optimismus na třístupňové škále pomocí odpovědí: 1. Lépe než moji rodiče 2. Hůře než moji rodiče 3. Ani lépe ani hůře než moji rodiče.

Na otázku č. 32. *„Chtěl/a by ses už teď, zapojit do rozhodování o tom, jak bude vypadat město kde žiješ/Tvoje okolí?“* bylo možno odpovědět 1. Ano či 2. Ne.

Pomocí otázky č. 34. „*Popiš, jak si myslíš, že bude vypadat Tvůj typický den v budoucnosti, až budeš dospělý/á a nebudeš muset chodit do školy.“* jsem zkoumal míru individualizace budoucnosti tím, že jsem vyhodnotil, zda se v popisu budoucího dne vyskytují vztahy s ostatními lidmi (zmínění někoho jiného kromě respondenta). Pokud byly vztahy

[60] Nebyla provedena systematická kvalitativní analýza, uvedené odpovědi jsem využil pouze pro ilustraci.

reflektovány, byla odpověď kódována jako 1, pokud ne, tak jako 2, když respondent neodpověděl, byl kód nula.

Výsledná data byla podrobena také explorativní analýze, a to pomocí několika statistických metod, metody *Generalized linear Mixed Model, Generalized linear Model, Paretovy analýzy a Kendallovské korelace*. Nejprve byla použita metoda generalized linear mixed model multinomial, jež srovnává přání jako sadu proti sadě, v závislosti na genderu, lokalitě nebo jejich interakci, aby bylo zřejmé, kde (a zda vůbec) se souhrn (vektor) odpovědí od konkrétního jedince liší v závislosti na genderu nebo lokalitě. Byla použita u otázek týkajících se přání, obav a aktivit. Pro zjištění, která konkrétní přání a lokality se liší, bylo využito metody *generalized linear model*, *bernouli distribution* a *logit link function* (viz podrobněji rozepsáno v části 4.2.2 Generalized linear Mixed Model a Generalized linear Model). Další použitou metodu, *Paretovu analýzu,* vymyslel italský ekonom Vilfredo Pareto. Ten přišel na sklonku devatenáctého století s tvrzením, že 80% bohatství země je v rukou pouhých 20% lidí, toto pravidlo pak dokládá: že 80% následků je způsobeno pouze 20% příčin (Pareto Analýza). Paretova analýza v rámci vyhodnocování dat zkoumá, zda malé procento přání (aktivit či obav) zasahuje velké procento dětí, či nikoliv. Byla použita na vyhodnocení dat u otázky č. 1 („Napiš tři hlavní přání, které máš o SVOU budoucnost.“), č. 6 („Napiš tři hlavní obavy, které máš o budoucnost SVĚTA.“) a č. 23 („Uveď zde tři příklady věcí, které děláš a o kterých si myslíš, že pomáhají k tomu, aby Tvoje okolí a svět byly lepším místem.“). Metoda Kendallovské korelace byla použita pro vyhodnocení korelací mezi ochotou zapojení do rozhodovacích procesů (o. č. 32) a mírou přesvědčení o možnosti pozitivně ovlivnit dění ve světě (o. č. 22).

4. VÝSLEDKY

„Vstanu půjdu do práce, přijdu z práce, najím se a půjdu spát.“[61]

V následujících částech budu prezentovat nejprve výsledky deskriptivní (4.1), poté explorativní (4.2), kde byly testovány hypotézy. Část explorativní dělím podle použitých metod na oddíl Paretova analýza (4.2.1) a Generalized linear Mixed Model a Generalized linear Model (4.2.2). Následně předkládám souhrn hlavních zjištění (4.3), ta diskutuji a zasazuji do širšího kontextu v diskuzi (4.4), kapitolu zakončuji kritickým zhodnocením práce (4.5). Zde je potřeba zdůraznit, že data vyhodnotil pomocí statistických programů a podrobil níže uvedeným analýzám odborný statistik (Mgr. Aleš Kuběna), kterému jsem zaslal výsledná data (v podobě excelové tabulky s již nakódovanými odpověďmi) i konkrétní požadavky.

4.1 Deskriptivní

U otázky č. 1 „*Napiš tři hlavní přání, které máš o SVOU budoucnost.“* se nejčastěji vyskytovala přání týkající se práce, na druhém místě byly zmiňovány materiální věci (Tab. 1). Následovala přání týkající se kategorie „vztahů“ (jež se umisťuje na třetím místě). Kategorii „materiální věci” častěji zmiňovali respondenti, přání související s prací naopak respondentky. Jedenáctiletá respondentka uvádí jako tři hlavní přání pro svou budoucnost: „*1) Abych byla bohatá 2) Abych se dostala na Vysokou 3) Abych umřela ve 100 letech.“* Její kolegyně má podobné touhy: *„1) Mýt peníze, 2) Mýt nějakou dobrou školu 3) Mýt nějaký dobrý byt.“*[62] Pokud se přání týkající se vztahů vyskytovala, byla navíc často ve spojení s materiálním zabezpečením, jak zmiňovaly některé respondentky: *„A šťastnou rodinu a byli bohatí“; „Mít bohatýho manžela (hodnýho) a děti“*. Přání týkající se vztahů byla častěji reflektována především na malém městě. Lokalita měla statisticky signifikantní vliv, jak rozvádím v kapitole 4.2 Explorativní (spolu s dalšími statisticky signifikantními výsledky). Majetková přání (Materiální věci) byla zmiňována

[61] Popis dne v budoucnosti od jedenáctiletého respondenta ilustrující dominantní vliv „práce“ v odpovědích.
[62] Gramatické chyby nechávám v odpovědích záměrně, jejich počet byl značný (napříč dotazníky).

častěji převážně respondenty (statisticky signifikantně). Častěji (ale statisticky nesignifikantně) vyjadřovali také ambice − ale spíše sportovní a zájmové než studijní[63] a pracovní.

Tabulka 1 Odpovědi na otázku č. 1 („Napiš tři hlavní přání, které máš o SVOU budoucnost.“) (Uvedeno v procentech).

	Malé město Muži	Malé město Ženy	Velké město Muži	Velké město Ženy	Celkem Muži	Celkem Ženy	Celkem Muži i ženy
Práce	43,2	43,2	48,6	67,6	45,9	55,4	50,7
Materiální věci[64]	51,4	27	48,6	35,1	50	31,1	40,5
Vztahy[65]	59,5	43,2	24,3	32,4	41,9	37,8	39,9
Ambice	21,6	16,2	32,4	27	27	21,6	24,3
Vzdělání	18,9	18,9	16,2	16,2	17,6	17,6	17,6
Zdraví[66]	40,5	24,3	16,2	10,8	28,4	17,6	23
Zvířata[67]	2,7	18,9	2,7	16,2	2,7	17,6	15

U otázky č. 6 *„Napiš tři hlavní obavy, které máš o budoucnost SVĚTA.“* byly zaznamenány jako nejčastější obavy ty, které se týkaly se životního prostředí (environmentální problémy), které zmínilo plných 60% respondentů (Tab. 2). Druhou nejčastější zmíněnou obavou byly války či globální konflikty (zmíněné v 50% případů), teprve po nich následovaly katastrofy bez antropogenních příčin a další. I v dětských obavách se tak potvrzuje Giddensova teze, že

[63] Přání týkající se vzdělání uváděl úplně stejný počet respondentů i respondentek (17,6%).
[64] Pomocí metody GLM byl u této kategorie zjištěn statisticky signifikantní genderový rozdíl.
[65] Pomocí metody GLM byl u této kategorie zjištěn statisticky signifikantní vliv lokality.
[66] Pomocí metody GLM byl u této kategorie zjištěn statisticky signifikantní vliv lokality.
[67] Pomocí metody GLM byl u této kategorie zjištěn statisticky signifikantní genderový rozdíl.

vyrobená rizika jsou reflektovanější a obávanější než ta *přirozená*, přičemž není nikdy zřejmé, kde začíná první a končí druhé (Giddens, 2000).[68][69]

Tabulka 2 Odpovědi na otázku č. 6 („*Napiš tři hlavní obavy, které máš o budoucnost SVĚTA.“*) (Uvedeno v procentech).

	Malé město Muži	Malé město Ženy	Velké město Muži	Velké město Ženy	Celkem Muži	Celkem Ženy	Celkem Muži i ženy
Války a g. k.	59,5	62,2	40,5	40,5	50	51,4	50,7
Katastrofy bez antrop. p.	21,6	16,2	18,9	13,5	20,3	14,9	17,6
Envi. problémy	73	40,5	64,9	64,9	68,9	52,7	60,8
Nedostatek	10,8	5,4	8,1	10,8	9,5	8,1	8,8
Násilí	8,1	5,4	8,1	16,2	8,1	10,8	9,5
Zdraví	8,1	10,8	8,1	16,2	8,1	13,5	10,8

Po analýze otázek, zkoumající míru optimismu na individuální, lokální a globální úrovni se potvrdily závěry minulých výzkumů (Holden, 2006; Rubin, 2002), v tom, že představy respondentů o jejich vlastní budoucnosti jsou pozitivnější, než představy o budoucnosti jejich okolí či světa jako celku (Viz Tab. 3 a Příloha P4 7.4 Příloha P4 - Tabulky a grafy s výsledky;

[68] To se projevilo už při vyhodnocování dat, původně jsem chtěl kategorii Environmentální problémy rozčlenit na *člověkem zaviněné* a *bez přičinění člověka*, to se ovšem ukázalo jako nereálné, protože u drtivé většiny odpovědí nebylo jisté, kd*e končí první a začíná druhé*, do kategorie Katastrofy bez antropogenních příčin jsem tak zařadil pouze ta ohrožení, na které člověk nemá vliv (většinou přicházející z kosmu, jako sežehnutí sluncem, či dopad vesmírných těles na zemský povrch).

[69] Zároveň je samozřejmě možné podotknout, že i další obavy (problémy) kategorizované jako Nedostatek (chudoba, nezaměstnanost); Násilí a kriminalita; Zdraví a smrt; Politika a Vztahy mohou být zapříčiněné či zhoršené pokračující devastací životního prostředí.

zde Sloupcové grafy).[70]

Tabulka 3 Odpovědi na otázku 7.-9. „Myslíš si, že život v budoucnu bude lepší nebo horší než dnes (Tvůj/ LIDÍ VE TVÉM OKOLÍ/ Pro VŠECHNY LIDI NA SVĚTĚ)?“[71]
(Uvedeno v procentech).

	Tvůj	Lidí ve Tvém okolí	Pro všechny lidi na světě
Mnohem lepší	19	14,3	14,9
Trochu lepší	42,2	35,4	27,7
Přibližně stejný	31,3	30,6	27,7
Trochu horší	4,8	12,9	18,9
Mnohem horší	2,7	6,8	10,8

U názorů na nárůst jednotlivých problémů v budoucnu zmiňovali respondenti největší nárůst problémů spojených se životním prostředím. Ze zkoumaných kategorií konkrétních problémů reflektovala nadpoloviční většina respondentů u problémů životního prostředí jejich zhoršení oproti současnému stavu (nadpoloviční většina vyjadřující nárůst těchto problémů se projevila pouze zde). Zajímavý ja fakt, že respondentky byly značně pesimističtější než respondenti[72]. U této kategorie je také dobré zmínit, že pesimismus týkající se zhoršení životního prostředí byl reflektován i v odpovědích na otázku: *„Pokud bys mohl/a otevřít dveře do budoucnosti a vidět svět v roce 2030, když už budeš dospělý/á, jak by vypadal?“ Napiš o tom.* Respondenti uváděli v odpovědích obavy, že svět *„Bude mít špatné ovzduší.“* a „*Nebude tolik zeleně.“* či *„Velké oteplování, ve velkých městech bude spousta bezdomovců. V nějaké části světa by byla válka. Vyhubená příroda. Velké znečištění ovzduší elektrárnami.“* Některé odpovědi

[70] Ve zmíněných výzkumech ovšem nebylo zmíněno, zda byly tyto závěry statisticky signifikantní, jsou hodnoceny pouze deskriptivně, stejně jako v mém vyhodnocení.
[71] Genderové rozdělení je uvedeno na grafu v části 4. Výsledky
[72] To, že bude v budoucnosti více problémů spojených se životním prostředí si myslí 51,7% respondentů (v jejich okolí) a 52,7% (na světě). Podrobnější procentuální vyjádření (včetně genderového rozlišení) je uvedeno v příloze Příloha P4 − Tabulky a grafy s výsledky (Odpovědi na otázky (v procentech); zde č. 13 a č. 18).

byly *poeticky* beznadějné: *„Bylo by to horší, jesli se nic nezmeni, budou války a smrt bude chodit po ulicích, domech, duších.“*[73]

V odpovědích byl u některých respondentů patrný také silný technocentricmus:[74] *„Byly by mnohem modernější technologie. Lidé se budou více dívat na televizi nebo hrát na počítači. Myslím si, že bude méně přírody. Bude více objevených léků“*; Stejně jako mírný optimismus: *„Myslím si, že bude mnohem více elektroniky a příroda bude skoro zničena! Ale na druhou stranu se někteří lidé budou snažit pomoci k lepšímu!“* či přání a doufání ve změnu: *„Vykácená zeleň, ovzduší bude tak znečištěné že se budou muset nosit plynové masky, nebo bomby vyčištěným vzduchem, na druhou stranu doufám, že se lidstvo poučí a pokusí se to napravit.“*

Na otázku č. 21 *„Jsi členem/členkou nějaké místní nebo národní organizace, které se snaží vytvořit lepší budoucnost, (třeba: Hnutí Brontosaurus, Skaut…)?“*, odpověděla drtivá většina respondentů záporně, pokud nějakou organizaci zmínili, byl to ve většině případů právě Skaut. Vybrané budoucí povolání (otázka č. 30) měly naopak tři čtvrtiny respondentů. Kromě klasických povolání zmiňovali respondenti v některých případech i neobvyklá či nová, např.: *„Být YOUTUBEREM a LETSPLAYEREM protože je to můj sen :)“.*[75] Odpovědi na otázku č. 22 „*Myslíš si, že můžeš udělat něco pro to, aby byl svět lepším místem?“* byly spíše střízlivé, většina odpovídala, že nic nebo málo. Individualizovaná zodpovědnost se projevila v odpovědi na otázku č. 23 *„Uveď zde tři příklady věcí, které děláš a o kterých si myslíš, že pomáhají k tomu, aby Tvoje okolí a svět byly lepším místem.“*, kde téměř polovina tázaných (47,3%) v odpovědích vyjádřila aktivity, které bylo možno zakódovat jako odpověď č. 1 (Recyklace), v závěsu následovaly aktivity, které spadaly do kategorie č. 2 (Nepoškozování ŽP), které zmínilo 37,8% respondentů (Tab. 4). U některých odpovědí (zmiňovaných kategoriích) vyšly také statisticky signifikantní rozdíly, jak uvádím v části 4.2 Explorativní. U odpovědí na tuto otázku je zajímavé, že samotné neporušování zákona/nepoškozování ŽP bylo respondenty vnímáno jako aktivita,

[73] Zde je ale potřeba podotknout, že řada odpovědí popisovala i pozitivní obraz světa.
[74] Jedna z respondentek popisuje i jak by takové technologie mohly vypadat: *„Děti by se ve škole učili jen s elektronikou. Do školy by se létalo letadlem. Vynalezl by se sešit (elektronický), v kterém by se vyučily všechny předměty za jeden rok (něco jako tablet ale vypadá jako sešit). Hlavně by se do školy chodilo jen jeden rok.“*
[75] YouTuber vkládá svá videa (s libovolným obsahem) na YouTube, kde je mohou sledovat další uživatelé. Živí se počtem jejich shlédnutí, respektive reklamou, která je v nich umístěná. Letsplayer je označení pro YouTubera, jenž zaznamenává průběh toho, jak hraje počítačovou hru, a následně toto video umístí na YouTube. V současné době se tento trend rozbíhá i v ČR a nejúspěšnější YouTubeři se tímto způsobem již úplně či částečně živí.

která přispívá k tomu, aby jejich okolí a svět byly lepším místem. Znatelně méně bylo odpovědí, jež se týkaly vztahů s ostatními lidmi.

Tabulka 4 Odpovědi na otázku č. 23 *„Uveď zde tři příklady věcí, které děláš a o kterých si myslíš, že pomáhají k tomu, aby Tvoje okolí a svět byly lepším místem.“*
(Uvedeno v procentech).

	Malé město Muži	Malé město Ženy	Velké město Muži	Velké město Ženy	Celkem Muži	Celkem Ženy	Celkem Muži i ženy
Recyklace [76]	51,4	43,2	35,1	59,5	43,2	51,4	47,3
Nepoškozování ŽP/N. Zák.[77]	24,3	43,2	27	56,8	25,7	50	37,8
Omezování spotřeby	5,4	13,5	13,5	8,1	9,5	10,8	10,1
Pomoc ŽP individ.	24,3	16,2	13,5	13,5	18,9	14,9	16,9
Vztahy	24,3	29,7	8,1	21,6	16,2	25,7	20,9
Pomoc rodině	2,7	8,1	2,7	8,1	2,7	8,1	5,4

U odpovědí na otázku č. 31 „Myslím, že se budu mít v budoucnu:“ dominovalo přesvědčení (60,6%), že se respondent/ka nebude mít ani lépe ani hůře než její rodiče. Respondenti ukázali svou ochotu participovat na veřejném životě a zapojit se do rozhodovacích procesů v odpovědi na otázku č. 32, kde 70% respondentů uvedlo, že by se chtělo už teď, zapojit do rozhodování o tom, jak bude vypadat město, kde žijí/jejich okolí. Otázka č. 34 zjišťovala

[76] Pomocí metody GLM byla zjištěna statisticky signifikantní interakce - genderové rozdíly tedy působí v jednotlivých lokalitách opačně.
[77] Pomocí metody GLM byl u této kategorie zjištěn statisticky signifikantní genderový rozdíl.

pomocí popisu typického dne v budoucnosti míru reflektované individualizace budoucnosti, budoucnost respondentů se projevila jako individualizovaná, vzhledem k tomu, že ze 70% odpovědí v ní figuroval pouze dotyčný respondent/respondentka (i zde drobně převažovala větší míra individualizace u respondentek). Detailní tabulky s grafy a tabulky s procenty, které vyjadřují odpovědi respondentů na jednotlivé otázky, jsou uvedeny v přílohách (7.4 Příloha P4 - Tabulky a grafy s výsledky).

4.2 Explorativní

Výsledná data byla podrobena také explorativní analýze, a to pomocí dvou metod, Paretovy analýzy a metody Generalizedlinear Mixed Model a Generalizedlinear Model, při analýze vztahů mezi jednou dvojicí otázek byla užita také Kendallovská korelace.

4.2.1 Paretova analýza

Otázky č. 1 („Napiš tři hlavní přání, které máš o SVOU budoucnost.“), č. 6 („Napiš tři hlavní obavy, které máš o budoucnost SVĚTA.“) a č. 23 („Uveď zde tři příklady věcí, které děláš a o kterých si myslíš, že pomáhají k tomu, aby Tvoje okolí a svět byly lepším místem.“) byly vyhodnoceny také pomocí Paretovy analýzy. Při vyhodnocení a grafickém znázornění výsledků byl využit tzv. Hillův estimátor. Výsledky poukázaly na to, že u přání je dynamika slabá, takže se nemají sklon se šířit, pokud dochází k sociálnímu napodobování, tak je to spíše doplňkovým jevem, přání jsou tedy v podstatě individuální záležitostí daného jedince (s rostoucím x sklon k šíření klesá, což nesvědčí o heavy tail rozdělení viz Příloha P4 Paretova analýza Přání). U aktivit se sklon k šíření rovněž neukázal (s rostoucím x sklon k šíření klesá, což nesvědčí o heavy tail rozdělení viz Příloha P4 Paretova analýza Aktivity). To ovšem neznamená (a nebylo testováno), že šíření neprobíhá ve světě dospělých, popř. je následně přenášeno na děti. [78] Naopak u obav nastává situace opačná, funguje zde ostrá zpětná vazba, která poukazuje na to, že mají velký potenciál se šířit, odpovídá (α = - 1.526 viz Příloha P4 Paretova analýza Obavy)[79].

[78] Nemají se tendenci šířit se mezi zkoumanými respondenty, to ale neznamená, že se nemohou šířit pomocí reklamy či rodiny, atd.

[79] Mezi nejsilnějšími obavami figurují války a environmentální problémy, což nabízí prostor pro domněnku, zda je v této souvislosti možné uvažovat o sebenaplňujícím proroctví.

4.2.2 Generalized linear Mixed Model a Generalized linear Model

Nejprve byla použita metoda *generalized linear mixed model multinomial*, jež srovnává přání jako *sadu proti sadě*, v závislosti na genderu, lokalitě nebo jejich interakci. Tato metoda byla zvolena, protože pozorování nebyla nezávislá[80] a protože přání (aktivity a obavy) pocházela z většího, ale omezeného počtu kategorií. Generalizedlinear Mixed Model test zjistil, že muži a ženy se statisticky signifikantně liší v tom, jaké typy přání uvádějí (p=0.045), stejně tak poukázal na statisticky signifikantní vliv lokality (p=0.008). Ve zmiňovaných obavách se naopak statisticky signifikantně neprojevil vliv genderu (p=0.207) ani lokality (p=0.614). U aktivit se projevil statisticky signifikantní vliv genderu (p=0.001) a lokality (p=0.035). Otázky, kde rozdíl „sada proti sadě“ vyšel v některém faktoru (gender, lokalita, interakce genderu a lokality) signifikantní, byly následně testovány za účelem zjištění, u kterých konkrétních odpovědí (kategorií) byl jejich výskyt/nevýskyt statisticky signifikantně ovlivněn genderem, lokalitou nebo interakcí genderu a lokality. K testování výše zmíněného je využita metoda *Generalized linear model*, *binomial distribution*[81], *logit link function*. Pomocí této metody bylo tedy zkoumáno, v kterých konkrétních přáních či obavách se kategorie odpovědí lišily a jak. Prostřednictvím uvedených metod jsem tak vyhodnotil data, a to primárně za účelem testování stanovených hypotéz (viz kapitola 3.1.2 Hypotézy), zjištění jsou následující:

Testování mezipohlavních rozdílů u uváděných přání

Muži a ženy[82] se statisticky signifikantně lišili ve zmínění přání kódovaného jako kategorie materiální věci, kde muži uvádějí tuto kategorii častěji než ženy. (p=0.019, ODDS ratio=2.217, CI=95%). Zamítám tedy nulovou hypotézu (H01) a přijímám věcnou (*HV1 − Muži budou jako svá přání častěji uvádět kategorii „materiální věci“ než ženy*).

Muži a ženy se statisticky signifikantně nelišili ve zmínění přání kódovaného, jako kategorie vztahy. Nemohu na základě dat přijmout hypotézu věcnou (HV2 − *Ženy budou jako*

[80] Vyskytovala se pseudoreplikace (tedy až 3 přání/kategorie/obavy od stejného respondenta).
[81] Ta zjišťuje rozdíl mezi vyjádřením x nevyjádřením konkrétního přání/obavy/aktivity.
[82] Muži a ženy, resp. chlapci a děvčata.

svá přání častěji uvádět kategorii „vztahy“ než muži). Přijímám proto hypotézu alternativní: Muži a ženy se nelišili ve frekvenci uvádění kategorie „vztahy“ jako přání.

Použití GLM dále ukázalo u přání č. 3 (Vztahy) statisticky signifikantní vliv lokality na jeho zmínění, přání týkající se vztahů uváděli spíše respondenti z malého města (p=0.003, ODDS=2,193, CI=1,683). Přání č. 6 (Zdraví a dlouhý život) bylo zmiňováno rovněž především respondenty z malého města (p=0.024, ODDS=3.522, CI 1.18, 10.51). U přání č. 7 (Zvířata) se projevil statisticky signifikantní vliv genderu, respondentky vyjadřovaly toto přání častěji než respondenti (p=0.009, ODDS=7.672, CI=1,666 35.335). U dalších přání nevyšel statisticky signifikantní vliv ani genderu, ani lokality.

Testování mezipohlavních rozdílů u uváděných aktivit

Muži a ženy se statisticky signifikantně liší ve zmínění aktivity kódované jako kategorie Nepoškozování ŽP (mezi aktivitami, *„které pomáhají k tomu, aby jejich okolí bylo lepším místem“*) (p=0.003, ODDS=2.895, CI=1.448, 5.786,). Zamítám tedy nulovou hypotézu (H04) a přijímám věcnou (HV4 − *Ženy uváděly mezi aktivitami, „které pomáhají k tomu, aby jejich okolí bylo lepším místem“ kategorii „nepoškozování ŽP“ častěji než muži*).

U otázky č. 23, aktivity č. 1 (Recyklace) vyšla kupodivu statisticky signifikantní interakce, genderové rozdíly tedy působí v jednotlivých lokalitách opačně. Na malém městě respondenti třídí (recyklují a uklízejí) více než respondentky; respondentky pak naopak *uklízejí* více než respondenti ve velkoměstě (p=0.048, ODDS=2,708 0,772, CI=0,289 1,804).[83]

Statisticky signifikantní rozdíl se projevil též u aktivity č. 7 (Odpovědi mimo zadání otázky), kdy respondenti odpovídali mimo zadání otázky více než respondentky (p=0.002, ODDS ratio=6.93, CI=2.25, 21.41). Odpovědi mimo zadání otázky byly časté a vzhledem k věku respondentů pochopitelné. V odpovědích docházelo k nedorozuměním, byly jmenovány aktivity,

[83] Zde je třeba zdůraznit, že výsledek není možné v žádném případě zobecnit na kategorie „velkoměsto“ a „malé město“, jedná se pouze o námi zkoumané kategorie. Vzhledem k malému vzorku se může jednat o náhodu, nepochybně by pak bylo zajímavé uskutečnit výzkum na větším vzorku.

které sice pomáhají k tomu, aby okolí bylo lepším místem, ale které z povahy odpovědi nemůže jednotlivec činit (např. méně aut, atd.).

Další testování

Respondenti, kteří odpovídali *pozitivně* na otázku 22, zmínili pozitivní odpověď také na otázku 33 (mezi otázkami mezi 32 a 22 je signifikantně pozitivní vztah). Zamítám tedy nulovou hypotézu (H03) a přijímám věcnou (HV3 − *Respondenti, kteří si myslí, že mohou svět změnit se budou zároveň chtít podílet na této změně, tedy se zapojit do rozhodovacích procesů*). (p=0.001). [84] V obavách se neprojevil statisticky signifikantně významný ani vliv genderu, ani lokality, nicméně se projevil sklon k jejich šíření (viz 4.2.1 Paretova analýza).

4.3 Souhrn hlavních zjištění

- V odpovědích se nejvíce objevovala přání týkající se práce, materiálních statků a vztahů.
- Jako obavy odpovídající nejčastěji zmiňovali války a globální konflikty, environmentální problémy, katastrofy neantropogenního původu.
- Většina odpovídajících není členem žádné organizace, která se snaží vytvořit lepší budoucnost.
- Většina odpovídajících zmínila jako aktivity, kterými přispívají ke zlepšení svého okolí, ty, které jsou spojeny s recyklací a nepoškozováním životního prostředí.
- V popisu svého dne v budoucnosti většina odpovídajících (70%) nereflektovala žádné vztahy s ostatními lidmi.
- Respondenti, kteří si myslí, že mohou svět změnit, se budou zároveň chtít podílet na této změně, tedy se zapojit do rozhodovacích procesů (mezi otázkami 32 a 22 je signifikantně pozitivní vztah)
- V odpovědích se projevila genderová diferenciace:
    a. více respondentů než respondentek ve svých odpovědích uvedlo přání týkající se vztahů.

[84] K vyhodnocení korelace mezi o.č. 32 a o.č. 22 nebyl využit GLM model, ale metoda Kendallovská korelace.

b. více respondentů než respondentek reflektovalo ve svých přáních kategorii „materiální věci“ (statisticky signifikantně)
c. respondentky reflektovaly častěji než respondenti přání týkající se práce.
d. u popisu dne v budoucnosti projevily respondentky lehce vyšší míru individualizace (spočívající v nereflektování sociálních vztahů) než respondenti
e. respondentky uváděly mezi aktivitami, „které pomáhají k tomu, aby jejich okolí bylo lepším místem“, kategorii „nepoškozování ŽP“ častěji než muži (statisticky signifikantně)

- Vyhodnocení pomocí Paretovy analýzy ukázalo, že u odpovědí týkajících se přání je dynamika slabá, nemají tedy sklon k šíření. Naopak u obav nastává situace opačná, funguje zde ostrá zpětná vazba, která poukazuje na to, že mají velký potenciál se šířit. U odpovědí týkajících se aktivit směřujících ke zlepšování *okolí a světa* se sklon k šíření neukázal.
- U otázky č. 23 aktivity č. 1 (Recyklace) vyšla při použití této metody statisticky signifikantní interakce, genderové rozdíly tedy působí v jednotlivých lokalitách opačně (respondentky třídí více než respondenti ve velkoměstě, zatímco v malém městě je to naopak).

4.4 Diskuze

V této části interpretuji výsledky výzkumu, dávám je do souvislosti s teoretickou částí práce a předkládám zamyšlení nad jejich společenským kontextem. V prvním odstavci podávám nástin současné situace, která mohla představy ovlivnit. V následujících čtyřech odstavcích se zabývám interpretací zjištění a jejich zasazením do kontextu zvolených teoretických rámců. V pátém odstavci předkládám shrnutí, v němž se pokouším podat stručnou odpověď na vytyčenou výzkumnou otázku. V závěrečném odstavci poskytuji prostor úvahám, jež mě napadly v procesu psaní práce a interpretace výsledků.

Představy o budoucnosti jsou ze své podstaty značně ovlivněny aktuálními společenskými tématy. V rámci této práce není prostor pro detailní analýzu všech současných společenských problémů, jež měly či mohly mít vliv na představy respondentů. Určité ovlivnění *duchem doby* je ovšem patrné či pravděpodobné. Jednotlivé aspekty současné digitální revoluce se promítají i do vnímání budoucnosti respondentů. U mladých respondentů je zvláště populární fenomén YouTube, jenž někteří reflektují ve svých přáních, co se týče povolání (pracovat jako YouTuber) či obavách (skončí YouTube). V těchto ohledech je možné usuzovat na značnou propast mezi světem dospělých a dětí, jež je prohlubována vzrůstající rychlostí technologických a sociálních změn. To také představuje argument, ne pro to *nechat děti být*, jak zpívají Pink Floydi, ale *nechat je mluvit* a diskutovat s nimi o tom, jak chápou současnou sociokulturní realitu, zejména probíhající proces digitalizace, vzhledem k tomu, že některé změny možná chápou *lépe* než dospělí a dokáží se na ně adaptovat svým specifickým způsobem.[85] Velké množství zmiňovaných obav týkajících se válek a globálních konfliktů může být následkem současné složité geopolitické situace (ve východní Evropě a na Blízkém východě), jak zmínila respondentka v rámci předvýzkumu ve svých přáních: *„žádnou 3. světovou válku, žádné americké zákroky proti Rusům, žádné moc provokující projevy.“* Takto konkrétní zmínění bylo ojedinělé, v odpovědích se nicméně objevují obavy z atomové či nukleární války, proto je možné usuzovat, že tyto strachy jsou částečně interpretací společenské atmosféry a jejího diskurzu. Ale

[85] O tom svědčí např. trend dětských celebrit na YouTube, jež se staly slavnými často jen díky svému úsilí a které jsou na *virální marketing* často většími odborníky než profesionálové s dlouhou praxí (Petiška, 2014).

pro zjištění nakolik jsou obavy z války zapříčiněné současnou situací a na kolik jsou *přirozené* by bylo potřeba provést další zkoumání.

V odpovědích se nejvíce objevovala přání týkající se kategorie „práce“ (50,7%). Je přitom zajímavé, že toto přání reflektovaly častěji respondentky (55,4%) než respondenti (45,9%). Determinující vliv práce se projevoval i v popisu dne v budoucnosti. Desetiletá pražská respondentka má jasno, jak bude žít: *„Vstanu, nasnídám se, obléknu se, učešu se, vyčistím si zuby, půjdu do práce, přijdu z práce, udělám večeři, navečeřím se, osprchuji se, vyčistím si zuby a jdu spát.“*, stejně tak její kolegyně: *„Každé ráno budu brzy vstávat. Dám si snídani, obléknu se a půjdu do práce. Potom si dojdu na oběd. Pak se vrátím do práce. Budu tam celý den a večer se vrátím domů. Dám si večeři a půjdu spát.“* Monotónní rutinu odpovědí představy budoucího života dobře reflektuje další respondentka: *„Vstanu vypravím se, půjdu do práce, naobědvám se, vrátím se do práce, pracuji zbytek dne, vrátím se domů, půjdu spát a zase dokola.“* Na druhém místě se objevovala přání spadající do kategorie „Materiální věci“, které reflektovaly (statisticky signifikantně) více respondenti (50%) než respondentky (31,1). Po práci a materiálních věcech přichází na řadu kategorie „Vztahy“ (zmínilo ji 39,9% respondentů). V popisu své osobní budoucnosti vztahy s ostatními lidmi nereflektovala rovněž většina odpovídajících (70%). Kategorii „Vztahy“ ve svých přáních zmínilo o pár procent více respondentů (41,9%) než respondentek (37,8). To, že více respondentů[86] než respondentek ve svých odpovědích uvedlo přání týkající se vztahů je pozoruhodné, vzhledem k tomu, že ve výzkumu, jenž realizovala Holdenová na stejné věkové kategorii, tomu bylo naopak, a *vztahová přání* dominovala u respondentek[87] (Holden, 1997)[88].

Zde se nabízí připomenout si Beckova slova, že ženy: *„v průběhu života kolísají sem a tam mezi rozpornými póly emancipace a opětovného připoutání ke starým připsaným rolím. Odráží se to i v jejich vědomí a chování. Před prací v domácnosti prchají do povolání a naopak*

[86] Ze slohových důvodů autor používá slovo respondent pro muže i ženy, v některých případech používá ženský tvar respondentka, a to zejména v případech, kde chce poukázat na genderový rozdíl v odpovědích. Pak je slovo respondentka použito pro označení ženské části vzorku a slovo mužský tvar (respondent) pro označení opačného pohlaví.

[87] Respondentky zmiňovaly tato přání častěji i v jiných zkoumaných kategoriích (tedy 6-7 a 13-14). Jediné věkové období, ve kterém respondenti zmiňovali toto přání častěji, bylo 17-18 let (Holden, 1997).

[88] Zjištění týkající se role genderu v přáních jsem Cathie Holdenové napsal, překvapilo ji to, nicméně vyslovila hypotézu, že kdyby se výzkum realizoval ve Velké Británii dnes, zjištění by mohla být podobná.

a v různých úsecích své biografie se pokoušejí protichůdnými rozhodnutími ‚nějak' skloubit divergentní podmínky vlastního života.“ (Beck, 2004: 184). Nabízí se tedy hypotéza, že ono pozdější *prchání* a snaha *skloubit divergentní podmínky vlastního života* je přítomna již v dětských představách. Snaha o propojení světa práce a světa rodiny byla totiž patrná i v popisu dne v budoucnosti, jak ilustruje např. tato výpověď: *„Budu se mít dobře, protože budu pracovat (hodně) chci mít děti a budu si s mojí rodinou i užívat./ Vstanu, vypravím své děti a manžela, půjdu do práce, až z ní pojedu domů vyzvednu děti, uvařím večeři, ale ještě před vařením si s nimi budu hrát a potom je uložím do spánku a budu se dívat na telku potom přijde můj spánek.“* [89] I v popisu dne v budoucnosti zmiňovali interakce s ostatními lidmi respondenti častěji (32,3%) než respondentky (26,3%). Namísto vztahů s lidmi byla u respondentek nicméně často reflektována zvířata. Zde se nabízí asociace k současnému trendu, kdy si ženy/páry pořizují zvířata, a to ve věku, kdy jejich rodiče byli již často sezdaní, popř. měli několik dětí. Vztahy lidí a zvířat a jejich současné proměny jsou zajímavým fenoménem, který i přes proběhlé výzkumy nabízí široký prostor k dalšímu zkoumání (Rault, 2015). Je možné například spekulovat, že vztah ke zvířeti zaplňuje emociální prázdnotu a nahrazuje tak částečně i vztah k dítěti/partnerovi. Zvířata byla také zmiňována výrazně častěji (statisticky signifikantně) v přáních u respondentek (17,6%) než u respondentů (2,7%). To, že některé respondentky preferují ve své budoucnosti vztahy se zvířaty před osobami, ilustruje popis dalšího dne v budoucnosti: *„Vstanu a dám si snídani a hygienu. Půjdu na procházku se psem a pak budu něco malovat. Dám si oběd. Půjdu do města a něco si koupím. Zavolám rodičům. Přijdu domů a udělám se psem pár povelů. Dám mu pamlsek. Dám si večeři i psovy. Udělám si popcorn a podívám se na nějaký romantický film. Pak kvůli němu budu brečet a přitulím se k psovy.“*

Jako obavy o *budoucnost světa* pak odpovídající nejčastěji zmiňovali války a globální konflikty, environmentální problémy a katastrofy neantropogenního původu. Ze strachu z environmentálních rizik, jež ve svých představách respondenti reflektovali, nebylo zřejmé, která jsou *původu přirozeného* (pramenící z danosti přírody) a které naopak *vyrobené povahy*, což podporuje Giddensovo rozlišování rizik na přirozené a vyrobené, a jejich problematičnost, vzhledem k tomu, že: *„si nikdy nejsme jisti, kde končí jedno a začíná druhé.“* (Giddens, 2000).

[89] Odpovědi respondentů byly značně podobné, záměrně ale vybírám odpovědi respondentek, na nichž je pozoruhodnější - více než u jejich kolegů - absence jakéhokoli rodinného či komunitního, života.

Tuto argumentaci můžeme ale přenést i na další zkoumané kategorie obav, protože ani u nich si nemůžeme být jisti, zda budou zapříčiněny přirozenými procesy či problémy spojenými s devastací životního prostředí. Války totiž mohou být i o vodní zdroje, jichž bude nedostatek právě díky znečištění atd. Žáci se pak také domnívají, že v budoucnu bude více problémů spojených se životním prostředím, a to jak v lokálním, tak i globálním měřítku. Někteří nicméně vkládají naději do lidského důvtipu a technologií, které pomohou problémy řešit, což prezentovali v popisu budoucího světa. Ze zkoumaných kategorií konkrétních problémů reflektovala většina respondentů u problémů životního prostředí (jako u jediných ze zkoumaných kategorií) jejich zhoršení oproti současnému stavu. Nabízí se tak otázka, nakolik respondenti chápou pojem životního prostředí, je možné se domnívat, že jim uniká jeho význam pro lidský blahobyt a neuvědomují si, že zhoršení životního prostředí ovlivní i další kategorie problémů, na které byli tázáni (jako např. chudoba a zdraví).

Většina respondentů zmínila jako aktivity, které podle nich přispívají ke zlepšení svého okolí, ty, které jsou spojeny s recyklací a nepoškozováním životního prostředí. Je zajímavé, že u kategorie „Recyklace“ vyšla statisticky signifikantní interakce v tom, že genderové rozdíly tedy působí v jednotlivých lokalitách opačně (respondentky třídí více než respondenti ve velkoměstě, zatímco v malém městě je to naopak). To může být zapříčiněno samozřejmě i zkreslením díky malé velikosti vzorku, proto by bylo vhodné provést rozsáhlejší výzkum.
Respondentky dále uváděly mezi aktivitami, „které pomáhají k tomu, aby jejich okolí bylo lepším místem“, kategorii „nepoškozování ŽP“ častěji než muži (statisticky signifikantně). Mezi aktivitami byla relativně málo uváděna pomoc ostatním lidem, či odpovědi, které se daly kategorizovat jako pomoc ŽP v rámci komunity (tuto kategorii zmínilo pouze 20,9% respondentů). Členem organizace, která *„se snaží vytvořit lepší budoucnost“* je pouhých 14,2% respondentů. Pozitivním zjištěním je potvrzená hypotéza, že respondenti, kteří si myslí, že mohou svět změnit, se zároveň chtějí podílet na rozhodovacích procesech ve svém okolí. Je tedy možné, že se jedná o *spojené nádoby*, v tom případě by bylo přínosné rozvinout debatu o tom, jak motivovat děti, a to jak k zapojování do rozhodovacích procesů, tak k přesvědčení, že mohou svět měnit k lepšímu (a to nejlépe prostřednictvím zapojení se do komunity).

Jaké jsou tedy představy o budoucnosti ve vztahu k životnímu prostředí u žáků pátých tříd základních škol? Představy o budoucnosti jsou *individualizované*, což má značně negativní dopad na životní prostředí jak prostřednictvím zvýšené spotřeby, tak *individualizované zodpovědnosti*. V odpovědích je patrný také značný determinismus a projekce světa rodičů, budoucnost je *chladně racionální*, ideály se v ní nevyskytují buď vůbec, anebo jen velmi vzácně. Z popisu dne v budoucnosti je zřejmé, že převážná část respondentů stojí pevně na zemi, nikoli s hlavou v oblacích. Rutina pracovního života se stává základním společným jmenovatelem většiny odpovědí.[90] Respondenti jsou v tomto věku často již *malí dospělí*, nikoliv děti[91] se svými sny, fantaziemi a přáními.[92]

Je paradoxem, že vzdělávací instituce, které mají za úkol připravovat své žáky a posléze studenty na budoucnost, nevěnují jejich představám, vizím a snům − imaginacím budoucnosti − dostatečnou pozornost (Toffler, 1974; Bell, 2009). Dětské a mladistvé fantazie tak mohou být považovány za bezvýznamné marginálie. Rodiče i učitelé je v tom případě přehlížejí s určitým blahosklonným výrazem v očích, říkajícím: „z toho vyrosteš" − místo aby podchycovaly a rozvíjely ty představy, jež jsou přítomny. Jako by tím říkali: „*Je třeba být dospělý, žít v realitě − nemít velká přání a naděje (a když, tak ty pracovní)"*. Na vyklizeném kolbišti se v tom případě nachází prostor pro komerční subjekty, které dospívajícím rády − zdánlivě nenuceně − vnucují představy o úspěšné budoucnosti. V tom případě dochází k zajímavé schizofrenní situaci. Na jedné straně jsou imaginace budoucností u mladých nepřímo potlačované, přitom jsou však záměrně nuceni k deterministickému rozhodování o budoucím povolání. Často se klade dotaz: *„Co z Tebe bude, až to vystuduješ?"* (často implikující myšlenku: *„Co si budeš moci dovolit koupit?"*) namísto tázání se *„Co bys chtěl v životě dělat?"* Není to pouze slovíčkaření, jedná se o vztah k životu − *Frommovu otázku* Mít nebo být? (Fromm, 2014). Právě plné uvědomění si hranice individuální existence v kontextu hranic uzavřeného systému Země a její smysluplné

[90] I zde na děti může dopadat *diskurz nezaměstnanosti*. Nicméně je třeba podotknout, že ve zkoumaných regionech je nezaměstnanost velice nízká, a to nejen v rámci ČR, ale i EU.

[91] I když existují výjimky, jak dokládá respondentka popisující svůj den v budoucnosti: *„Ráno se probudím a vyvenčím jednorožce. Nakrmím sebe i jednorožce a půjdu natáčet videa o dortech na YouTube. Pak půjdu do své cukrárny až do večera, když se vrátím domů, nakrmím jednorožce a půjdu v klidu spát, dokud mě ráno neprobudí jednorožec, že omylem zapálil kuchyňskou linku."*

[92] O tom, že si někteří respondenti uvědomují, že jsou již spíše dospělí než děti, svědčí i několik odpovědí, v nichž je jako hlavní přání zmíněno: „Být zase dítě."

naplňování přispívá k pochopení a udržení planetárních mezí. Sdílený obraz pozitivní budoucnosti se pak může stát cestou k jejímu naplňování i přetrvání naší společnosti (Polak, 1973). Nejde samozřejmě o vytvoření pyšné prognostické vize budoucího života a rigidního lpění právě na ní. Naopak − důležité je, a to v každém věku, *aktivní snění*[93] o pluralitě možných budoucností. Důležité je zejména *snění* v mládí. To souvisí s rozvíjením schopnosti kreativity, sociálního cítění, empatie a v konečném důsledku i se zvýšenou úspěšností jedince na trhu práce a na *trhu života* vůbec.[94]

[93] Tímto pojmem myslím přemýšlení o budoucnosti a zvažování možných eventualit které tak nejsou pouhým *fantazírováním* a stavěním *vzdušných zámků*, jež nemají základy v realitě, ale naopak jsou zakotveny v praxi a následně propojeny s konkrétními činy, které směřují k naplnění ideálů.

[94] Pro potřebu *vzdělávání k budoucnosti* argumentují podobným způsobem např. Toffler, 1974; Bell, 2009.

4.5 Kritické zhodnocení práce

Během výzkumu i psaní jsem se potýkal s mnohými problémy, napadaly mě různé otázky a pochyby týkající se kvality jednotlivých aspektů diplomové práce. Během řešení projektu jsem se snažil o neustálou reflexi celého postupu, o sebekritiku v případě jednotlivých výstupů, tedy o princip *advocatus diaboli*. Nedělám si ovšem iluze, že jsem odhalil veškeré nedostatky a problematické body své práce, nicméně bych zde rád uvedl v několika bodech alespoň ty, jichž jsem si vědom.

Prvním problematickým aspektem je již samotné konceptuální zasazení práce. Vyvstává totiž otázka, zda je možné zkoumat představy sociologicky. A to vzhledem k tomu, že představy jsou značně individuální a jsou ovlivněny osobnostními rysy, socioekonomickým zázemím rodiny a výchovou. Nic z toho v práci ovšem nepopírám, naopak jsem si toho dobře vědom, nezkoumám proto tyto představy na úrovni jednotlivce, ale společnosti. U většího vzorku je totiž pravděpodobné, že se v něm ztratí jednotlivá specifika a budou mít širší vypovídající hodnotu o dětských představách jako celku (a o diskurzu, který na ně dopadá). Ideální by bylo samozřejmě provést interdisciplinární výzkum a zkoumat představy jak na úrovni psychologie, tak sociologie a vytvořit společně jejich *psychosociologický obraz*.

Dalším bodem, který může vyvolat kritiku, je strategie zkoumání dětských představ, tedy otázka, zda by nebylo vhodnější zkoumat představy spíše prostřednictvím výzkumu kvalitativního, nikoliv kvantitativně. Kvalitativní zkoumání by totiž jistě mohlo přinést cenná data, která se v *kvantitě* ztratí. Pro kvalitativní zkoumání jsem se ovšem nerozhodl, a to zejména ze tří důvodů. Za prvé jsem se obával, že by mohlo dojít k výraznému zkreslení, popř. by mohlo jít již o výzkum jiného charakteru, který by měl být ukotven spíše v některé z psychologických disciplín. Dalším důvodem, proč jsem nezvolil kvalitativní výzkum, byla věková kategorie respondentů. Výzkum s dětmi je značně specifický a vyžaduje odborného výzkumníka se zkušenostmi. Hlavním důvodem, proč jsem se rozhodl pro výzkum kvantitativní, byl ovšem předmět mého zájmu, tedy zkoumání dětských představ na úrovni celku, proto jsem preferoval také méně údajů o více respondentech než naopak. Stejně jako v předešlém bodě, souhlasím však

i zde s tím, že v rámci rozsáhlejšího výzkumu by bylo ideální obě výzkumné strategie spojit a získat kvalitativní i kvantitativní data.

Největším úskalím je však zřejmě koncept a tím i smysl celé práce. Je totiž možné položit si otázku, zda to, že individualizace a další aspekty, které jsou přítomny v dětských představách na konci mladšího školního věku, v pubertě a dalších životních etapách, neodezní, tedy např. zda respondenti nebudou klást větší důraz na vztahy a rodinný život. V tom případě by diplomová práce neměla vypovídající hodnotu o současném stavu, který ve společnosti panuje, ale pouze o vývojovém období, a spadala by tak do teoretického zázemí vývojové psychologie. To, že se tyto představy v průběhu různých vývojových etap mění, je zřejmé.[95] Nicméně je možné předpokládat, že respondenti jsou značně ovlivněni soudobou sociální atmosférou i na prahu staršího školního věku, a proto tyto představy vypovídají částečně o diskurzu, který na respondenty dopadá, a nejen o tom, v jakém vývojovém období se nachází.[96] Pro plné potvrzení této hypotézy (a zjištění, do jaké míry jsou představy respondentů ovlivněny věkem a do jaké míry sociální situací) by ovšem bylo potřeba provést další výzkumy − a to nejlépe dlouhodobé.

Předmětem kritiky také může být výběr a velikost vzorku; ten samozřejmě nemůže být reprezentativním pro celou Českou republiku, to ani nebylo v záměru/možnostech této práce.[97] Cathie Holdenová doporučovala svým zahraničním spolupracovníkům vzorek čítající alespoň 100 respondentů (Holden, 2013) pro účely své studie (Holden, 2008). Tento požadavek byl tedy splněn a překročen téměř o polovinu.

[95] Ve výzkumu napříč věkovými kategoriemi, jenž Holden provedla, kladli respondenti i respondentky nejmenší důraz na vztahy (jako přání) ve věku 7 let, ve věku 14 let byla naopak přání týkající se dobrých vztahů nejsilnější. Na prahu plnoletosti (18 let) se ovšem přání týkající se vztahů opět mizela a byla zmiňována méně než ve čtrnácti letech, u děvčat dokonce méně než v jedenácti letech (Holden, 2006).

[96] Což možná dokládá i genderový aspekt ve výsledcích, tedy ta skutečnost, že gender se v odpovědích projevuje jinak, než v minulosti (viz kapitola 4. Výsledky).

[97] Na rozdíl od výzkumů realizovaných ve Velké Británii (Holden, 2006) se v tomto výzkumu projevil vliv lokality a to statisticky signifikantní (viz kapitola 4. Výsledky). Proto by případný další výzkum bylo vhodné provést v rámci více lokalit.

5. ZÁVĚR

„Budoucnost patří těm, kteří věří v krásu svých snů.“

Eleanor Rooseveltová[98]

Předmětem zkoumání mé diplomové práce bylo zkoumání obrazů, jež mají žáci na konci mladšího školního věku, o budoucnosti, přičemž jsem si vytyčil za cíl zodpovězení výzkumné otázky: *Jaké jsou představy o budoucnosti ve vztahu k životnímu prostředí u žáků pátých tříd základních škol?*

V teoretické části jsem se za tímto účelem vydal do sociologických zkoumání současné společnosti, abych vymezil možné společné rysy a determinanty těchto představ, tedy diskurzivní rámce, jež jsou ve společnosti přítomné a jež mohou na děti dopadat. Za tímto účelem jsem nejprve nastínil problematiku vnímání budoucnosti a poté zvolil koncepty, jejichž optikou jsou v této práci dětské představy o budoucnosti zkoumány. Jako zásadní pro vnímání přítomnosti i budoucnosti přitom vymezuji fenomén individualizace. Ten se projevuje v partnerských vztazích, přičemž dopadá jak na ženy a na muže, tak na děti a představy jejich budoucnosti. Individualizace ovlivňuje i zodpovědnost, když činí jednotlivce zodpovědného *za snímání hříchů světa*. Tato zodpovědnost spojená s nemožností řešit systémové problémy na úrovni jednotlivce vede k rizikové budoucnosti, v níž je problematické odlišit rizika pramenící z danosti přírody od těch, jež jsou zaviněná lidskou činností. Následně se věnuji roli dětí ve společnosti a možnosti zapojení jejich představ do formování společné budoucnosti.

Za účelem lepšího pochopení zkoumání problematiky dětských představ jsem provedl rešerši dosavadních výzkumů, a to jak v České republice, tak v zahraničí. V metodické části jsem popsal proces svého zkoumání od jeho počátků (sestavení metodologie) přes přípravu výzkumu (včetně předvýzkumu a kontaktování škol) až po realizaci výzkumu a způsob jeho vyhodnocení. Ve výsledcích odpovídám na vytyčenou výzkumnou otázku a docházím k závěrům, že v představách se projevuje značná míra individualizace spočívající v omezeném reflektování interakcí s ostatními lidmi jak v osobních přáních, tak v popisu dne v budoucnosti, stejně jako v

[98] Výrok je Eleanor Rooseveltové pouze připisovaný, je sporné, zda ho opravdu pronesla či napsala (Wikiquote).

aktivitách, o nichž si respondenti myslí, že pomáhají k tomu, aby jejich okolí bylo lepším místem. U odpovědí na některé otázky se projevila genderová diferenciace, která ovšem nebyla statisticky signifikantně přítomna u přání týkající se kategorie vztahů ani práce; tyto kategorie jsou podobně důležité pro respondenty a respondentky. Práce je pak procentuálně nejdůležitějším přáním v odpovědích. V obavách o budoucnost světa byly nejčastěji zmiňovány válečné a globální konflikty a problémy spojené se životním prostředím, z nichž nebylo jasně patrné, zda mají svůj původ v *přirozenosti přírody,* či jsou člověkem zaviněny. Ukázalo se, že většina respondentů není členem žádné organizace, jež se snaží vytvořit lepší budoucnost. Respondenti, kteří uváděli, že jejich činnost může přispět k tomu, aby jejich svět byl lepším místem, vyjadřovali také větší ochotu zapojit se do rozhodování o budoucnosti svého okolí. Ukázalo se tedy, že optimistické přesvědčení o možném ovlivnění budoucnosti pozitivně koreluje s touhou zapojit se do procesů směřujících k těmto změnám. To může být námětem pro další výzkumy, jejichž vzorek bude mít reprezentativní povahu, popř. posléze argumentem pro debatu o možnostech zapojování dětí do rozhodovacích procesů.

Jednotlivé představy se lišily podle individuálních vlastností a zájmů respondentů, většina však měla společné rysy, které bylo možno vyhodnotit, kategorizovat a interpretovat. Výjimkou byl jeden respondent, pravděpodobně autista, který bohužel dotazník téměř nevyplnil, neodevzdal a vzal si ho domů. Zatímco jeho spolužáci přemýšleli nad svými přáními, nad tím, zda je pro ně důležitější mít *dům* či *bazén*, dotyčný respondent hloubal a zároveň mě neustále přivolával a ptal se na různé otázky, jak je co myšleno. Nakonec podotkl, že jsou to moc těžké otázky a málo času, že by na to potřeboval několik hodin. Vyučující mu navrhla, ať si dotazník vezme domů a až ho vyplní, ať jí ho přinese, že mi ho následně oscanuje a pošle. Vyplněný dotazník mi ale zatím nepřišel. Většina respondentových spolužáků odpověděla na všechny otázky před koncem hodiny, někteří dotazník odevzdávali již v její polovině. Zmíněný respondent napsal za celou tu dobu pouze dvě slova − dvě nejdůležitější přání pro svou budoucnost: *Mít, co dýchat a mít, co pít*.

Autismus je diagnostikovaný jako mentální postižení, nabízí se však úvaha, zda nejsou *mentálně postižení* spíše ti, kteří mají důležitější přání, než je mít co dýchat a co pít. A při naplňování těchto jiných přání často ohrožují a ničí ekosystémy, jež poskytují životodárné statky.

Bez ekosystémových služeb není možné naplnit základní potřeby; nejsou tak důležité pouze pro představy budoucího vývoje, ale pro samotnou existenci naší budoucnosti. Představy o budoucnosti jsou pro podoby této budoucnosti zásadní, proto by měla být věnována pozornost jejich dalšímu zkoumání a rozvíjení. Pokud by k tomu tato práce přispěla, byl bych rád.

6. LITERATURA

AL-MASHAT, Kasim, et al. 2006. Iraqi Children's War Experiences: The Psychological Impact of "Operation Iraqi Freedom". *International Journal for the Advancement of Counselling*. 28(2), 195-211. Dostupné z: http://link.springer.com/article/10.1007/s10447-006-9016-3 [cit. 2015-04-03, 21:15 SEČ].

BAGHERIAN, F.; ROCCA, C.; THORNGATE, W.; SALEHINEZHAD, M. A. 2011. Beliefs and expectations about the future of personal life and future of the world in a sample of Iranian and Canadian students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30, 602-607. Dostupné z: http://www.sciencedirect.com.ezproxy.is.cuni.cz/science/article/pii/S1877042811019410 [cit. 2015-03-30, 19:52 SEČ].

BAKAN, Joel. 2013. *Dětství pod palbou: jak velký byznys ovlivňuje děti*. Vyd. 1. V Praze: Triton. 309 s. ISBN 978-80-7387-653-1.

BAUMAN, Zygmunt. 2002. *Tekutá modernost.* Překlad S. M. Blumfeld. 1. vyd. Praha: Mladá fronta. 343 s. Myšlenky; sv. 10. ISBN 80-204-0966-1.

BAUMAN, Zygmunt. 2004. *Individualizovaná společnost.* Vyd. 1. Praha: Mladá fronta. 290 s. Myšlenky; sv. 19. ISBN 80-204-1195-X.

BAUMAN, Zygmunt. 2010. *Modernita a holocaust.* Překlad Jana Ogrocká. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. 330 s. Post; sv. 6. ISBN 978-80-7419-028-5.

BECK, Ulrich. 2004. *Riziková společnost: na cestě k jiné moderně.* Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství. 431 s. Post; sv. 9. ISBN 80-86429-32-6.

BELL, Wendell. 2009. Foundations of futures studies: human science for a new era. Vol. 1, *History, purposes, and knowledge*. 5. vydání. New Brunswick: Transaction Publishers. 368 s. ISBN 978-0-7658-0539-3.

BOCAN, Miroslav a kol. 2011. *Hodnotové orientace dětí ve věku 6–15 let.* Dostupné z: http://www.nidm.cz/projekty/realizace-projektu/klice-pro-zivot/vyzkumy/cile-a-vystupy/zaverecna-zprava-z-vyzkumu-hodnotove-orientace-deti-ve-veku-6-15-let [cit. 2015-06-22, 22:26 SEČ].

BORECKÝ, V. 2005. *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton. 347 s.; 21 cm. ISBN 80-7254-503-5.

Citizenship Teaching and Learning. 2008. Special Issue: *Young people's voice on civic and global issues*. Guest Editor: HOLDEN, Cathie, University of Exeter, UK. Dostupné z: http://www.citized.info/pdf/eJournal/CTL%20No%204%20%282%29%20Dec%2008%204.12.08.pdf [cit. 2015-06-22, 22:34 SEČ].

COOK, Daniel Thomas. 2004. *The Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. Dostupné z: http://www.amazon.com/The-Commodification-Childhood-Children-Clothing/dp/082233268X [cit. 2015-06-22, 22:38 SEČ].

CORRAL-VERDUGO, V.; PINHEIRO, J.Q. 2006. Sustainability, future orientation and water conservation. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*. *56*(3), 191-198.
Dostupné z: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1162908806000375 [cit. 2015-06-22, 22:39 SEČ].

COUDIN, G.; LIMA, M. L. 2011. Being well as time goes by: Future time perspective and well-being. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 11(2), 219-232. Dostupné z: http://www.ijpsy.com/volumen11/num2/294/being-well-as-time-goes-by-future-time-ES.pdf [cit. 2015-06-22, 22:52 SEČ].

CROLL, P. 2005. *The Formation and Transmission of Educational Values and Orientations.* Swindon: ESRC Project Report. Dostupné z: http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/190127.pdf [cit. 2015-06-22, 22:52 SEČ].

ČERNÁ, Marta, ed. et al. *Agenda 21: český překlad textu části Přílohy II dokumentu Report of the United Nations Conference on Environment and Development - Rio de Janeiro, 3-14 june 1992. Vol. 1, Resolutions adopted by the conference United Nations, New York 1993.* Praha: Ministerstvo životního prostředí ČR, 1998. 328 s. ISBN 80-7212-039-5.

DEAN, B.L. 2005. Citizenship Education In Pakistani Schools: Problems And Possibilities. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*. 1(2), 1-20. Dostupné z: http://ecommons.aku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1029&context=pakistan_ied_pdck [cit. 2015-06-22, 23:02 SEČ].

Dějiny ženy. 1999. Dostupné z: http://www.sesity.net/elektronicka-knihovna/dejiny-zeny-iii.pdf [cit. 2015-06-22, 23:04 SEČ].
Jedná se o část z knihy: NEUMANN, Stanislav Kostka. 1999. *Dějiny ženy: populárně sociologické, etnologické a kulturně historické kapitoly*. 1. vyd. v nakl. Otakar II. Praha: Otakar II. 1077 s., [120] s. obr. příl. ISBN 80-86355-03-9.

Deklarace práv dítěte. 1959. Dostupné z: http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/deklarace-prav-ditete.pdf [cit. 2015-06-22, 23:10 SEČ].

Eurobarometer. 2012. *Future of Europe, Special Eurobarometer 379*. Brussels: Evropská komise Dostupné z: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_379_en.pdf [cit. 2015-03-14, 21:50 SEČ].

Evropská komise. 2011. *EU moving towards 'recycling society' but room for progress remains*. Dostupné z: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-46_en.htm?locale=en [cit. 2015-06-22, 23:16 SEČ].

First International Conference on ANTICIPATION. 2015. Dostupné z: http://www.projectanticipation.org/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=546 [cit. 2015-06-22, 23:16 SEČ].

FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení.* Překlad Čestmír Pelikán. Praha: Dauphin, 2000. 427 s. Studie; sv. 10. ISBN 80-86019-96-9.

FOUCAULT, Michel; SENELLART, Michel, ed. 2009. *Zrození biopolitiky: kurz na Collège de France (1978-1979)*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK). 351 s. ISBN 978-80-7325-181-9.

FROMM, Erich. *Mít, nebo být?* Překlad Jan Lusk. Vyd. tohoto překladu 2. Praha: Aurora, 2014. 242 s. ISBN 978-80-7299-106-8.

FUKUYAMA, Francis. 1989. *The End of History? The National Interest*. Dostupné z: http://www.wesjones.com/eoh.htm#source [cit. 2015-03-09, 17:31 SEČ].

FULCHER, M.; COYLE, E. F. 2011. Breadwinner and caregiver: A cross‐sectional analysis of children's and emerging adults' visions of their future family roles. *British Journal of Developmental Psychology.* 29(2), 330-346.
Dostupné z: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-835X.2011.02026.x/full [cit. 2015-06-23, 01:04 SEČ].

Future we want. 2012. Dostupné z: http://www.uncsd2012.org/content/documents/727The%20Future%20We%20Want%2019%20June%201230pm.pdf [cit. 2015-06-14, 20:08 SEČ].

Gemeinschaft and Gesellschaft. In *Encyclopædia Britannica*. Dostupné z: http://www.britannica.com/EBchecked/topic/228066/Gemeinschaft-and-Gesellschaft [cit. 2015-06-23, 01:06 SEČ].

GIDDENS, Anthony. 2000. *Unikající svět: jak globalizace mění náš život.* Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství. 135 s. Post; sv. 4. ISBN 80-85850-91-5.

GIDDENS, Anthony. 2010. *Důsledky modernity.* Překlad Karel Müller. 3. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. 158 s. Post; sv. 3. ISBN 978-80-7419-035-3.

GILLESPIE, James M.; ALLPORT, Gordon W. 1955. Youth's outlook on the future: A cross-national study. *Doubleday papers in psychology.* (1-40). New York, NY, US: Doubleday & Co, ix, 61 pp. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1037/13193-001[cit. 2015-06-23, 01:08 SEČ].

Goodreads.com. Dostupné z: https://www.goodreads.com/quotes/122996-children-must-be-taught-how-to-think-not-what-to [cit. 2015-06-23, 01:10 SEČ].

Google Scholar (výsledky vyhledávání spojení: expectation AND future AND research AND children). 2015. Dostupné z: https://scholar.google.cz/scholar?q=expectation+AND+future+AND+research+AND+children&btnG=&hl=cs&as_sdt=0%2C5 [cit. 2015-03-25, 09:48 SEČ].

HANÁKOVÁ, Tamara. 2009. *Hodnotová orientace a životní styl současné mládeže*. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Irena Ocetková. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/20336/pedf_m/ [cit. 2015-06-23, 01:25 SEČ].

HICKS, D.; HOLDEN, C. 1995. *Visions of the future: Why we need to teach for tomorrow*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

HICKS, D. 2002. *Lessons for the Future: The Missing Dimension in Education.* London: RoutledgeFalmer. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=ZRTlGj--XWQC&dq=Lessons+for+the+Future:+The+Missing+Dimension+in+Education&lr=&hl=cs [cit. 2015-06-23, 10:00 SEČ].

HILL, D.; KUMAR, R. (Eds.). 2012. *Global neoliberalism and education and its consequences. Routledge*. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=IUyTAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [cit. 2015-06-23, 01:26 SEČ].

HOFSTEDE, G. 1983. National cultures in four dimensions: A research-based theory of cultural differences among nations. *International Studies of Management & Organization*, 46-74. Dostupné z: http://www.jstor.org/discover/10.2307/40396953?uid=17979&uid=3737856&uid=2134&uid=2493285903&uid=2493285893&uid=17944&uid=2&uid=70&uid=3&uid=5910040&uid=67&uid=62&uid=5910232&uid=60&sid=21106585243183 [cit. 2015-06-23, 10:01 SEČ].

HOLDEN, C. 1997. Tomorrow's citizens: The differing concerns of girls and boys. *Children's Social and Economic Education.* 2(2), 80–93. Dostupné z:
Dostupné z: http://cse.sagepub.com/content/2/2/80.full.pdf [cit. 2015-04-28, 21:42 SEČ].

HOLDEN, C. 2006. Concerned citizens: children and the future. *Education, Citizenship and Social Justice.* 1, 3, 231-247. Dostupné z:
https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/48319/Concerned%20citizens.pdf?sequence=2 [cit. 2015-03-05, 15:18 SEČ].

HOLDEN, C. 2013. Osobní sdělení. E-mail. z: 27. 10. 2013, 22:15.

HOLDEN, C. 2015. Osobní sdělení. E-mail z: 6. 3. 2015, 10:53.

imdb.com (Klub rváčů, citát). Dostupné z: http://www.imdb.com/title/tt0137523/quotes [cit. 2015-06-23, 10:00 SEČ].

Ikea. Dostupné z:
http://www.ikea.com/cz/cs/catalog/categories/departments/secondary_storage/18741/ [cit. 2015-06-26, 21:09 SEČ].

KEY, Ellen. 1909. *The century of the child.* New York and London: G.P. Putnam's Sons.

Dostupné z: https://archive.org/details/centurychild00frangoog [cit. 2015-06-23, 10:08 SEČ].

KOLMAN, L.; NOORDERHAVEN, N. G.; HOFSTEDE, G.; DIENES, E. 2003. Cross-cultural differences in Central Europe. *Journal of Managerial Psychology*. 18(1), 76-88. Dostupné z: http://search.proquest.com/docview/215868826?accountid=15618 [cit. 2015-06-23, 10:09 SEČ].

JOLDOSHALIEVA, R.; SHAMATOV, D. 2007. Hopes and Fears for the Future: Voices of Children from Kyrgyzstan. In: ROSS, A., ed. *Citizenship Education in Society.* London: CiCe, 21-28. Dostupné z: http://www.academia.edu/2093598/Hopes_and_fears_for_the_future_voices_of_children_from_Kyrgyzstan [cit. 2015-06-23, 10:17 SEČ].

LABOHÝ, J.; BINKA, B. 2013. Vliv vnímání budoucnosti na budoucnost. *Envigogika*. 8(1). Dostupné z: http://dx.doi.org/10.14712/18023061.229 [cit. 2015-06-23, 10:35 SEČ].

LANGEROVÁ, E. 2014. Osobní sdělení. E-mail z: 17. 2. 2014, 10:55.

Latitude. (2014). *Study: Children's Future Requests for Computers & the Internet.* Dostupné z: http://www.slideshare.net/latddotcom/study-childrens-future-requests-for-computers-the-internet [cit. 2015-04-03, 20:53 SEČ].

LAWLER, J.; PATEL, M. 2012. Exploring children's vulnerability to climate change and their role in advancing climate change adaptation in East Asia and the Pacific. *Environmental Development.* 3, 123-136. Dostupné z: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211464512000759 [cit. 2015-06-23, 10:39 SEČ].

LESSING, E. E. 1972. Extension of personal future time perspective, age, and life satisfaction of children and adolescents. *Developmental Psychology.* 6(3), 457-468. Dostupné z: http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=8f4b552c-ecd6-4f76-90da-0251c90ad8ed%40sessionmgr111&vid=1&hid=107 [cit. 2015-06-23, 10:43 SEČ].

LIBROVÁ, H. 2010. Individualizace v environmentální perspektivě: sociologické rámování mění pohled a plodí otázky. *Sociologický časopis*. 46 (1), 125-152. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/d5ffaea654d32cc40f303ed006d9f8aab9c7d244_LIBROVASc2010-1.pdf [cit. 2015-06-23, 10:44 SEČ].

MACEK, P.; BEJČEK, J.; VANÍČKOVÁ, J. 2007. Contemporary Czech Emerging Adults Generation Growing Up in the Period of Social Changes. *Journal of Adolescent Research.* 22(5), 444-475. Dostupné z: http://jar.sagepub.com/content/22/5/444.short [cit. 2015-06-23, 10:58 SEČ].

MANIATES, M. F. 2001. Individualization: Plant a tree, buy a bike, save the world? *Global environmental politics.* 1(3), 31-52. Dostupné z: http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=35f3450f-f509-4563-b280-7efe17326683%40sessionmgr112&vid=1&hid=107 [cit. 2015-06-23, 11:00 SEČ].

McCABE, K.; BARNETT, D. 2000. First Comes Work, Then Comes Marriage: Future Orientation Among African American Young Adolescents. *Family Relations*. 49, 63–70. Dostupné z: http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/10.1111/j.1741-3729.2000.00063.x/abstract;jsessionid=72463FC547C13283C520866B7CD05C5A.f02t02 [cit. 2015-06-23, 11:02 SEČ].

McLOYD, V. C.; KAPLAN, R.; PURTELL, K. M. 2008. *New Hope's Effects on Children's Future Orientation and Employment Experiences.* New York: MDRC. Citováno 3. 4. 2015 20:57 Dostupné z: http://www.mdrc.org/sites/default/files/full_459.pdf [cit. 2015-06-23, 11:02 SEČ].

KASKINEN, Juha; HEINONEN, Sirkka; Hietanen, Olli; JOKINEN, Leena. 2015. Memoriam Doc.Soc.Sc., Adjunct Professor Anita Rubin. Dostupné z: http://www.utu.fi/en/units/ffrc/news/news/Pages/in-memoriam-anita-rubin.aspx [cit. 2015-06-23, 11:06 SEČ].

MERTON, Robert King. 2000. *Studie ze sociologické teorie.* 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství.

MICHALČÁKOVÁ, Radka. 2006. *Strachy v období rané adolescence: deskripce a analýza souvislostí.* Rigorózní práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce . Dostupné z: http://is.muni.cz/th/478/fss_r/ [cit. 2015-06-23, 11:05 SEČ].

Millenium development goals. Dostupné z: un.org/millenniumgoals/ [cit. 2015-06-23, 11:07 SEČ].

MILLER, R.; POLI, R.; ROSSEL, P. 2013. *The discipline of anticipation: Exploring key issues*. Working Paper 1. UNESCO and Rockerfeller Foundation, Paris. Dostupné z: http://www.academia.edu/3523348/The_Discipline_of_Anticipation_Miller_Poli_Rossel_-_DRAFT [cit. 2015-06-23, 11:02 SEČ].

MOHME, Gunnel Maria. 2014. Imagined adulthood under transition – SomaliSwedish girls' life-planning in a late modernity context. *Gender and Education.* 26(4), 432-447. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2014.930422 [cit. 2015-06-23, 01:10 SEČ].

Montessori. http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/ [cit. 2015-06-26, 6:17 SEČ].

Naše společná budoucnost: Světová komise pro životní prostředí a rozvoj. 1. vyd. Praha: Academia, 1991. 297 s. ISBN 80-85368-07-2.

Nelson Mandela Foundation (oficiální facebookové stránky). Dostupné z: https://www.facebook.com/NelsonMandelaCentreOfMemory/photos/a.203035046400937.51176.191155590922216/666743976696706/ [cit. 2015-06-23, 18:22 SEČ].

NIKOLAYENKO, O. 2009. Adolescents' hopes for personal, local, and global future: Insights from Ukraine. *Youth & Society*. Dostupné z: http://yas.sagepub.com/content/43/1/64.full.pdf+html [cit. 2015-06-23, 18:23 SEČ].

NUTTIN, J. 2014. *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Psychology Press. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=UIFIAwAAQBAJ&dq=Future+time+perspective+and+motivation:+Theory+and+research+method&lr=&hl=cs [cit. 2015-06-23, 18:24 SEČ].

ORDUñA-MALEA, E.; AYLLÓN, J. M.; MARTÍN-MARTÍN, a.; LÓPEZ-CÓZAR, E. D. 2014. About the size of Google Scholar: playing the numbers. *arXiv preprint arXiv:1407.6239*. Dostupné z: http://arxiv.org/abs/1407.6239 [cit. 2015-06-23, 18:26 SEČ].

OSLER, A.; STARKEY, H. 2005. *Changing Citizenship: democracy and inclusion in education*. Milton Keynes: Open University Press. Dostupné z: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9752.2007.00547_1.x/abstract [cit. 2015-06-23, 18:27 SEČ].

PALMER, S. B.; WEHMEYER, M. L. 1998. Students' expectations of the future: Hopelessness as a barrier to self-determination. *Mental Retardation.* 36(2), 128-136. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1352/0047-6765(1998)036<0128:SEOTFH>2.0.CO;2 [cit. 2015-06-23, 18:28 SEČ].

Pareto analýza. Vlastní cesta. Dostupné z: http://www.vlastnicesta.cz/metody/pareto-analyza/ [cit. 2015-06-23, 18:29 SEČ].

PETIŠKA, Eduard. 2014. Tahle „televize“ je pro mladý. *Česká pozice*. Dostupné z: http://ceskapozice.lidovky.cz/vize-youtube-televize-pro-mlade-daj-/tema.aspx?c=A141015_225825_pozice-tema_kasa [cit. 2015-06-22, 13:37 SEČ].

Quoteinvestigator (citát). Dostupné z: http://quoteinvestigator.com/2013/01/22/borrow-earth/ [cit. 2015-06-23, 18:30 SEČ].

PewResearchCenter. 2014. *Emerging and Developing Economies Much More Optimistic than Rich Countries about the Future*. Dostupné z: http://www.pewglobal.org/2014/10/09/emerging-and-developing-economies-much-more-optimistic-than-rich-countries-about-the-future/ [cit. 2015-03-14, 21:52 SEČ].

Pink Floyd. 1979. *Another Brick In The Wall*. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U [cit. 2015-06-23, 18:33 SEČ].

POLAK, Frederik Lodewijk. 1973. *The image of the future.* Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company. Dostupné z: http://storyfieldteam.pbworks.com/f/the-image-of-the-future.pdf [cit. 2015-06-23, 18:35 SEČ].

Quoteinvestigator. *I Would Spend 55 Minutes Defining the Problem and then Five Minutes Solving It. Albert Einstein? A Yale Professor? Apocryphal?* Dostupné z: http://quoteinvestigator.com/2014/05/22/solve/ [cit. 2015-03-10, 0:09 SEČ].

RAULT, J. L. 2015. Pets in the Digital Age: Live, Robot, or Virtual? *Frontiers in Veterinary Science*. 2, 11. Dostupné z: http://storyfieldteam.pbworks.com/f/the-image-of-the-future.pdf [cit. 2015-06-23, 18:37 SEČ].

RUBIN, A. 2002. Reflections upon the late-modern transition as seen in the images of the future held by young Finns. *Youth Futures. Comparative Research and Transformative Visions.* London: Praeger Publishers.

RUBIN, A.; LINTURI, H. 2001. Transition in the making. The images of the future in education and decision-making. *Futures*. 33(3), 267-305. Dostupné z:

http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0016328700000719 [cit. 2015-06-23, 18:41 SEČ].

RYNDA, Ivan. 2000. Trvale udržitený rozvoj a vzdělávání. In: DLOUHÁ, Jana, ed. *Hledání odpovědí na současné výzvy světa*. Praha: COŽP UK. 10-16. Dostupné z: http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/$pid/MZPMSFHV0HSB/$FILE/tur.pdf [cit. 2015-03-20, 21:00 SEČ].

RYNDA, I. 2013. *Prezentace a přednáška Sociální ekologie II na KSKE FHS UK*. Prezentováno letní semestr 2013/2014.

RYNDA, I. 2014. *Prezentace Sociální ekologie I na KSKE FHS UK*. Prezentováno zimní semestr 2014/2015.

SAGAN, Carl. 1994. *Pale Blue Dot: A Vision of the Human Future in Space*. Kapitola 6, The Triumph of Voyager. Dostupné z: http://www.e-reading.link/book.php?book=72440 [cit. 2015-02-26, 19:31 SEČ].

SCHNAIBERG, A.; PELLOW, D. N.; WEINBERG, A. 2002. The treadmill of production and the environmental state. *The environmental state under pressure.* 10, 15-32. Dostupné z: http://www.researchgate.net/profile/David_Pellow/publication/235304894_The_treadmill_of_production_and_the_environmental_state/links/0deec529ceb5ad5e51000000.pdf [cit. 2015-06-23, 18:44 SEČ].

SIMONS, J.; VANSTEENKISTE, M.; LENS, W.; LACANTE, M. 2004. Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review.* 16(2), 121-139. Dostupné z: http://link.springer.com/article/10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f [cit. 2015-06-23, 19:03 SEČ].

STIPEK, D. 2002. *How do teachers' expectations affect student learning.* Dostupné z: http://www.education.com/reference/article/teachers-expectations-affect-learning/ [cit. 2015-05-01, 20:12 SEČ].

Sustainable development goals. Dostupné z: sustainabledevelopment.un.org [cit. 2015-06-23, 19:04 SEČ].

SVOBODA, Jiří A. 1999. *Čas lovců: dějiny paleolitu, zvláště na Moravě.* Brno: Archeologický ústav Akademie věd České republiky.

ŠEREK, J.; MACEK, P.; JEŽEK, S.; LACINOVÁ, L. 2014. Twenty Years After the Velvet Revolution Shifts in Czech Adolescents' Perceptions of Family, School, and Society. *Journal of Adolescent Research*. 29(6), 738-764. Dostupné z: http://jar.sagepub.com/content/29/6/738.abstract [cit. 2015-06-23, 19:06 SEČ].

TESAŘOVÁ, Lenka. *Pohledy na budoucnost očima dětí žijících v různém sociálním prostředí*. 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Tomáš Dvořáček. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/80556/pedf_m/ [cit. 2015-06-23, 19:07 SEČ].

TOFFLER, A., ed. 1974. *Learning for tomorrow: The role of the future in education*. New York: Vintage Books.

TOURAINE, A. 1992. *Critique de la modernité*. Fayard, Paris. Dostupné z: http://classiques.uqac.ca/contemporains/touraine_alain/critique_de_la_modernite/touraine_critique_de_la_modernite.pdf [cit. 2015-06-23, 19:08 SEČ].

Tvořivá škola. Dostupné z: http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=2115 [cit. 2015-06-26, 6:16 SEČ]

Úmluva o právech dítěte. Dostupné z: http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf [cit. 2015-06-23, 19:09 SEČ].

UNICEF. 2001. *Young voices: opinion survey of children and young people in Europe and Central Asia.* UNICEF. Dostupné z: http://www.unicef.org/eapro/EN-FINAL_FULL_REPORT.pdf [cit. 2015-06-23, 19:09 SEČ].

VAN DER HELM, R. 2005. The future according to Frederik Lodewijk Polak: finding the roots of contemporary futures studies. *Futures*. 37(6), 505-519. Dostupné z: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0016328704001570 [cit. 2015-06-23, 19:10 SEČ].

VIKTOROVÁ, I. Představy o budoucnosti. In: *Pražská skupina školní etnografie. Čeští žáci po deseti letech*. Praha: UK - Pedagogická fakulta, 2004, s. 147-168. Dostupné z: http://psse.hys.cz/pdf/cesti_zaci_po_deseti_letech/cesti_zaci_po_deseti_letech_0.pdf [cit. 2015-06-23, 19:10 SEČ].

Všeobecná deklarace lidských práv. 1948. Dostupné z: http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf [cit. 2015-06-23, 19:11 SEČ].

WELLS, H.G. 1913. *The Discovery of the Future.* New York: B.W. Huebsch. Dostupné z: http://www.gutenberg.org/ebooks/44867 [cit. 2015-06-23, 19:11 SEČ].

Wikiquote (citát Eleanot Roosevelt). Dostupné z: https://en.wikiquote.org/wiki/Eleanor_Roosevelt [cit. 2015-06-23, 19:11 SEČ].

WYMAN, P. A.; COWEN, E. L.; WORK, W. C.; KERLEY, J. H. 1993. The role of children's future expectations in self-system functioning and adjustment to life stress: A prospective study

of urban at-risk children. *Development and Psychopathology*. 5(04), 649-661. Dostupné z: http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2571044&fileId=S0954579400006210 [cit. 2015-06-23, 18:30 SEČ].

ZŠ Dlouhý lán. Základní a mateřská škola Na Dlouhém lánu. Dostupné z: http://www.zsdlouhylan.cz/cz/o-skole/ [cit. 2015-03-19, 10:30 SEČ].

7. PŘÍLOHY

7.1 Příloha P1 - Projekt diplomové práce

Fakulta humanitních studií UK
katedra magisterského oboru
Sociální a kulturní ekologie
U Kříže 8/661, 158 00 Praha 5-Jinonice

Projekt diplomové práce (DP) oboru sociální a kulturní ekologie

1. Jméno studenta, tituly: Eduard Petiška, Bc.
2. Osobní číslo (UKČO): 91583801
3. Rok imatrikulace na FHS UK (bak. studium, jinak mag. studium): 2013
4. Datum zápisu na katedru sociální a kulturní ekologie FHS UK (alespoň měsíc, rok): 23. 9. 2013
5. Názvy všech předchozích bakalářských (magisterských) prací, škola, obor a rok, kde a kdy byly obhájeny: Český Řím, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, katedra kulturologie, 2011
6. *Předběžný* název DP: Řekni, o čem sníš, v čem chceš žít? Vztah k životnímu prostředí v představách o budoucnosti žáků pátých tříd základních škol
7. Obecný kontext (souvislosti tématu, širší rámec [zasazení „do světa"]): Dětské představy a pohledy na svět byly dlouhou dobu opomíjeny, názory dětí byly považovány za nedospělé a proto marginální. K obratu a změně paradigmatu *dětství* začalo docházet teprve v minulých dekádách.
   Po revolučních krocích ke zlepšení přírodních i sociálních poměrů, které byly učiněny v šedesátých a sedmdesátých letech dvacátého století, dochází postupně i k novému chápání a emancipaci dětství. Děti se stávají rovnocennou součástí společnosti a je jim stále více přiznáváno právo se vyjádřit.
   K tomu do značné míry přispěly mezinárodní aktivity OSN v oblasti udržitelného rozvoje, které jsou připravovány v duchu výroku: „Nedědíme Zemi po našich předcích, nýbrž si ji půjčujeme od našich dětí." Důležitým mezníkem je pak Agenda 21, která děti uvádí jako jednu z major groups.
   V zahraničí byly dětské představy o budoucnosti zkoumány v rámci několika mezinárodních projektů. Významný výzkum mapující dětské představy a hodnoty byl uskutečněn v rámci projektu UNICEF a jeho výsledky uveřejněny v publikaci *Voices of children and young people in Europe and Central Asia* (2001), data jsou v něm vyhodnocena celkově (v rámci širších regionů) a ne podle jednotlivých zemí.
   Výzkumem dětských představ o budoucnosti se dlouhodobě zabývá např. Cathie Holden a David Hicks. Cathie Holden na základě svých průzkumů v Británii iniciovala také mezinárodní zkoumání dětských představ o budoucnosti, jehož výsledky byly uveřejněny ve zvláštním čísle mezinárodního časopisu *Citizenship Teaching and Learning* v rámci studie *Children's concerns: an International Study*. Cathie Holden a další autoři se v rámci ní přímo zaměřují na problematiku dětských představ o budoucnosti jejich okolí a světa. Ve studii je zahrnuto několik dílčích výzkumů (*'I would like to say that things must just get better': Young citizens from England, Kyrgyzstan and South Africa speak out"*; *'I hope*

Korea will be reunified again': Listening to Korean Children; *Spanish children's concerns for the future*; *Pakistani children want a better future*).
Studie poukázala na společné i diferencující aspekty v dětských představách, které reflektují místní environmentální problémy, o nichž mají děti překvapivě dobré povědomí. Vzhledem k tomu, že představy o budoucnosti jsou kulturně specifické, považuji za vhodné provést obdobu tohoto výzkumu i v České republice.
V českém prostředí byly dětské představy o budoucnosti do určité míry reflektovány v rámci projektu *Hodnotová orientace dětí ve věku 6–15 let* (2011).
Detailním zkoumáním dětských představ se zaměřením na volbu budoucího povolání se pak zabývali především badatelé z Pražské skupiny školní etnografie (především pak Viktorová, I. *Představy o budoucnosti*). Úspěšný výzkum v roce 1994 byl zopakován po deseti letech v rámci projektu *Čeští žáci po deseti letech*, který srovnával jednotlivé postoje a jejich variace v čase. Výsledky svého výzkumu zabývající se obavami v období rané adolescence popisuje Radka Michalčáková ve své práci *Strachy v období rané adolescence: deskripce a analýza souvislostí* (2007).
V rámci svého projektu bych rád přispěl k dalšímu prohloubení a obohacení našich vědomostí o dětských představách.

8. Předmět zkoumání (vlastní předmět práce [zasazení „do vědy"]): Předmětem zkoumání jsou obrazy, které mají žáci pátých tříd o budoucnosti.

9. Hlavní vstupní hypotéza nebo hypotézy (2–4 *na výběr*); pro práci 1–2, možno však formulovat výzkumné otázky, event. jen výzkumný problém: Výzkumná otázka: Jaké jsou představy o budoucnosti žáků pátých tříd základních škol a jakou roli v nich hraje životní prostředí?

10. Metodologický postup: metody a techniky, které budou v práci použity: Projekt bude řešen pomocí metodologie etablované doktorkou Cathie Holden, kterou mi k tomuto účelu poskytla, a jež byla využita v rámci několika zahraničních výzkumů. Důležitým základem pro úspěšné řešení projektu je překlad dotazníku a jeho specifik, na základě nějž byly tyto výzkumy provedeny.
Dotazník je strukturován do tří základních částí. Po identifikačních otázkách následuje první část. která se zaměřuje na přání a obavy z budoucnosti; druhá část se zabývá konkrétními problémy, třetí část se orientuje na aktivity směřující ke změně. V rámci všech těchto částí jsou zkoumány představy o lokálním i globálním vývoji. Součástí dotazníku je otázka, která vyzývá k popsání představ o životě v budoucnosti (rok 2030). Dotazník bude doplněn o některé další otázky kvalitativního rázu, které nejsou obsaženy v původním dotazníku (např. Popiš, jak si myslíš, že bude vypadat Tvůj typický den v budoucnosti, až budeš dospělý a nebudeš muset chodit do školy).
Výzkum bude proveden na základě dotazníkového šetření a založen na empirickém sběru dat pomocí dotazníku. Výsledky kvantitativního rázu srovnám s těmi zahraničními. Kvalitativní otázky budou posuzovány s přihlédnutím k současné sociokulturní situaci.

11. Cíl DP (kromě ověření hypotéz a teoretického přínosu např. *praktický* přínos, vypracování metodologie, základ pro řešení problémů v praxi atd.): Hlavním cílem diplomové práce je zodpovězení výzkumné otázky: *Jaké jsou představy žáků pátých tříd ZŠ o budoucnosti?* Dalším cílem je porovnání výsledků výzkumu s těmi zahraničními, které byly provedeny na základě stejné metodologie a sekundárním cílem je adaptace metodologie Cathie Holden pro české kulturní prostředí.
Výsledky DP by mohly přispět k lepšímu chápání představ dětí mladšího školního věku, mohou posloužit psychologům a odborníkům zaměřujícím se na tvorbu vzdělávacích osnov,

ale i politikům na regionální a národní úrovni jako podklady pro jejich rozhodování, které se přímo týká budoucích generací a ochrany životního prostředí.
Cílem diplomové práce je tedy popsání aktuálních představ žáků a jejich nazírání na budoucnost životního prostředí. Tato zjištění mohou posléze posloužit učitelům, popř. dalším pracovníkům s mládeží pro lepší pochopení současného dětského uvažování.

12. Čím budou rozšířeny dosavadní znalosti (*vědecká* „přidaná hodnota DP"): Projekt navazuje na mezinárodní studii *Children's concerns: an International Study*, přínosem a přidanou hodnotou DP bude především možnost komparace výsledků ze zahraničí s těmi českými. V českém prostředí potom volně naváže na tradici výzkumů představ dětí prováděných Pražskou skupinou školní etnografie a rozšíří dále naše znalosti o dětských představách.

13. Jaké bude (bude-li) jejich *teoretické* zobecnění a přínos: Diplomová práce nepřinese výsledky, které by bylo možné teoreticky zobecnit. Přínosem práce bude lepší pochopení dětských představ. Výsledky mohou být využity v rámci mnoha vědních disciplín (sociální a kulturní ekologie, pedagogika, vývojová psychologie, sociologie dětství) a posloužit k tvorbě různých teorií a metodologií.

14. Struktura DP (*předběžný* obsah – názvy oddílů a kapitol):
    1. Úvod
    2. Teoretická část
    2.1 Základní pojmy 2.2 Konceptuální zasazení 2.3 Role dětí ve společnosti 2.4 Výzkumy zabývající se dětskými představami o budoucnosti
    3. Metodika
    3.1. Metodologie; 3. 2. Příprava výzkumu; 3.3. Realizace výzkumu 3.4. Vyhodnocení
    4. Výsledky
    5. Diskuze
    5.1. Komparace s výsledky předešlých výzkumů
    6. Závěr
    7. Literatura
    8. Přílohy

15. *Předběžná* bibliografie k tématu:
BAUMAN, Zygmunt. 2004. *Individualizovaná společnost.* Vyd. 1. Praha: Mladá fronta. 290 s. Myšlenky; sv. 19. ISBN 80-204-1195-X.
BELL, Wendell. 2009. *Foundations of futures studies: human science for a new era. Vol. 1, History, purposes, and knowledge.* 5. vydání. New Brunswick: Transaction Publishers. 368 s. ISBN 978-0-7658-0539-3.
BOCAN, Miroslav a kol. 2012 . *Děti v ringu dnešního světa: hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let.* 1. vyd. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. 98 s. ISBN 978-80-87449-24-0.
BORECKÝ, Vladimír. 2005. *Imaginace, hra a komika.* 2., rozšíř. a opr. vyd. Praha: Triton. 247 s. ISBN 80-7254-503-5.
Citizenship Teaching and Learning. *Special Issue: Young people's voice on civic and global issues.* Guest Editor: Cathie Holden, University of Exeter, UK Volume 4 Number 2 December 2008
David Hicks & Cathie Holden. *Remembering the Future: what do children think?* Environmental Education Research. 13 (4). 501-521
http://teaching4abetterworld.co.uk/docs/download8.pdf
Hofstede, Geert. 2003. Culture's Consequences, Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations; Newbury Park, CA: Sage Publications; Second Edition.

HOLDEN, C (2006) *Concerned citizens: children and the future.* Education, Citizenship and Social Justice. 1, 3, 231-247.
LABOHÝ, Jan; BINKA, Bohuslav. 2013. *Vliv vnímání budoucnosti na budoucnost.* Envigogika, Prague, v. 8, n. 1, čen.. ISSN 1802-3061. Available at: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/229>. Date accessed: 28 lis. 2013.
MICHALČÁKOVÁ, Radka. 2007. *Strachy v období rané adolescence*. 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal. 149 s. Psychologie. ISBN 978-80-87029-15-2.
OSN. 1992. *Agenda 21* [online] Dostupné z: <http://www.un.org/esa/dsd/agenda21>
POLAK, Fred. 1973. *The Image of the Future. Translated and abridged edition.* Foreword by Kenneth Boulding, Elsevier, Amsterdam.
RYNDA, I. 2000. *Trvale udržitelný rozvoj a vzdělávání.* In: Hledání odpovědí na výzvy současného světa. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy.
TOFFLER, Alvin, ed. 1974. *Learning for tomorrow: the role of the future in education.* 1st ed. New York: Vintage Books. 421 s. ISBN 0-394-71980-8.
STRUNK, W. JR., WHITE, E. B. 1979. *The Elements of Style.* New York: MacMillan Publishing Co., Inc.

16. Předpokládaný vedoucí DP: Ing. Radek Trnka, Ph.D. Konzultant: PhDr. Ivan Rynda

17. Důvod volby tématu (dosavadní znalosti, zázemí, praxe a zájem studenta):[1] Student dlouhodobě přemýšlí a aktivně sní o různých alternativách budoucností. Absolvoval kurz Tvorba krajinných scénářů, je členem Světové federace pro studium budoucností (WFSF), partnerské organizace UNESCO. Je přesvědčen, že pokud chceme pozitivně ovlivnit lidské představy o budoucnosti (a budoucnost samotnou), musíme nejprve poznat ty současné, to byl také hlavní důvod, který ho přiměl k volbě tohoto tématu.

Jinonice 23. března 2015

diplomant	vedoucí DP	vedoucí katedry SKE

[1] nepovinné

7.2 Příloha P2 - Povolení Cathie Holdenové k užití její metodologie

From: Holden, Cathie <C.E.Holden@exeter.ac.uk>
Date: 2013/10/29
Subject: RE: A small request
To: Eduard Petiška <eduard.petiska@gmail.com>

Hello Eduard,
Thank you for your interest in my research. The paper you read is part of a larger project- in that same journal were the reports of the survey in other countries (eg Spain). I attach the questionnaire which you are welcome to use and also the guidance I gave to others who were involved in the research project in 2007 as this may offer you some guidance when undertaking the research.
Good luck with this!Best wishes,
Cathie Holden

Associate Professor
Graduate School of Education
Heavitree Road
University of Exeter EX1 2LU

7.3 Příloha P3 - Vzor vyplněného dotazníku

W1

Vyplň, prosím, tento dotazník, jak nejlépe dokážeš. Děkuji Ti, že se účastníš tohoto výzkumu!

1. Převážnou část svého dětství jsem prožil/a ve městě nebo obci s počtem (zaškrtni jednu z možností):

1) nad 100.000 obyvatel ☑
2) 30.000 až 100.000 obyvatel ☐
3) 2.000 až 30.000 obyvatel ☐
4) méně než 2.000 obyvatel ☐

2. 1. Kluk ☐ /2. Holka ☑ (zaškrtni jednu z možností)

3. VĚK 11

Část 1

1. Napiš tři hlavní přání, která máš pro SVOU budoucnost.

1.) Mít dobrou práci
2.) Být chytrá
3.) Být bohatá

2. Napiš tři hlavní přání, která máš pro budoucnost TVÉHO OKOLÍ.

1.) příroda
2.) málo dopravních prostředků
3.) žít v pořádku a míru

3. Napiš tři hlavní přání, která máš pro budoucnost SVĚTA.

1.) aby všichni byly na sebe milí a hodný.
2.) aby neničili příroda
3.) aby neubližovali ostatním.

1

4. Napiš tři hlavní obavy, které máš ze SVÉ budoucnosti.

1.) budu chudá
2.) nebudu mít práci
3.) nikdo mě nemá rád

5. Napiš tři hlavní obavy, které máš o budoucnost TVÉHO OKOLÍ.

1.) všichni se odstěhujou
2.) nebudou se mnou rádi
3.) nebudou jako předtím

6. Napiš tři hlavní obavy, které máš o budoucnost SVĚTA.

1.) budou zlí
2.) nebudou respektovat zákony
3.) bude ale moc dopravních prostředků

V každé následujících otázek zaškrtni pouze JEDNU odpověď.

7. Myslíš si, že TVŮJ život bude v budoucnu lepší, nebo horší než dnes?

1.Mnohem lepší ☑ 2.Trochu lepší ☐ 3.Přibližně stejný ☐ 4.Trochu horší ☐ 5.Mnohem horší ☐

8. Myslíš si, že život lidí VE TVÉM OKOLÍ bude lepší, nebo horší než dnes?

1.Mnohem lepší ☐ 2.Trochu lepší ☑ 3.Přibližně stejný ☐ 4.Trochu horší ☐ 5.Mnohem horší ☐

9. Myslíš si, že život pro VŠECHNY LIDI NA SVĚTĚ bude lepší, nebo horší než dnes?

1.Mnohem lepší ☐ 2.Trochu lepší ☑ 3.Přibližně stejný ☐ 4.Trochu horší ☐ 5.Mnohem horší ☐

Část 2: **Konkrétní problémy** (U každé otázky zaškrtni pouze JEDNU odpověď)

10. Myslíš si, že ve TVÉM OKOLÍ bude v budoucnu více, nebo méně násilí než dnes? 1.Méně ☐ 2.Přibližně stejně ☑ 3.Více ☐

11. Myslíš si, že v budoucnu bude ve TVÉM OKOLÍ více, nebo méně nezaměstnanosti než dnes? 1.Méně ☑ 2.Přibližně stejně ☐ 3.Více ☐

12. Myslíš si, že ve TVÉM OKOLÍ bude v budoucnu předsudků a rasismu, více nebo méně než dnes? 1.Méně ☑ 2.Přibližně stejně ☐ 3.Více ☐

13. Myslíš si, že ve TVÉM OKOLÍ bude v budoucnu více, nebo méně problémů spojených s životním prostředím než dnes? 1.Méně ☐ 2.Přibližně stejně ☐ 3.Více ☑

14. Myslíš si, že v budoucnu bude ve TVÉM OKOLÍ více, nebo méně chudoby, než je tomu dnes? 1.Méně ☑ 2.Přibližně stejně ☐ 3.Více ☐

15. Myslíš si, že v budoucnu budou lidé ve TVÉM OKOLÍ zdravější, nebo méně zdraví než dnes? 1.Méně ☑ 2.Přibližně stejně ☐ 3.Více ☐

Na předchozí straně jsme se ptali na problémy Tvého okolí, zde se ptáme na problémy v budoucnosti VE SVĚTĚ (U každé otázky zaškrtni pouze JEDNU odpověď)

16. Myslíš si, že NA SVĚTĚ bude v budoucnu více, nebo méně násilí než dnes? 1.Méně ☐ 2.Přibližně stejně ☑ 3.Více ☐

17. Myslíš si, že NA SVĚTĚ bude v budoucnu více, nebo méně rasismu a předsudků než dnes? 1.Méně ☐ 2.Přibližně stejně ☐ 3.Více ☑

18. Myslíš si, že NA SVĚTĚ bude v budoucnu více, nebo méně problémů spojených se životním prostředím než dnes? 1.Méně ☐ 2.Přibližně stejně ☐ 3.Více ☑

19. Myslíš si, že NA SVĚTĚ bude v budoucnu více, nebo méně chudoby než dnes? 1.Méně ☑ 2.Přibližně stejně ☐ 3.Více ☐

20. Myslíš si, že NA SVĚTĚ budou v budoucnu lidé zdravější, nebo více nemocní než dnes? 1.Méně ☑ 2.Přibližně stejně ☐ 3.Více ☑

Část 3: Aktivita směřující ke změně

21. Jsi členem/členkou nějaké místní nebo národní organizace, které se snaží vytvořit lepší budoucnost, (třeba: Hnutí Brontosaurus, Skaut...)? (Pokud ano, napiš její jméno na následující řádek).

NE

22. Myslíš si, že můžeš udělat něco pro to, aby byl svět lepším místem?(Zaškrtni pouze JEDNU odpověď)

1.Nic ☑ 2.Málo ☐ 3.Hodně ☐

23. Uveď zde tři příklady věcí, které děláš a o kterých si myslíš, že pomáhají tomu, aby Tvoje okolí a svět byly lepším místem.

1) Sbíráme odpadky

2) Jezdíme méně autem na benzín

3) Neničíme vzácné věci

24. Jak důležité si myslíš, že je učit se o světových problémech ve škole?

1.Nedůležité ☐ 2.Důležité ☑ 3.Velice důležité ☐

25. Kolik ses toho dozvěděl o světových problémech ve škole?

1.Nic ☐ 2.Málo ☐ 3.Hodně ☑

29. Pokud bys mohl/a otevřít dveře do budoucnosti a vidět svět v roce 2030, když už budeš dospělý/á, jak by vypadal? Napiš o tom.

Bude mít špatné ovzduší. Nebude tolik zeleně.

30. Co bys chtěl/a dělat až vyrosteš a proč (napiš povolání nebo činnost a krátké zdůvodnění)?

Ještě jsem se nerozhodla.

31. Myslím, že se budu mít v budoucnu:

1.Lépe než moji rodiče ☑ 2.Hůře než moji rodiče ☐ 3. Ani lépe ani hůře než moji rodiče ☐

32. Chtěl/a by ses už teď, zapojit do rozhodování o tom, jak bude vypadat město kde žiješ/Tvoje okolí? 1. Ano ☑ 2. Ne ☐

33. Napiš tři slova, která se Ti vybaví, když se řekne: „příroda v budoucnu"

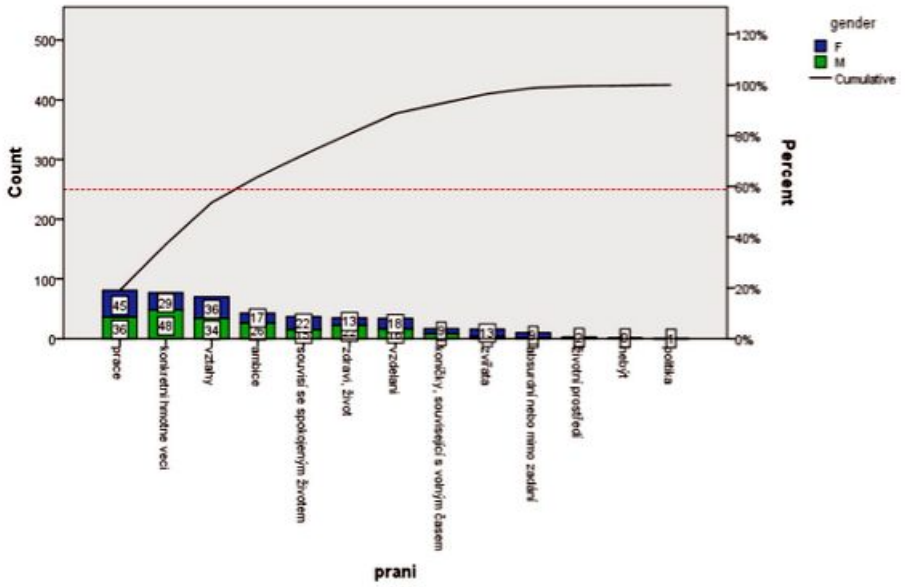
1. málo př. **2.** špatné ovz. **3.** ~~bud~~ velký provoz

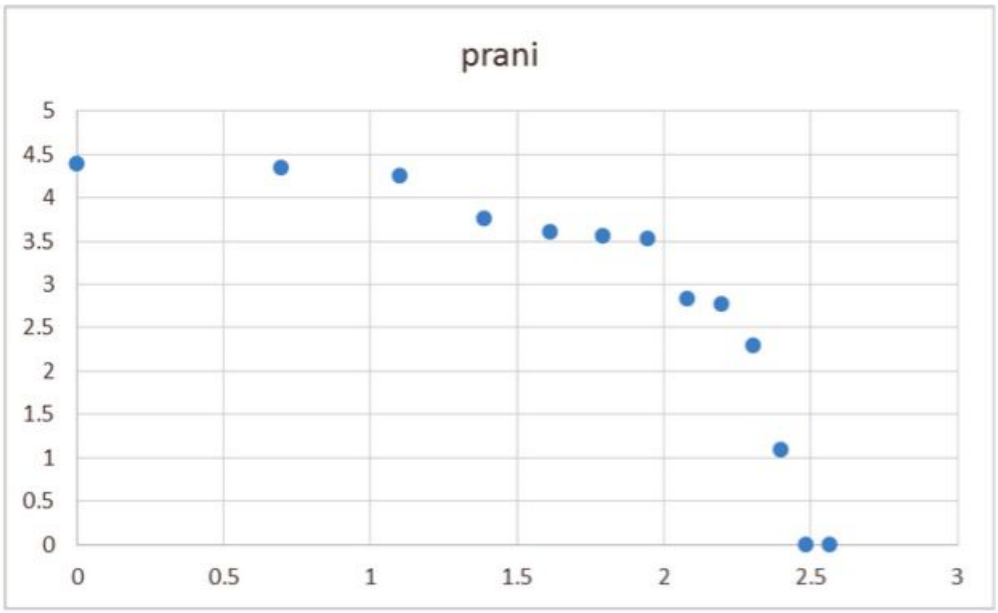
34. Popiš, jak si myslíš, že bude vypadat Tvůj typický den v budoucnosti, až budeš dospělý/á a nebudeš muset chodit do školy:

Vstanu vypravím se půjdu do práce naobedvám se vrátím se do práce pracuji zbytek dne vrátím se domů. půjdu spát a zase dokola

7.4 Příloha P4 - Tabulky a grafy s výsledky[99]

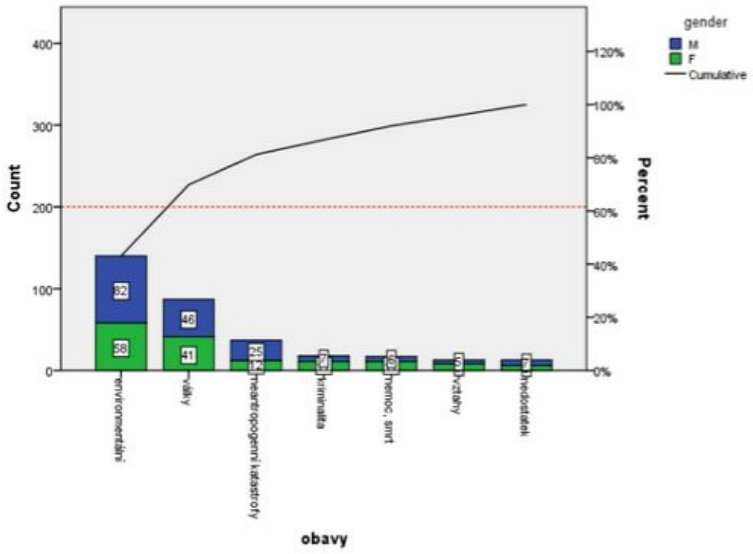
Paretova analýza Přání

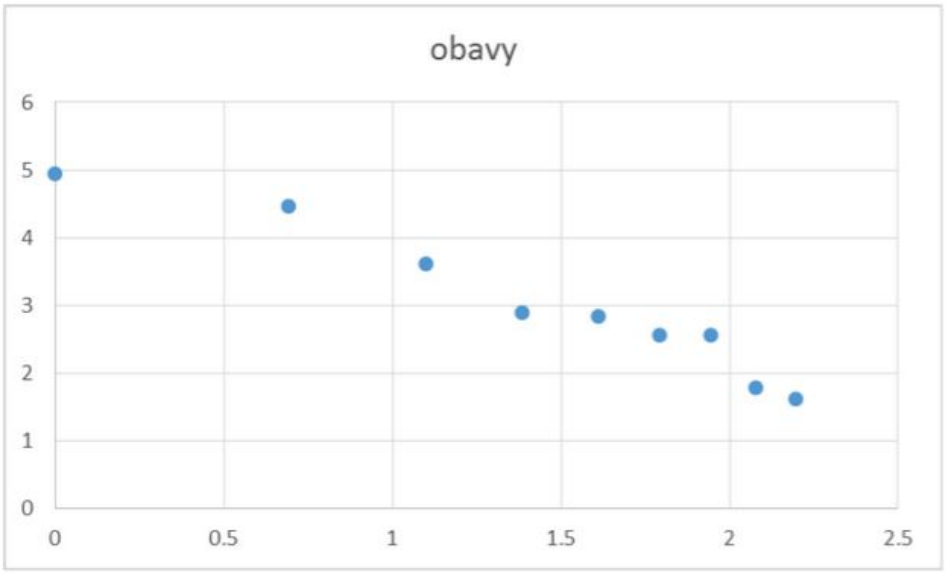




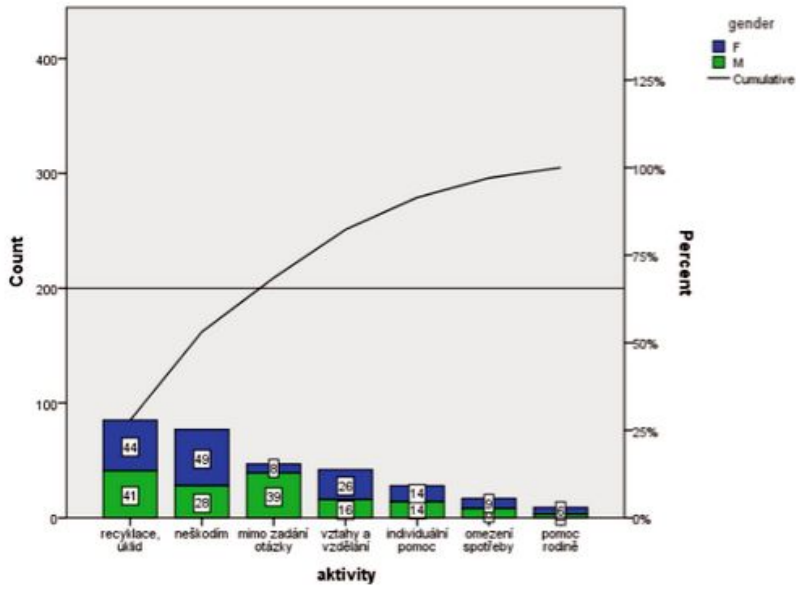
[99] Tabulky a grafy v příloze byly vyhotovené zmíněným statistikem (Mgr. Aleš Kuběna).

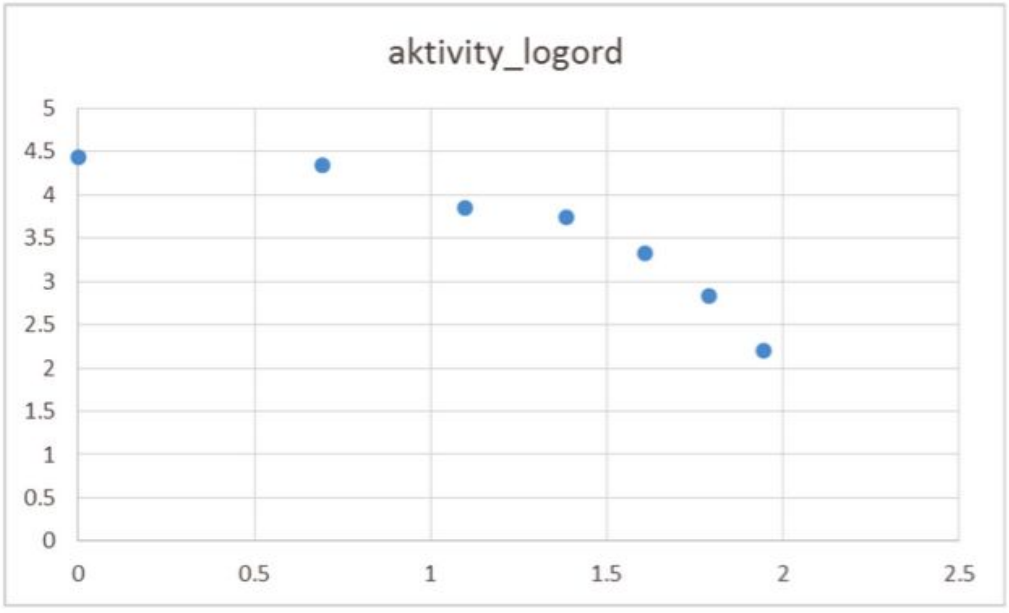
Paretova analýza Obavy





Paretova analýza Aktivity





Odpovědi na otázky (v procentech)

10. Myslíš si, že ve TVÉM OKOLÍ bude v budoucnu více, nebo méně násilí než dnes?

	Muži	Ženy	Celkem
Méně	32,4	29,7	31,1
Přibližně stejně	41,9	43,2	42,6
Více	25,7	27	26,4

11. Myslíš si, že v budoucnu bude ve TVÉM OKOLÍ více, nebo méně nezaměstnanosti než dnes?

	Muži	Ženy	Celkem
Méně	46,6	31,1	38,8
Přibližně stejně	24,7	28,4	26,5
Více	28,8	40,5	34,7

12. Myslíš si, že ve TVÉM OKOLÍ bude v budoucnu předsudků a rasismu, více nebo méně než dnes?

	Muži	Ženy	Celkem
Méně	40,3	31,9	36,1
Přibližně stejně	40,3	38,9	39,6
Více	19,4	29,2	24,3

13. Myslíš si, že ve TVÉM OKOLÍ bude v budoucnu více, nebo méně problémů spojených s životním prostředím než dnes?

	Muži	Ženy	Celkem
Méně	31,1	17,8	24,5
Přibližně stejně	31,1	16,4	23,8
Více	37,8	65,8	51,7

14. Myslíš si, že v budoucnu bude ve TVÉM OKOLÍ více, nebo méně chudoby, než je tomu dnes?

	Muži	Ženy	Celkem
Méně	54,1	25,7	43,2
Přibližně stejně	24,3	45,9	35,1
Více	14,9	28,4	21,6

15. Myslíš si, že v budoucnu budou lidé ve TVÉM OKOLÍ zdravější, nebo méně zdraví než dnes?

	Muži	Ženy	Celkem
Méně	25,7	17,6	21,6
Přibližně stejně	33,8	45,9	39,9
Více	40,5	36,5	38,5

16. Myslíš si, že NA SVĚTĚ bude v budoucnu více nebo méně násilí než dnes?

	Muži	Ženy	Celkem
Méně	26,0	14,9	20,4
Přibližně stejně	38,4	35,1	36,7
Více	35,6	50,0	42,9

17. Myslíš si, že na SVĚTĚ bude v budoucnu více, nebo méně rasismu a předsudků než dnes?

	Muži	Ženy	Celkem
Méně	28,2	29,7	29,0
Přibližně stejně	39,4	36,5	37,9
Více	32,4	33,8	33,1

18. Myslíš si, že na SVĚTĚ bude v budoucnu více nebo méně problémů spojených se životním prostředím než dnes?

	Muži	Ženy	Celkem
Méně	31,1	17,6	24,3
Přibližně stejně	23,0	23,0	23,0
Více	45,9	59,5	52,7

19. Myslíš si, že NA SVĚTĚ bude v budoucnu více nebo méně chudoby než dnes?

	Muži	Ženy	Celkem
Méně	50,0	24,7	37,4
Přibližně stejně	32,4	38,4	35,4
Více	17,6	37,0	27,2

20. Myslíš si, že NA SVĚTĚ budou v budoucnu lidé zdravější, nebo více nemocní než dnes?

	Muži	Ženy	Celkem
Méně	17,6	31,1	24,3
Přibližně stejně	39,2	45,9	42,6
Více	43,2	23,0	33,1

21. Jsi členem/členkou nějaké místní nebo národní organizace, které se snaží vytvořit lepší budoucnost, (třeba: Hnutí Brontosaurus, Skaut...)? (Pokud ano, napiš její jméno na následující řádek).

	Muži	Ženy	Celkem
Ne	85,7	84,7	85,2
Ano	14,3	15,3	14,8

22. Myslíš si, že můžeš udělat něco pro to, aby byl svět lepším místem? (Zaškrtni pouze JEDNU odpověď) Nic Málo Hodně

	Muži	Ženy	Celkem
Nic	6,8	13,7	10,2
Málo	70,3	58,9	64,6
Hodně	23,0	27,4	25,2

30. Co bys chtěl/a dělat až vyrosteš a proč (napiš povolání nebo činnost a krátké zdůvodnění)?

	Muži	Ženy	Celkem
Nevybráno	20,3	24,3	22,3
Vybráno	79,7	75,7	77,7

31. Myslím, že se budu mít v budoucnu:

	Muži	Ženy	Celkem
Lépe než moji rodiče	27,1	40,3	33,8
Hůře než moji rodiče	4,3	6,9	5,6
Ani lépe ani hůře než moji rodiče	68,6	52,8	60,6

32. Chtěl/a by ses už teď, zapojit do rozhodování o tom, jak bude vypadat město kde žiješ/Tvoje okolí?

	Muži	Ženy	Celkem
Ne	35,8	24,3	29,9
Ano	64,2	75,7	70,1

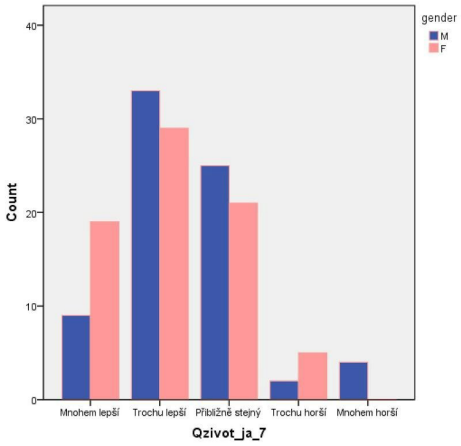
34. Popiš, jak si myslíš, že bude vypadat Tvůj typický den v budoucnosti, až budeš dospělý/á a nebudeš muset chodit do školy:

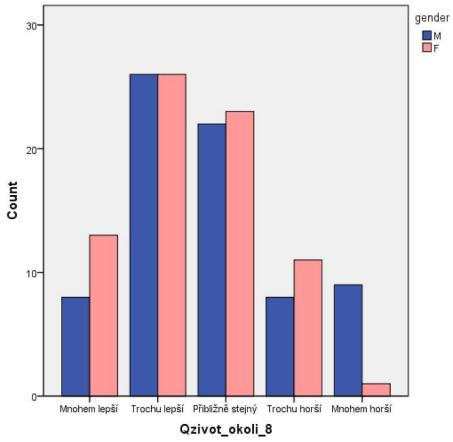
	Muži	Ženy	Celkem
V popisu se vyskytuje jen respondent	67,7	73,7	70,5
V popisu se vyskytují i další lidé	32,3	26,3	29,5

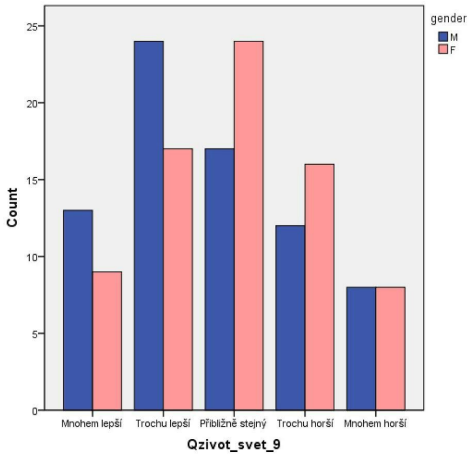
Sloupcové grafy

Graficky znázorňující odpovědi na otázku 7.-9. „Myslíš si, že život v budoucnu bude lepší nebo horší než dnes (Tvůj/ Lidí ve Tvém okolí/ Pro všechny lidi na světě)?“

(Uvedeno v procentech).







7.5 Příloha P5 - Fotografie z realizace výzkumu