

Časopis Sociální pedagogika | Social Education

ročník 6, číslo 1, rok 2018 / volume 6, number 1, year 2018

ISSN 1805-8825



Sociální pedagogika
Social Education
časopis pro vědu a praxi

Časopis pro sociální pedagogiku
The journal for socio-educational theory and research
www.soced.cz

Sociální pedagogika

S o c i a l E d u c a t i o n

časopis pro vědu a praxi

Sociální pedagogika | Social Education

Časopis pro sociální pedagogiku

ročník 6, číslo 1, rok 2018

The journal for socio-educational theory and research

volume 6, number 1, year 2018

Monotematické číslo:

Každodenní sociální praktiky jako součást stvrzování sociálního řádu
v oblasti výchovy a vzdělávání

The topic of the monothematic issue:

Everyday social practices as part of social order validation
in the field of education

Vydává

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Štefánikova 5670

760 01 Zlín

Redakce časopisu

Hlavní redaktor: **Jakub Hladík**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Výkonná redaktorka: **Jitka Vaculíková**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Redaktorka studií: **Anna Petr Šafránková**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Redaktorka studií: **Karla Hrbáčková**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Redaktor studií: **Dušan Klapko**, Masarykova univerzita.

Redaktor recenzí a informací: **Jan Kalenda**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Redakční rada časopisu

Stanislav Bendl, Univerzita Karlova; **Christian Brandmo**, Univerzita v Oslu; **Adele E. Clarke**, Kalifornská univerzita v San Francisku; **Miroslav Dopita**, Univerzita Palackého v Olomouci; **Lenka Gulová**, Masarykova univerzita; **Lenka Haburajová Ilavská**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně; **Xuesong He**, Východočínská vědeckotechnická univerzita; **Feifei Han**, Univerzita Sydney; **Eva Janebová**, Masarykova univerzita; **Jim Johnson**, Univerzita Point Loma Nazarene; **Michal Kaplánek**, Jabok – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická; **Blahoslav Kraus**, Univerzita Hradec Králové; **Roman Leppert**, Univerzita Kazimierza Wielkiego; **Jiří Němec**, Masarykova univerzita; **Peter Ondrejko**, Univerzita Palackého v Olomouci; **Milan Pol**, Masarykova univerzita; **Andrea Preissová Krejčí**, Univerzita Palackého v Olomouci; **Miroslav Procházka**, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích; **Jiří Prokop**, Univerzita Karlova; **Ewa Syrek**, Univerzita Śląski v Katowicích; **Radim Šíp**, Masarykova univerzita; **Danielle Tracey**, Univerzita Západní Sydney; **Petr Vašát**, Akademie věd ČR; **Soňa Vávrová**, Ostravská univerzita.

Kontakt

Časopis Sociální pedagogika | Social Education

Štefánikova 5670, 760 01 Zlín

E: editorsoced@fhs.utb.cz

T: +420 576 038 007

W: www.soced.cz

Sociální pedagogika | Social Education, ročník 6, číslo 1, 2018. Vydává Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Vede hlavní redaktor Jakub Hladík s redakční radou. Časopis vychází dvakrát ročně v elektronické podobě. V časopise jsou uveřejněny pouze původní recenzované práce, které nebyly doposud publikovány.

OBSAH

Úvodní slovo

[Každodenní sociální praktiky jako součást stvrzování sociálního řádu v oblasti výchovy a vzdělávání](#)
(*Dušan Klapko*) 6

Editorial

[Představujeme dubnové číslo 2018](#) (*Redakce*) 9

Studie

Veronika Kolaříková

[Sociologie vědění jako cesta k promýšlení sociálních praktik](#) 11

Alena Felcmanová

[Sociokulturní diverzita organizací ve vzdělávání](#) 28

Lucie Jarkovská

[Ohrožují soukromé školy rovný přístup ke vzdělávání v České republice?](#) 47

Veronika Nýdrlová

[Osobnostní a sociální změna v kontextu metody playback divadla](#) 58

Markéta Sedláková

[Zkušenost ze zahraničí jako stimulátor transformace identity jedince](#) 71

Recenze

[Kolářová, K. \(ed.\). \(2012\). Jinakost – postižení – kritika. Společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu. Antologie textů z oboru disability studies. Praha: SLON. \(Ivana Hruběšová\)](#) 89

[Smolík, J. \(2017\). Subkultury mládeže: sociologické, psychologické a pedagogické aspekty. Brno: Mendelova univerzita v Brně. \(Michal Ševčík\)](#) 93

Informace

Výzva pro autory – [ročník 6, číslo 2, Listopad 2018](#) 95

Pozvánka – [Socialia 2018](#) 96

CONTENTS

Foreword

[Everyday social practices as part of social order validation in the field of education](#) (*Dušan Klapko*)...6

Editorial

[Introducing the issue of April 2018](#) (*Editorial board*).....9

Articles

Veronika Kolaříková

[Sociology of knowledge as a way to reflect on social practices](#)..... 11

Alena Felcmanová

[Sociocultural diversity of organizations in education](#) 28

Lucie Jarkovská

[Private schools in the Czech republic – Institutions for children with social benefits?](#)..... 47

Veronika Nýdrlová

[Personal and social change in context of the Playback Theatre method](#) 58

Markéta Sedláková

[Experience from abroad as a stimulator of the transformation of an individual's identity](#) 71

Reviews

[Kolářová, K. \(ed.\). \(2012\). *Jinakost – postižení – kritika. Společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu. Antologie textů z oboru disability studies*. Praha: SLON. \(Ivana Hruběšová\)](#) 89

[Smolík, J. \(2017\). *Subkultury mládeže: sociologické, psychologické a pedagogické aspekty*. Brno: Mendelova univerzita v Brně. \(Michal Ševčík\)](#)..... 93

Information

Call for papers – [volume 6, issue 2, November 2018](#)..... 95

Invitation – [Socialia 2018](#) 96

Úvodní slovo

Každodenní sociální praktiky jako součást stvrzování sociálního řádu v oblasti výchovy a vzdělávání

Sociální vzorce, interpretační repertoáry a odlišné zvyznamňování sociální reality z pohledu každodenního vědění u členů specifických sociálních skupin

Vážené čtenářky a čtenáři,

téma dubnového monotematického čísla časopisu Sociální pedagogika přináší pojmy, které bychom spíše předpokládali vidat v sociologicky nebo historicky zaměřených textech. Pojmy jako sociální praktiky, sociální řád, kulturní kapitál, každodennost vědění, případně sociálně distribuované vědění, jsme interdisciplinárně využili jako teoretické rámce pro analytické studie ukotvené v oblasti formálního, neformálního i informálního vzdělávání a výchovy. Výše uvedený výčet pojmů se budeme snažit ukotvit do vztahu mezi věděním a sociálním jednáním, takže se dostaneme do sféry institucionálních mocenských diskursů a rovněž do sféry bádání sociologie vědění. Dříve, než si jednotlivé studie v editoriale představíme, pokusím se výzvu dubnového čísla interpretovat ve stručném teoretickém úvodu.

Spouštěčem obsahu výzvy dubnového čísla se staly diskuse na mém semináři, kde studenti popisovali své zkušenosti ze školních lavic. Konkrétně mě zaujalo hodnocení studentky, která navštívila v rámci jednodenní praxe vybranou alternativní školu. Svou jednodenní zkušenost hodnotila velmi negativně, a to z důvodu absence pravidel a nedostatečné autority učitelky. Děti byly údajně během výkladu učitelky zaujaté svou činností, na výklad nereagovaly a volně si pobíhaly po místnosti. Je bezpředmětné rozebírat, zda děti opravdu učitelku nerespektovaly, anebo se cítily bezpečně v daném prostředí a byly jen pohlčeny tvůrčí neformální atmosférou. Za podstatnější na příběhu studentky považuji skutečnost, že prezentované vidění reality a následné hodnocení vycházelo z jejího dosavadního (každodenního) vědění a vnímání sociálních norem a vzorců spojených se „správným“ fungováním školy. U každého z nás může být zdrojem hodnotové roviny vidění sociální reality jiný myšlenkový systém. Podstatnou připomínkou v tomto výběru zdroje nebo zdrojů vědění je působení mocenských diskursů, které se projevují zvláště významně ve fázi školní socializace. Tyto diskursy zajišťují naturalizaci přijetí konkrétního zdroje vědění, který se institucionálně ukotvuje ve školním kurikulu. Alternativa jiných zdrojů vědění není zakázána, nicméně tvoří ve školském systému ČR zanedbatelné procento.

Podle mého názoru se už v procesu školní socializace dostáváme do rámce duálního hodnotového systému, který reprezentují zpravidla protikladně zvyznamňovaná substantiva (učitel/ka – žák, rodič/dospělý – dítě, muž – žena, teorie – praxe, tělo – duše, dobro – zlo apod.). Tato dualita možná činí svět pochopitelnější a čitelnější, zároveň v nás však utváří nekritickou akceptaci zjednodušeného hrubého třídění v podobě sémantických antonym. Už samotné pomlčky mezi uvedenými pojmy v závorce vytvářejí zdánlivou rivalitu takto jednoznačně vymezených identit nebo entit, ačkoli lze tyto pojmy nahlížet komplexněji, například jako součást určitého cyklu, jako dialektickou jednotu. Diskursivní praxe v oblasti výchovy dětí sytí zjednodušení sociální reality pravidlem: Nedělejme z toho vědu! Paradoxně však právě mocenský vědecký diskurs vnucuje do obsahu kurikula zejména filosofická východiska pozitivismu. Pozitivismus zmíněnou dualitu podporuje a přidává požadavky na akceptování kauzality jevů (příčina – následek), subjekt-objektového ovládnutí reality, objektivitu, univerzalizmu, nezávislosti nebo zákonitosti. Například subjekt-objektové vnímání reality nahrává mocenskému privilegii učitele, který „obrábí“ osobnost žáků. Důvěra v systém ověřených pravidel a pouček utváří předpoklad dosažení nezpochybnitelné pravdy, jíž se stačí jen naučit (namemorovat), a tím dosáhnout „správného“ exaktního vzdělání. Ve své úvaze nad pozitivisticky zaměřeným paradigmatickým věděním si kladu otázku: Jak současný systém vzdělávání reaguje na měnící se podmínky učení studujících

a kvality jejich života? V dobách, kdy obyčejní lidé byli negramotní a jejich každodenní realitou byl boj o přežití, lze variantu zjednodušeného poznání organizovaného z mocenské pozice elit přijmout jako cestu k nastolení sociálního řádu. V současnosti, v době fungujícího welfare state, však nejde většinové společnosti o holé přežití. Tzv. sociální řád se snaží udržet ideologii tržně liberálního demokratického systému. Škola ve své vizi vytváří rovné podmínky pro všechny, kde podporuje dialog, participaci na vedení, pluralitu výkladů reality, inkluzi atd. Možná právě baumanovský „tekutý chaos modernity“ chápáný jako vyšší typ sociálního řádu (nikoli jeho antonymum) nabízí prostor pro pluralitní vědění, sdílenou diverzitu a multikulturní komunikaci. Je tedy udržitelné setrvávat na východiscích pozitivistického paradigmatu vědění? Nejsou právě konstruktivismus, relativismus, perspektivismus a podobná filosofická východiska, produkující tzv. měkké teorie, vhodnějším nástrojem k pochopení a vykomunikování současného vědění pro různé sociální skupiny? Snaha vyřešit položené otázky by patrně neměla vyústit ve volbu jedné z nabízených možností, poněvadž tím bychom se vrátili k uznávání duálního hodnotového systému zmíněného a kritizovaného v textu výše. Z pohledu sociologie vědění (srov. [Hubík, 1999](#) nebo [Liessmann, 2008](#)) spočívá problém v aktuální přetechnizovanosti vědění nabízeného jako specializovaná příručka, jejíž hodnota nespočívá ve společenské užitečnosti, ale v prodejnosti výrobku. Dřívější systém vědění v době moderny produkoval jednotné a univerzální poznatky mocensky stvrzené privilegovanými institucemi. Doba postmoderny však akceptuje sociální a kulturní jinakost a diverzitu poznání u různých sociálních skupin. Nároky na univerzální, reprezentativní a legitimizované vědění byly vystřídány kontextualizovaným a vykomunikovaným věděním, kterému lze hodnotově porozumět jen v přímé zkušenosti a interakci mluvčích. Tzv. realita a sociální řád ve spojitosti s věděním moderny se transformovaly do hyperreality a tržně liberálního řádu produkujícího masmediální vědění v době postmoderny. Podle [Hubíka \(1999, s. 203\)](#) se „sociologie vědění stává výzkumem reálné řečové pragmatiky“.

Tím se dostáváme ke druhé podstatné oblasti, k analýze diskursů. Vycházíme z předpokladu, že východiskem (každodenního) poznání je působení náhodně se prolínajících diskursů, ve kterých dochází ke zvýznamňování, resp. tvorbě sociální reality. [Laclau a Mouffe \(2014\)](#) v tomto případě hovoří o tzv. artikulační praxi. Na základě artikulační praxe některé jevy, resp. výklady získají hegemonii a stanou se součástí mocenských diskursů. Utváření významů v naší komunikaci je normováno těmito mocenskými diskursy, protože regulují způsoby myšlení, mluvení a konání. Aktéři se v zajetí těchto diskursů snaží stvrzovat (identifikovat) dané vědění prostřednictvím sociálních praktik a takto vzniklá moc tím brání průchodu alternativních verzí o sociální realitě. Nicméně prolínání diskursů (interdiskursivita) způsobuje sociální a kulturní změny, a proto je jakákoliv moc závislá na svém každodenním stvrzování prostřednictvím sociálních praktik. Moc lze chápat jako interakci vztahů a pozic, v nichž lidé jsou spíše jejím produktem než tvůrcem. [Foucault \(2000\)](#) zde hovoří o subjektivaci člověka. Protože je každá sociální praktika originální artikulací v diskursivní struktuře, obsahuje v sobě potenciální změnu sociálních poměrů a sdíleného vědění. Je důležité poznamenat, že samotné účinky textu (mluveného, psaného) nelze ještě chápat jako mocenské, to se děje teprve prostřednictvím účinku diskursů, v nichž dochází ke zvýznamnění těchto textů (pomocí metafor, symbolů, pojmů apod.). Sociální praktiky jsou produkty diskursů, zároveň však používáním sociálních praktik lidé tyto diskursy zvýznamňují. Diskursy svým působením vytvářejí reprezentace sociální reality („pravdy“ o realitě), tedy vysvětlují a mocensky zvýznamňují okolní svět. Diskursy zároveň selektují legitimní a nelegitimní formy jednání a myšlení, čímž hierarchizují/„pozicují“ lidi do systému práv a povinností a tím lidem propůjčují identitu. Lidé sociálními praktikami propojují své vědění s konáním, čímž utvářejí sociální řády, pomocí nichž se orientují a jednají v sociální realitě. Zajímavě se jeví v tomto kontextu následující Foucaultův citát: „Lidé vědí, co dělají; často vědí, proč dělají to, co dělají; ale nevědí, co to, co dělají, způsobuje“ ([Dreyfus & Rabinow, 2002, s. 284](#)). Foucault pro proces utváření reality prostřednictvím připisování významů zavedl pojem dispositiv. Následně tento pojem rozpracovali další autoři a autorky ([Jäger & Maier, 2009](#)), kteří dispositiv rozdělili na diskursivní praktiky (řeč, myšlení), nediskursivní praktiky (jednání) a materializace (produkty, výrobky). Všechny tři složky dispositivu vznikají na základě sdílených znalostí. Pokud se vrátíme k výzvě našeho časopisu, můžeme sociální

praktiky chápat jako projevy prolínajících se dispositivů a diskursů v interpersonální komunikaci. Pouze touto cestou je okolní realita oživena, resp. zvýznamněna. V souladu s konceptem [Bourdieu \(2000\)](#) jsou sociální praktiky produktem celoživotní socializace každého jedince a jeho habitu.

Závěrem věřím, že jednotlivé studie předloženého monotematického čísla časopisu Sociální pedagogika poskytnou čtenářům teoretickou ukotvenost výkladu, inspirativní nápady, podněty k případným diskusím a rovněž i zájem se dané problematice dále věnovat.

Dušan Klapko

Literatura

- Bourdieu, P. (2000). *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum.
- Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (2002). *Michel Foucault: Za hranicemi strukturalismu a hermeneutiky*. Praha: Herrmann & synové.
- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat: Kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.
- Hubík, S. (1999). *Sociologie vědění: Základní koncepce a paradigmaty*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Jäger, S., & Maier, F. (2009). Theoretical and methodological aspects of Foucauldian critical discourse analysis and dispositive analysis. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods for critical discourse analysis* (pp. 34–61). London: SAGE.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2014). *Hegemonie a socialistická strategie: Za radikálně demokratickou politiku*. Praha: Karolinum.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.

Editorial

Představujeme dubnové číslo 2018

Vážené čtenářky a čtenáři,

představujeme Vám první číslo šestého ročníku časopisu Sociální pedagogika, vydaném v roce 2018. Uvedené číslo reaguje na výzvu pro autory v podobě monotematicky zaměřeného čísla s názvem **Každodenní sociální praktiky jako součást stvrzování sociálního řádu v oblasti výchovy a vzdělávání**.

V rámci tohoto monotematického čísla vám představujeme následující příspěvky. Úvodní studie s názvem **Sociologie vědění jako cesta k promýšlení sociálních praktik** autorky Veroniky Kolaříkové má povahu teoretické studie, ve které autorka vyložila propojení každodenního vědění aktérů ústícího do jejich jednání v podobě sociálních praktik normovaných mocenskými strukturami. Výklad problematiky ukotvila do kontextu sociologie vědění, což se projevilo zasazením sociálních praktik do konceptů Mannheima a Bergera s Luckmannem. Za hlavní přínos svého výkladu autorka považuje vytvoření diskusního rámce o zásobárně sdíleného vědění různých sociálních skupin, která má dopad na sociální praktiky a tvorbu sociální reality. Stvrzování sociálního řádu se tak děje zvýznamňováním normovaných sociálních praktik. Svým textem autorka vytvořila srozumitelné a komplexně zpracované teoretické pozadí výzvy tohoto monotematického čísla, čímž čtenářům pravděpodobně usnadnila pochopení obsahu ostatních studií.

Výzkumná studie Aleny Felcmanové s názvem **Sociokulturní diverzita organizací ve vzdělávání** se zaměřuje na srovnání role učitelů, úředníků a pracovníků v neziskových organizacích praktikujících mechanismy inkluzivního vzdělávání. Tyto role byly teoreticky ukotveny do konceptů kultury organizací a normativního profesionalismu. Autorka se výzkumně zabývala dilematem durkheimovské, resp. weberovské verze pojmání působení struktury organizace na fungování člověka, resp. člověka na fungování organizace. Klíčovým bodem výzkumu bylo zaměření na souvislosti způsobující specifickou kulturu organizací zabývajících se inkluzivním vzděláváním ve dvou českých městech. Studie se setkává s výzvou našeho časopisu v oblasti institucionálního prolínání mocenských a alternativních diskursů nahlížených z pohledu přímých aktérů výše zmíněných organizací. Výzkumné závěry lze využít zejména ve sféře interpersonální komunikace a sdílení profesní zkušenosti v působení institucí, jakými jsou například rodina, nezisková organizace, škola apod. Sekundárně studie naráží na problém soutěživého (nespolupracujícího) a spolupracujícího diskursu mezi aktéry, resp. organizacemi v inkluzivním vzdělávání.

Studie s názvem **Ohrožují soukromé školy rovný přístup ke vzdělávání v České republice?** Lucie Jarkovské reflektuje diskursivně ukotvené argumenty v problematice ideálů rovnosti a sociální koheze na úrovni mateřských a základních škol. Diskursivní ukotvenost vložila do binarity tržně liberální ideologie versus ideologie demokratizovaného školství. Spouštěčem veřejné diskuse se stal počín MŠMT, které v lednu 2017 nedalo souhlas k zápisu čtyřiceti soukromým školám. Obavy kritiků tohoto rozhodnutí a osočení z cílené likvidace soukromých škol dementovalo MŠMT poukazem na principy dobrého hospodaření a přiměřeného kapacitního plánování. Autorka se ve své studii pokusila ukázat argumentační rovinu obou táborů, a to z pohledu marketizace školství, hrozby vzdělanostní segregace dětí v důsledku odlišných kulturních kapitálů jejich rodičů či poptávky po soukromých školách zejména z hlediska diverzifikace vzdělávacích drah nebo selektivity žáků podle socioekonomického statusu jejich rodičů. Ve svém závěru se přiklonila k argumentu, který stojí na přesvědčení o podpoře rozvoje soukromých škol jakožto cestě za vyšší kvalitou vzdělávání v ČR.

Studie s názvem **Osobnostní a sociální změna v kontextu metody playback divadla** Veroniky Nýdrlové se tematicky zabývá tzv. playback divadlem, které autorka chápe diskursivně jako sociální praktiku, didakticky jako metodu dialogu a metodologicky jako výzkumný nástroj. Pomocí playback divadla aktéři konstruktivisticky vytvářejí poznání na základě sdílení ztělesněných příběhů. Toto poznání má rovinu

situačního komunitního mikroprostoru, kterým se aktéři dostávají do sociokulturního mezoprostoru a nakonec dosahují porozumění i v rámci systémového makroprostoru. Účinky playback divadla se projevují v triádě: umění, sociální rozměr, rituál. Základem účinku je reflexivita aktérů ve vztahu k proměnlivosti (tekutosti) sdíleného vědění. Proměnlivost vědění je posílena teoretickým konceptem tzv. změny kruhu, při které aktéři dosahují svého osobnostního rozvoje a sebepoznání. Výklad problematiky je situován jako zkušenost lektorky, která svou profesní identitu spojuje s oborem sociální pedagogika.

Výzkumná studie Markéty Sedlákové s názvem **Zkušenost ze zahraničí jako stimulátor transformace identity jedince** koresponduje s výzvou tohoto dubnového monotematického čísla v aspektu seberefektivního vnímání sociálních praktik mluvčích v problematice proměny jejich identit při zahraničním pracovním, resp. studijním pobytu. Autorka se zaměřila na reflexi mluvčích související na jedné straně se zkušenostním obohacením z diverzity, na druhé straně se sociálními dopady diverzity, které byly mj. spojeny s kulturním šokem, frustrací, pocitem odcizení, osamělostí, kulturním konfliktem či neporozuměním. Důležitou součástí prožívání mluvčích bylo vytržení z každodenního vědění. Zjištěné výzkumné závěry, získané pomocí diskursivní analýzy, mohou být užitečné zejména pro přípravu učitelů, kteří se věnují žákům s odlišným mateřským jazykem. Za stěžejní sdělení studie považuji upozornění autorky na její interpretaci tzv. diskursu ztělesnění. Podle autorky se zmíněný diskurs prolíná v následující problematice: „Člověk vytržený z každodenní rutiny samozřejmého začíná dennodenně odpovídat sám sobě na otázky: Kdo jsem, kam a jakým způsobem směřuji? Je to tím, že jeho identita je najednou pod velkým tlakem sebe(re)definování“.

Prostřednictvím **recenze** autorky Ivany Hrubešové je představena kniha Kateřiny Kolářové (ed.) s názvem *Jinakost – postižení – kritika. Společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu*. Autor Michal Ševčík přináší druhou recenzi knihy *Subkultury mládeže: sociologické, psychologické a pedagogické aspekty* autora Josefa Smolíka.

Na závěr si dovoluujeme poděkovat všem členům redakční rady, autorům a recenzentům za spolupráci při tvorbě tohoto monotematického čísla a s potěšením vítáme Feifei Han z australské University of Sydney a Xuesong He z čínské East China University of Science and Technology mezi členy redakční rady časopisu.

Redakce

Sociologie vědění jako cesta k promýšlení sociálních praktik

Veronika Kolaříková

Kontakt

Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta
Poříčí 31
603 00 Brno
veronik.kolarikova@seznam.cz

Abstrakt: Na konstrukci sociální reality se podílejí každodenní sociální praktiky a v nich ukryté mocenské mechanismy. Skrze svou působnost totiž mohou sociální praktiky ovlivňovat jednání lidí, kteří svým jednáním sociální realitu konstruují. Sociální praktiky jsou přitom svázány s kolektivně sdíleným věděním, které se zapojuje do konstrukce lidmi sdílených představ o světě a sociální realitě. Jsou to pak tyto lidmi osvojené představy o světě, které ovlivňují jejich myšlení i jednání. Snaha porozumět sociálním praktikám jde ruku v ruce se snahou pochopit fenomén vědění. Jako vhodná cesta ke zvažování sociálních praktik se pak nabízí sociologie vědění. Ta se totiž zabývá fenoménem vědění a myšlení lidí v jejich každodenním životě, ve kterém je sociální svět nejen konstruován, ale také stvrzován a udržován. Cílem studie je vytvořit přehledný a ucelující výklad problematiky sociálních praktik a propojit toto téma s optikou sociologií vědění.

Klíčová slova: sociologie vědění, sociální praktiky, sociální struktury, jednání, vědění, každodenní život, moc

Sociology of knowledge as a way to reflect on social practices

Abstract: Everyday social practices and mechanisms of power hidden in them are involved in the process of construction of social reality. Through their effect, social practices can influence the behavior of people who construct a social reality by their actions. Social practices are tied to the knowledge that is collectively shared in a society and time and that is involved in the construction of people sharing ideas about the world and social reality. These people's beliefs about the world then influence their thinking and behavior. Therefore, the aim to understand social practices goes hand in hand with an effort to understand the phenomenon of knowledge. The sociology of knowledge offers a suitable way to consider the social practices. It deals with the phenomenon of people's knowing and thinking in their everyday life, in which the social world is not only constructed, but also confirmed and maintained. The aim of the study is to create a clear and comprehensive explanation of social practice and to link this issue with the optics of sociology of knowledge.

Keywords: sociology of knowledge, social practices, social structures, actions, knowledge, everyday life power

✉ Korespondence:
veronik.kolarikova@seznam.cz

Copyright © 2018 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).



1 Úvod

Sociální pedagogika se jako vědecká disciplína i jako oblast praxe dennodenně setkává s řadou sociálních problémů a palčivých otázek, kterými se ze svého multidisciplinárního zorného úhlu zabývá. Připomeňme problematiku školního vzdělávání a dnes se rozrůstající diskuzi o jeho reformě, která do mediálního prostředí vstupuje často od laiků nebo pseudovědců. Spolu s tím můžeme hovořit o diskuzi problematiky vzdělanosti romských žáků, která je v našem prostředí také často znovuotevírána. Zmínit ale můžeme i jiné diskuze, které se dotýkají aktuálního českého i světového dění a mezi které patří například otázka mediální gramotnosti, vliv médií na sociální dění nebo mediální propaganda. Mnoho z těchto témat se týká problematiky vědění a s ním spojenou otázkou moci, která se v pozdně moderních společnostech stává ústředním bodem diskuze sociálně-vědních disciplín. Nejde přitom pouze o to, zda je dostupné vědění pravdivé či nepravdivé. V mocenských vztazích hraje velkou roli také to, kdo má právo toto „vědění“ definovat, zprostředkovávat, šířit i získávat. Přístup k informacím, možnost s nimi manipulovat i schopnost s nimi nakládat je to, co do velké míry určuje naši pozici ve společnosti, kterou Daniel Bell ne nadarmo označuje jako společnost informační¹. Díky informacím a s nimi pojícím se věděním mohou jednotliví aktéři sociální realitu nejen interpretovat, ale také formovat a ovlivňovat, a to jak na úrovni vlastního života, tak na poli širší sociální reality. Přístupnost informací a vědění ale není univerzální a právě dostupnost nebo nedostupnost určitého vědění může mít vliv na myšlení i jednání člověka. Vědění totiž ovlivňuje to, jak je aktéry zažívaná realita definována a následně tak i to, jak v této realitě lidé jednají. Vědění je přitom propojeno s mocí, neboť „podstatnou součástí symbolických forem moci je právě určitá definice reality“ (Keller, 2006, s. 168). Podle Kellera (2006) pak platí nejen to, že silnější aktéři mají větší šance vnutit ostatním svůj výklad světa, ale také to, že ten, v jehož výklad světa uvěří více lidí, se stává silnějším aktérem, tedy aktérem s větší mocí.

Je tedy patrné, že v sociální realitě existují určité mocenské praktiky a vztahy, které mohou ovlivňovat život lidí. Tito lidé si tyto mocenské mechanismy mohou, ale také nemusejí uvědomovat. Nejsou to přitom jen mocenské praktiky, které strukturují lidský život. Svou roli mohou mít také společenské struktury, které lidé vnímají jako vně jejich osobu existující prvky reality (např. existence národního státu, demokratická společnost 21. století, kulturně podmíněný model rodiny, podoba vertikální i horizontální mobility lidí, soudní systém, normativní systémy typické pro danou společnost apod.). Vliv těchto struktur si mohou lidé více či méně uvědomovat. Ať už si je lidé uvědomují, nebo ne, mají tyto sociální struktury vliv na jejich život. Otázkou do diskuze mnohdy zůstává, jak velký tento vliv je. V rámci řešení některých společenských otázek se často setkáváme s omezenými způsoby náhledu na danou situaci. Někdy bývá sociálním aktérům vyčítáno, že si mohou za svou situaci sami, aniž by byl dostatečně brán v potaz kontext jejich života (např. život v kultuře chudoby, která s sebou přináší specifický typ adaptace na stávající životní podmínky), nebo jsou z nich naopak dělány nekompetentní oběti společenských podmínek a lidé jsou vnímáni jako jejich bezbranní trpitelé. Ve snaze najít vhodný a zároveň vědecky odborný náhled na situaci se často sociální pedagogové, ale i další vědci z oblasti sociálních věd, nebo lidé z oboru jejich praxe, ptají, kdo je tedy zodpovědný za lidský život a nakolik ho mohou sami aktéři ovlivnit.

Tato otázka zaměstnává sociální vědce již odnepaměti. Přístup k jejímu řešení nabízejí různí autoři odlišný. Pro současnost se jako aktuální model pojetí konstrukce sociální reality jeví např. Bergerův a Luckmannův sociální konstruktivismus nebo Giddensova teorie strukturace. Giddensův přístup zohledňuje existenci pro člověka vnějších struktur, které vymezují hranice jeho světa. Zároveň ale tento světově uznávaný sociolog vnímá lidského aktéra jako aktivní bytost, která není pouze pasivně

¹ Téma informační a desinformační společnosti a s nimi pojící se problematiku související s informacemi, jejich definováním i manipulováním, podává autorka ve své odborné esejí nesoucí název Rizika a nejistota – fenomény vyskytující se v sociální praxi i teorii (Kolaříková, 2015).

vystavena nepřekonatelnému tlaku těchto struktur, neboť aktér sám zasahuje do svého života aktivním jednáním, kterým může podobu sociální reality ovlivňovat.

Tématem sociálních struktur a lidského jednání se bude studie zabývat ve své první části. Jsou to totiž právě tyto koncepty, které jsou pro pochopení sociálních praktik důležité, neboť vytvářejí pro dané téma potřebné teoretické zázemí. Cílem první části studie je nabídnout čtenáři vhled do problematiky sociálních praktik, jejichž teoretické zpracování je v odborné literatuře často problematické. Autoři o sociálních praktikách totiž mnohdy hovoří jen v implicitních náznacích, a navíc každý z pozice svého specifického teoretického zázemí. Pojetí sociálních praktik pak pro čtenáře zůstává na obecné rovině často nejasné a nejednotné. Text se proto zaměří na představení problematiky sociálních praktik a pokusí se propojit hlavní myšlenky významných autorů, které s touto problematikou souvisejí a vytvářejí společný základ pro její promýšlení. Studie přitom čerpá z autorů, jejichž koncepce se jeví pro pochopení problematiky sociálních praktik jako klíčové. Cílem textu ale není představit koncepce těchto autorů v jejich vyčerpávající celistvosti, nýbrž sjednotit to, co mají tyto koncepce společné a vyzdvihnout ty prvky daných teorií, které mají k pochopení problematiky sociálních praktik co říct. Zvědavý čtenář pak, pokud bude chtít, může v rámci vlastního dalšího samostatného bádání proniknout do těchto koncepcí hlouběji, k čemuž mu může napomoci práce studie s primárními zdroji i odkazy k hlavním myšlenkám daných autorů.

Mimo osvětlení problematiky sociálních praktik se text bude věnovat také problematice vědění. To je totiž úzce svázáno se sociálními praktikami, které se podílejí na utváření každodenní reality lidí. Vědění jako specifický sociální fenomén pojímá sociologie vědění. Představení její optiky je proto klíčovým cílem druhé části textu, ve kterém bude nastíněn vznik sociologie vědění, a představení budou její přední představitelé – Karl Mannheim a Peter Berger s Thomasem Luckmannem.

Sociologie vědění je přitom textem pojímána jako možná a užitečná optika, skrze kterou lze sociální praktiky nahlížet. Sociologie vědění se stává přínosným nástrojem ke studiu sociálních praktik právě proto, že se orientuje na snahu pochopit lidské vědění, jeho utváření i jeho vliv na konstrukci sociální reality. Shrnutím provázanosti sociologie vědění s problematikou sociálních praktik se bude zabývat poslední část studie, ve které bude představen příklad demonstrující přínos využitelnosti této optiky pro obor sociální pedagogiky.

Cílem studie je tedy vytvořit přehledný a ucelující výklad problematiky sociálních praktik, který poskytne čtenářům základní vhled do této oblasti. Základní tezí studie je přitom myšlenka, že vhodnou optiku k uchopení problematiky sociálních praktik nabízí sociologie vědění. A právě tuto optiku chce studie čtenáři nabídnout a přiblížit.

2 Sociální praktiky a s nimi se pojící fenomény

Úvod studie nastínil, že je v sociálních vědách stále aktuální otázka týkající se hlavních determinantů podoby lidského života i utvářené sociální reality. V odborných kruzích je opakovaně diskutována problematika aktivního jednání aktérů i problematika vlivu sociálních struktur, které utvářejí vnější entitu aktérova života. Sociální praktiky jsou pak něčím, co obě roviny prolíná. Na jednu stranu jsou sociální praktiky diskurzivně zakotvené (ve smyslu že jsou kontextuálně ukotvené v konkrétní kultuře a epoše) a jejich podoba vychází z existujících sociálních struktur. Jako takové pak sociální praktiky mohou nabývat specifickou podobu, která může mít vliv na jednání aktérů. Sociální praktiky jsou tedy něčím, co se může spolupodílet na ovlivňování jednání aktérů. Na druhou stranu jsou sociální praktiky součástí jednání aktérů. Jsou to tedy samotní sociální aktéři, kteří skrze specifické sociální praktiky v praxi konstruují svět a ovlivňují svým jednáním jeho podobu i podobu samotných sociálních praktik. Otevíráme-li problematiku sociálních praktik, přivádí nás to automaticky k problematice duality konstrukce sociálního světa, kterou se zabývají Berger s Luckmannem, i k otázce vlivu sociálních struktur versus aktivity aktéra, o které taktéž v dialektickém duchu pojednává Giddens.

Dle Giddense (srov. [2007, s. 125–135](#); [2013, s. 92–94](#)) jsou sociální struktury a lidské jednání v neustálé interakci. Z té pak vychází podoba sociálního světa i každodenního života sociálních aktérů. Svým pojetím Giddens zaujímá střední stanovisko mezi autory, jakými jsou např. Weber a představitelé symbolického interakcionismu na jedné straně a Durkheim a funkcionalismus na straně druhé. Rozdíl v přístupu se v rámci těchto směrů nachází v odlišném názoru na to, zda dominantní vliv na podobu života lidí mají sociální struktury, které existují jako pro aktéry vnější entity (funkcionalismus), jež svým způsobem jednání lidí předem strukturují a omezují (příkladem může být Durkheimovo pojetí anomické sebevraždy), nebo zda je to sám aktér, který má hlavní roli ve svém životním údělu a aktivně rozhoduje o svém jednání, kterému přiřkládá specifický význam (symbolický interakcionismus).

Giddensův dialektický přístup řešení této otázky upozorňuje na důležitost propojení obou pojetí, tedy na fakt, že jak sociální struktury (např. sociální instituce, společenský řád apod.), tak sociální aktéři se podílejí na konstrukci sociální reality. Giddens nepřisuzuje aktérům pasivní roli, naopak je vnímá jako aktivní činitele schopné se samostatně rozhodovat a jednat. Sociální aktéři jsou podle [Giddense \(1986\)](#) schopni reflexivně monitorovat své každodenní jednání. Nejde přitom o pouhé sledování vlastních činností, ale také o monitorování jednání ostatních lidí. To sociální aktéři porovnávají s předem očekávaným modelem chování, který je v daných situacích a konkrétních kontextech u lidí běžně předpokládán. Dochází tak k racionalizaci jednání, díky kterému lze v určitých skupinách uchovávat soubor znalostí/očekávání, jež napomáhají porozumět vlastnímu i cizímu jednání. Toto jednání může mít vědomé i nevědomé motivy. Vědomá motivace aktérů se odráží v diskurzivním vědomí (aktér dokáže vysvětlit důvody svého jednání), nevědomá motivace souvisí s nevědomím člověka. Obě úrovně pak propojuje praktické vědomí, které odráží každodenní a zrutinizované jednání aktéra, které aktér nedokáže diskurzivně popsat a vysvětlit, zároveň si je ale vědom podstaty tohoto jednání a toto jednání je pro něj smysluplné.

Přestože sociální aktéři podle [Giddense \(1986\)](#) často jednají vědomě a reflexivně, neznamená to ještě, že je pro ně reálné plně předvídat následky svého konání. Lidské jednání má totiž často nezamýšlené důsledky, a proto nemůže být nahlíženo pouze optikou jeho záměrů. Typickým příkladem nezamýšlených důsledků lidského jednání přitom mohou být pozdně moderní ekologické krize, jež vedle dalších globálních rizik popisuje [Beck \(2004\)](#) jako nezamýšlené důsledky modernity. Tedy jako předem neočekávané a nezamýšlené důsledky rozvíjejícího se průmyslu, moderních komunikačních technologií a dalších typických moderních rysů industriální společnosti a s nimi pojícího se lidského jednání, které se objevily až v pozdější fázi moderní společnosti, nikoli na jejím začátku, v jehož průběhu rizikové chování vzniklo a zakotvilo v každodenní realitě.

Pokud bychom chtěli ve stručnosti vystihnout podstatu Giddensovy teorie, bylo by možné říci, že svět je podle Giddense (srov. [1986](#); [2007](#)) výsledkem aktivit sociálních aktérů. Spíše než funkcionalismu tak Giddens straní interpretativní sociologii. Nezasílá ale přitom fakt, že sociální struktury poskytují lidem určitou bázi, v rámci níž existují a která je svou podobou ovlivňuje a omezuje. A to nejen z hlediska materiální či formální stránky existence (životní podmínky, rituály a předávané vzorce chování apod.), ale také na rovině psychické například tím, že struktura zprostředkovává aktérům sociálně strukturované znalosti. Sociální aktéři jsou proto nevyhnutelně ovlivněni (strukturálním) kontextem svého života (místo, čas, kultura, převládající společenská organizace, normativní systém apod.), který se podílí na strukturaci jejich myšlení a tím i jednání. Určitou strukturální omezeností jednání aktéra ale nemá Giddens na mysli, že se aktér stává pasivní a reaktivní bytostí, která je pasivně řízená vnějšími tlaky. Giddens zdůrazňuje aktivitu aktéra a upozorňuje, že ačkoli může být tato aktivita ovlivněna strukturálními podmínkami, tak zároveň platí, že člověk jako aktér může svým jednáním tyto struktury přetvářet a zpětně ovlivňovat. Sociální svět totiž není statický a sociální struktury se mohou vyvíjet a měnit. Dle Giddense jsou tedy sociální struktury a jednání neodmyslitelně propojeny a jen při sledování obou těchto rovin může badatel dospět k pochopení společnosti a její reality, nebo se o toto pochopení může alespoň pokusit.

Všímá-li si Giddens jednání aktérů, velkou pozornost věnuje každodennímu životu, jeho rutině a v něm přítomné lidské interakci. Smysluplné lidské interakce jsou podle [Giddense \(2007\)](#) závislé na určité

formě sdíleného vědění, díky kterému jsou jedinci schopni chápat a interpretovat jednání druhých. Zároveň je to právě všední každodennost, v níž lidé potvrzují své vnímání obrazu světa a podílejí se tím na jeho konstrukci ([Giddens, 2013](#)). S tím souhlasí i [Berger s Luckmannem \(1999\)](#), kteří se ve svých myšlenkách sociální konstrukce reality obracejí právě k lidské každodennosti. Realita je podle autorů sociálně konstruována právě v tom smyslu, že je neustále utvářena a stvrzována lidmi v jejich každodenních sociálních interakcích a komunikacích (verbálních i neverbálních). Každodenní svět lidí pojmají jako objektivní fakt, ve skutečnosti je ale tento svět utvářen myšlenkami a jednáním aktérů, kteří ho právě svými myšlenkami (v rámci kterých realitě přiřkládají určitý význam) a činnostmi jako reálný konstruují a udržují. Zároveň se podílejí na tvorbě kolektivních významů, které jsou v dané společnosti sdíleny a šířeny pomocí jazyka i dalších sociálních procesů, resp. sociálních praktik. Toto vědění je přitom diskurzivně podmíněné, tedy sociálně ukotvené v tom smyslu, že je jeho podoba ovlivněna existujícími sociálními strukturami a socio-kulturně-historickými kontexty.

Sociální praktiky jsou součástí každodenního života lidí a podle [Tuomela \(2003\)](#) jsou ústředním bodem, kolem kterého jsou utvářeny, udržovány a obnovovány sociální systémy a struktury. Sociální praktiky jsou podle autora obdobně jako i sociální instituce založeny na bázi kolektivní identity (představa sdílené identity „my“ – naše společnost/skupina). S touto kolektivní identitou se pak pojí pocit závazku jednotlivců k této kolektivitě, stejně jako i jejich členy sdílené postoje, normy a cíle, které se promítají do kolektivní společenské akce. Členové skupiny přitom společně konstruují celou řadu sociálních entit, jejichž příkladem jsou podle Tuomela peníze, které členové společnosti chápou jako nástroj směny. Peníze mohou fungovat jako platidlo nejen díky tomu, že se členové společnosti rozhodli vykonstruovat mince a papírky (či dnes i nemateriální entity spojené s bankovními převody apod.) jako nástroj placení, ale také proto, že kolektivně uznali (přijali) právě takovou hodnotu těchto kousků papíru a tento institucionální závazek dále reflektují a utvrzují prostřednictvím institucionálních i každodenních praktik, v rámci kterých penězi platí, aniž by jejich účel a podstatu zpochybňovali či problematizovali. Každodenní sociální praktiky a s nimi spojené jednání aktérů jsou pak tím, co udržuje kolektivně sdílenou představu peněz jako nástroje směny při životě.

Sociální praktiky tedy chápeme jako něco, co může jednání aktérů ovlivňovat. [Fairclough \(2003\)](#) chápe sociální praktiky jako organizační entitu pohybující se mezi abstraktními sociálními strukturami a jednáním aktérů. Sociální praktiky se podílejí na výběru určitých strukturálních možností (a současně na vyloučení jiných) působících na sociální život (a tedy i jednání lidí) a jejich udržováním v čase. Jde o to, že jejich obsah je sdílen nejen mezi jednotlivci a skupinami v časovém horizontu „teď a tady“, ale je také zachovávan napříč jednotlivými generacemi. To ale neznamená, že by byly sociální praktiky statické, naopak se mohou v průběhu doby proměňovat spolu s měnícím se společenským diskurzem. Základem sociálních praktik je přitom dle [Fairclougha \(2000\)](#) jazyk, který je v jeho podání vždy součástí sociální akce, která se odvíjí od interakce, a tak i komunikace a reflexe jednání (lidé přemýšlí nad tím, co dělají, co se děje a co to znamená apod.).

Jazyk je spojen s diskurzivními praktikami. Problematiku diskurzivních praktik shrnuje [Reckwitz \(2002\)](#), který je chápe jako formy, ve kterých je svět konstruován pomocí jazyka nebo jiného znakového systému. Diskurzivní praktiky ale nelze označit za prostý řečový akt. Ten totiž, aby mohl být diskurzivní praktikou, musí být spojen s rutinizovaným použitím. Jen tak lze přemýšlet o tom, že řečový akt připisuje určitým jevům určité významy (které si lidé osvojují) a to s cílem mít nějaké reálné dopady na jednání aktérů.

Nejsou to ale jen řečové akty (diskurzivní praktiky jakožto produkce výpovědí), které se podílejí na utváření sociální reality. Vedle řečových aktů sehraje důležitou úlohu to, co [Foucault \(2002\)](#) označuje jako nediskurzivní praktiky. Těmi má na mysli behaviorální, mimojazykové praktiky (tj. praktiky, které nejsou založeny na gramatických schématech vyjadřování), kterými mohou být gesta a výraz člověka, vědění které s sebou nesou instituce, sociální vztahy, rutiny, „které ani nemusí být nijak verbalizovány, ale jsou utvářeny praxí a předávány napodobováním“ ([Vávra, 2008, s. 209](#)), mohou to být také materiální podmínky – jako třeba architektura apod. Diskurzivní stejně jako i nediskurzivní praktiky se pak podílejí na utváření sociální reality tím, že ovlivňují jednání i myšlení lidí, kteří svým

jednáním realitu utvářejí a potvrzují. Oba druhy praktik pak Foucault zastřešuje pojmem dispozitiv. Dispozitiv lze chápat jako „historicky a místně určené uspořádání diskurzivních a nediskurzivních praktik a jejich manifestací/materializací“ ([Homoláč, 2018, s. 307](#)).

V rámci předkládaného textu s pojetím sociálních praktik pracujeme jak v jejich rovině diskurzivní, tak i v rovině nediskurzivní. Co je oběma praktikám společné je jejich rutinizovaná podoba, která je v očích aktérů činí něčím zcela samozřejmým, tj. aktéři vnímají sociální praktiky a jejich následky jako něco samozřejmého a automatického. Jako rutinizovaný způsob chování chápe sociální praktiky [Reckwitz \(2002\)](#), podle kterého jsou sociální praktiky složeny z několika vzájemně propojených prvků, mezi které patří fyzické i mentální činnosti, věci a jejich používání, stejně jako i emoce a znalosti, které tvoří bázi nutnou pro možné porozumění věcem a jevům. Ve svém výsledku pak sociální praktiky podle autora ovlivňují lidská těla, lidské myšlení i vědění, stejně jako i lidské jednání. Nástrojem ovládnutí těl i mysli pak bývá především řád, který sociální praktiky aktérům vštěpují a skrze nějž je následně regulují. Sociální praktiky mají vliv na to, jak lidé pojmají svět a jak jej prožívají, neboť jim předkládají určité způsoby vnímání tohoto světa (které jsou kolektivně sdílené) a představují jim s nimi spojené znalosti a očekávání. Podílejí se na způsobu vnímání druhých lidí i sebe sama, stejně jako i na vnímání emocí. Kolektivně sdílené představy o podstatě daných emocí a s nimi pojících se vztahů jsou totiž historicky a kulturně podmíněné a pomocí sociálních praktik osvojované aktéry. Dále poskytují aktérům návody na chování, které je běžné a očekávané v konkrétních situacích a tím toto chování ovlivňují. Díky tomu se podílejí na reprodukci určitého sociálně konformního chování a spolu s tím i na reprodukci stávajícího sociálního řádu. Jako příklad demonstrující tento fakt uvádí autor koncept lásky, neboť pojetí lásky a tím i její prožívání a k ní vztahující se očekávání se podle něj může v jednotlivých obdobích a společnostech lišit. Na tento fakt přitom upozornil ve svém díle i [Luhmann \(2002\)](#), který je představitelem systémové teorie. Ze své vědecké pozice pak Luhmann nepracuje s konceptem lásky jako s antropologickou daností, ale naopak ji chápe jako sociálně podmíněný fenomén, který v sobě zahrnuje specifický symbolický kód komunikace. Prostřednictvím tohoto symbolického kódu, jehož podoba se v jednotlivých etapách lidstva liší, si pak lidé osvojují příslušné pocity i způsoby komunikace týkající se záležitostí lásky a intimních vztahů. Láska tedy podle Luhmanna není univerzálním citem, jehož podoba je sdílená všemi aktéry, naopak je její podoba na odlišných místech i v jednotlivých historických etapách různá. Jsou tedy právě i sociální struktury a specifické sociální praktiky, které ovlivňují podobu lidmi prožívaných zkušeností a pocitů, stejně jako jejich způsobů myšlení. Sociální struktury a v nich existující sociální praktiky tak mohou mít na sociální aktéry určitý vliv a mohou sehrávat důležitou roli v konstrukci jimi prožívané a vnímané reality, a to i na emocionální úrovni.

Sociální praktiky mohou být součástí mocenských technik a jejich působení na aktéry. Způsob výkonu moci se u jednotlivých sociálních praktik může lišit, a to nejen z hlediska jejich samotné povahy, ale také vzhledem ke kulturnímu i historickému kontextu. V různých (kulturních) společnostech a epochách tak mohou existovat rozdílné sociální praktiky (sociální praktiky jsou totiž diskurzivně podmíněné), které mají z hlediska mocenských dopadů dominantní postavení. Pro moderní společnost je pak typické, že mnohé v ní existující mocenské praktiky fungují ve skrytu před sociálními aktéry. I díky tomu je dle [Foucaulta \(1992\)](#) možné řídit populaci, aniž by si toho aktéři povšimli. Mechanismy moderní moci jsou všudypřítomné, a přesto běžnému pohledu skryté a o to více účinné. Dotýkají se všech sfér života lidí, kteří si postupně mechanismy moci internalizují, tj. přijímají je za vlastní, a sami se díky tomu podílejí na svém dozoru (otázka morálky, sebekontroly apod.). Cílem moderní moci přitom není něco násilně aktérům vnucovat, ale pozvolna je formovat a cvičit. Právě výcvik je podle [Foucaulta \(2000\)](#) hlavní funkcí moderní disciplinární moci, která se snaží „vyrábět“ jedince. A to nejen prostřednictvím nepřetržitého hierarchického dohledu, ale také pomocí normalizujících sankcí a praktik, které mají za úkol redukovat všechny odchylky od stanovené normy. Norma je pak v moderní společnosti to, co je pro její chod a fungující řád stěžejní a „normální“ se v ní stává principem donucování – výchovy a výcviku homogenních skupin lidí. Nástrojem moci se stává i vědění, ale to nejen ve smyslu přístupu k vědění a oprávnění s ním nějak nakládat či jej manipulovat. Vědění je důležité i v podobě vědění o subjektech – tedy o lidech, obvykle těch, jejichž život se vymkl normálu

a proto je potřeba jej napravit. Pro nápravu je nutné subjekt a jeho život, stejně jako i jeho individuální rysy a pohnutky dobře poznat, podrobit je analýze. Ne nadarmo se tak v 18. století, kdy se rozvíjí disciplinární moc, podle [Foucaulta \(1999\)](#) rozvíjí vědy, jakými jsou pedagogika, medicína, psychiatrie a další vědní obory, které mají člověka zkoumat, zkoušet a normalizovat. Analýza lidí a jejich chování se stává prostředkem intervence do populace, která je založena na regulaci a kultivaci těla (jeho výkonu, zdraví, sexuality, morálky apod.). Slovy [Foucaulta \(2000\)](#) „vědění, techniky, ‚vědecké‘ diskurzy se formují a propřádají s praxí trestající moci“ (s. 56).

Příkladem toho, jak ve společnosti přítomné a prosazované normy a s nimi spojené diskurzivní i nediskurzivní praktiky ovlivňují myšlení a jednání lidí, může být společenské pojetí genderu a socializace do genderové role. Pojetí genderu v dané společnosti se dle [Butler \(2016\)](#) podílí na utváření tohoto genderu. Ba co více, podílí se na samotné konstrukci těla, které je konstituováno představou tohoto normativního genderu a sdílením této představy a s ní pojícího se očekávání prostřednictvím jazyka. Prostřednictvím diskurzivní praxe je tělo a mu přiřčený gender konstruováno, regulováno a stvrzováno, a to vše jako performativní akt. Performativním aktem má [Butler \(2016\)](#) na mysli „výpověď, která samotným svým vyslovením vytváří to, co vyslovuje“ (s. 320). Jako takový je pak performativní akt „diskurzivní praktikou“. Gender jako zástupce rodu ve společnosti funguje právě jako performativní akt. Je utvářen výpověďmi lidí a institucí a stejně tak je jimi utvářeno i lidské tělo a jeho sexualita. Jak shrnuje Fulka:

„...performativita se podle Butlerové vztahuje i na samu distinkci mezi pohlavím (sex) a kulturně konstituovaným rodem (gender): I kategorie pohlaví je podle Butlerové ustavována až zpětně a její takzvaná prediskursivita je ve skutečnosti efektem kulturní konstrukce vymezené rodem. Pohlaví i rod jsou nestabilní kategorie a pevnost jejich hranic je bez ustání ohrožována kulturními praktikami, které zpochybňují jejich jednoznačnost“ ([2002, s. 46](#)).

Gender je tedy ve společnosti konstruován skrze sociální praktiky řečové (tj. tvrzení typu „žena má být hezká“, „muž má být silný“ a podobné výroky) i neřečové povahy (např. genderově specifické hračky a oblečení apod.), které jsou aktéry sdílené v podobě kolektivního vědění a očekávání. Ve svých důsledcích se pak v praxi tyto praktiky podílejí na vzniku reálných genderových identit, které jsou přisuzovány lidem s konkrétním pohlavím. Spolu s přisouzeným genderem jsou lidem přisuzovány také charakteristiky pojící s jejich pohlavím, a právě proto podle Butler i samo pohlaví prochází procesem sociální konstrukce.

Jak by v tomto bodě textu mělo být již patrné, důležitým fenoménem, okolo kterého se pojem sociálních praktik točí, je (kolektivně sdílené) vědění aktérů (tím může být právě sociálně sdílená představa o genderu). Sdílené vědění určuje, kterým směrem se budou sociální praktiky ubírat, resp. jaké podoby budou nabývat. Zároveň je toto vědění nástrojem sociálních praktik, s jehož pomocí sociální praktiky dosahují svých účinků. Právě tím, že určité vědění předkládají sociální praktiky jako samozřejmé a činí z něj vědění kolektivně sdílené, stává se toto vědění nástrojem moci, která se podílí na formování jednání aktérů. Ti totiž obvykle jednají pod vlivem sdílených představ a norem, které určují, jaké chování je v dané společnosti a konkrétní situaci očekávané, normální, žádoucí a vůbec i možné. Vědění se tak dostává do centra naší pozornosti. Perspektivu, kterou je možné na vědění nahlížet, nám přitom může nabídnout sociologie vědění, která svou pozornost obrací právě k tomuto fenoménu. Pochopení problematiky vědění jako specifického fenoménu, který se vyskytuje na úrovni vědění jednotlivců i skupin a společností, o které se sociologie vědění pokouší, může přispět k pochopení sociálních praktik, které jsou na toto vědění vázané. Sociologii vědění díky tomu můžeme chápat jako cestu vedoucí k promýšlení tématu sociálních praktik.

3 Sociologie vědění

Chceme-li pracovat se sociologií vědění jako s optikou, skrze kterou je možné a užitečné problematiku sociálních praktik nahlížet, je nejprve vhodné sociologii vědění alespoň stručně představit,

a to s ohledem na její hlavní představitele a myšlenky. Následující část textu proto nabídne stručný historický vhled do procesu konstituování se sociologie vědění a dále představí tři dominantní představitele tohoto oboru. Prvním z nich bude Karl Mannheim, jenž je vnímán jako klíčová osobnost, která se zasloužila o vznik sociologie vědění a která nasměrovala pozornost sociálních vědců směrem k socio-kulturnímu kontextu a podmíněnosti lidského (především pak kolektivně sdíleného) vědění a myšlení. Druhou linku výkladu pak budou tvořit představitelé moderního proudu sociologie vědění Peter Berger a Thomas Luckmann, kteří posunuli zájem sociologie vědění do roviny každodenního života lidí. A právě proto jsou tito autoři pro předkládanou studii důležití, neboť každodenní vědění a jeho institucionalizace je se sociálními praktikami vzájemně provázáno.

Kořeny sociologie vědění spadají do počátků 20. století do oblasti poválečného Německa, resp. tehdejší Výmarské republiky. Specifická socio-kulturní, stejně jako i politická a hospodářská situace země, směřovala sociální vědce ke kladení si otázek týkajících se promýšlení nastalého společenského chaosu, zvažování jeho příčin a následků. S rozpadem monarchie se snoubil rozpad jednotného světového názoru a postupná pluralizace vědění, která byla typická pro nastupující modernitu a která nasměrovala vznikající sociologii vědění ke studiu společenských zdrojů myšlení a vědění, resp. ke studiu společenského vědomí. Představitelé sociologie vědění přinesli do sociologie významné myšlenky týkající se svázanosti myšlení a vědění s bytím člověka, tedy se socio-kulturním a historickým kontextem jeho života. Na danou problematiku se ale každý z autorů díval specificky, a proto sociologie vědění, byť se stala významným myšlenkovým proudem, nikdy neutvořila jednotný teoretický systém, ale spíše několik významných myšlenkových škol (srov. [Outhwaite, 2006](#); [Keller, 1984](#); [Marada, 1995](#)).

O pojmenování nově vznikajícího společensko-vědního oboru se zasloužil Max Scheler, který pojem sociologie vědění poprvé použil v roce 1924 v jednom ze svých odborných textů. Mimo něj je ale za klíčovou osobnost sociologie vědění považován především Karl Mannheim, který je označován za zakladatele sociologie vědění. Mannheim svým dílem reagoval na tehdejší krizi německého historismu a snažil se zohlednit a diskutovat problémy relativismu, jenž byl tehdejšími badateli vnímán obzvláště kriticky. Namísto relativismu nabídl pohled relacionismu, který zdůrazňuje, že aktér přemýšlí o realitě pod vlivem zorného úhlu svého bytí – tedy z pozice konkrétní kulturně-sociálně-historické pozice, která jeho pohled na realitu ovlivňuje (srov. [Keller, 1984](#); [Marada, 1995](#)). Tato perspektiva je pak aktérům předávána skrze procesy socializace. „Podle Mannheimova se člověk již rodí do světa, který je určitým způsobem vykládán. Svět významů, do něhož člověk přichází, mu umožňuje a zároveň vnucuje určitou orientaci“ ([Keller, 1984, s. 16](#)). Vědění stejně jako podoba reality je totiž socio-kulturně podmíněné a jako takové je předáváno sociálními aktérům, kteří si ho osvojují a přijímají za své. Především pak v homogenních společnostech s vysokou solidaritou a monopolními výklady světa (což bylo typické třeba pro tradiční společnosti) panuje podle [Mannheimova \(1991\)](#) všeobecná shoda ve výkladu světa. Čím demokratičtější ale společnosti jsou a čím více v nich dochází k sociální cirkulaci, tím více pohledů na realitu (často soupeřících) se v nich objevuje. Podle Mannheimova pak platí, že v každé společnosti existují specifické sociální skupiny, které obstarávají výklad světa platný pro celou společnost. Mezi různými skupinami pak často dochází k mocenským bojům o tyto definice reality (resp. o s nimi pojící se vědění) a předávání tohoto vědění širším vrstvám společnosti.

Inspiraci vznikající sociologie vědění čerpala nejen z fenomenologie (A. Schutz), ale také z děl širokého spektra sociologických klasiků, kterými byl E. Durkheim (sociální fakta), M. Weber (především jeho chápající sociologii), K. Marx (falešné vědomí a ideologie), ale i od dalších významných sociologů a filozofů, mezi které patřil W. Dilthey, F. Nietzsche, G. H. Mead (symbolický interakcionismus) apod. (srov. [Hubík, 1999](#); [Marada, 1995](#)). Vývoj sociologie vědění však neustrnul u myšlenek sociologických klasiků, ani se neuzavřel v samotném Mannheimově přístupu, nýbrž nadále pokračoval a zaznamenával řadu myšlenkových posunů. Od 60. let 20. století představují moderní proud sociologie vědění autoři Berger a Luckmann, v jejichž pojetí sociologie vědění směřuje k paradigmatu sociálního konstruktivismu. Více než na analýzu formálních systémů víry a politických ideologií se přitom autoři zaměřují na každodenní vědění lidí a jeho roli v konstrukci sociální reality ([Outhwaite, 2006](#)).

3.1 Karl Mannheim

Spíše než studiu každodenního vědění se Mannheim věnoval studiu politických, historických a filozofických koncepcí. Jeho studie sociální, resp. společenského bytí se odvíjí od základní premisy vázanosti myšlení na bytí, tj. vázanosti myšlení a vědění na určitou sociální pozici. Jak výstižně shrnul [Marada \(1995\)](#), onou vázaností na bytí má Mannheim na mysli fakt, že „sféra myšlení či vědění je vázána na svůj sociální kontext, ale současně je i jeho konstitutivní součástí. Není mezi nimi kauzální vztah. Neplyne jednoznačně a nutně jedno z druhého – vědění je funkcí sociálního bytí“ (s. 83–84).

[Mannheimovo \(1991\)](#) pojetí vědění a myšlení není teorií o individuálním myšlení aktéra, který by byl chápán jako izolované myslící individuum. Spíše jde o pojetí aktéra jako člena určité skupiny, která je spjatá s konkrétním stylem myšlení, který vyplývá z širšího kontextu existence té které skupiny. Člověk jako individuální aktér je pak předurčen skupinou, potažmo i celou společností, ve které žije. Jeho sociální skupina mu totiž předkládá specifické a již zformulované modely myšlení a jednání – v rámci našeho tématu bychom v podstatě mohli říci, že mu tedy předává i určitou zásobárnu kolektivně sdílených (kulturně, místně i historicky) specifických sociálních praktik.

Základní premisou Mannheimova díla je tedy tvrzení, že způsob myšlení i vědění lidí je ovlivněn širším socio-kulturním kontextem. Právě ten totiž vymezuje, jaké vědění je reálné. A právě proto klade sociologie vědění důraz na chápání myšlení v kontextu konkrétních souvislostí spjatých s danou historicko-společenskou situací a životní zkušeností člověka. Historicko-společenský kontext života totiž definuje určité kulturně předávané a ukotvené modely myšlení a z nich následně vyplývající způsoby jednání lidí. Slovy [Mannheima \(1991\)](#) „hlavní tezí sociologie vědění je, že existují způsoby myšlení, které nelze adekvátně pochopit dotud, dokud jejich společenský původ zůstává zastřen v temnotách“ (s. 56). Právě společenský původ myšlení a vědění lidí je to, co by měla brát sociologie vědění na zřetel. Vědění nemá být podle Mannheima (in [Marada, 1995](#)) „posuzováno jako autonomní vůči vněteoretickému společensko-historickému kontextu svého původu a působení“ (s. 85). Naopak při promýšlení myšlenkových obsahů máme brát v potaz jejich původ a funkci. Důležité je tedy zkoumat nejen to, co se říká (nejde přitom o to posoudit, zda je výrok pravdivý či nepravdivý), ale podle Mannheima hlavně to kdo, kdy a kde to říká.

Tyto myšlenky korespondují s Mannheimovým směřováním k řešení témat týkajících se problematiky ideologií a utopií. Ty podle [Mannheima \(1991\)](#) zakrývají skutečný stav společnosti a nahrazují jej (cíleně či neuvědoměle) falešným vědomím (tj. tvrzením, které neodráží reálnou situaci) a kolektivním nevědomím. Ideologie a utopie nejsou synonymy, naopak v Mannheimově pojetí jde o jasně vymezené koncepty. Co je podle [Mannheima \(1991\)](#) oběma konceptům společné je fakt, že se zakládají na zkresleném vědění (resp. falešném vědomí) a specifickém způsobu myšlení konkrétních (nějak organizovaných) skupin, které sdílejí stejné pojetí světa či promýšlené/zažívané reality. Podoba vědění těchto skupin se přitom pojí s postavením daných skupin ve společnosti. Konkrétní postavení totiž směřuje dané skupiny a jejich členy k názírání dané reality specifickou (kolektivně sdílenou) optikou. Touto optikou pak může být ideologie či utopie. Úhel pohledu se ale u utopistů a ideologů liší. Ideologie jsou podle [Mannheima \(1991\)](#) typické pro myšlení vládnoucích skupin, jejichž myšlení se stává ideologickým ve chvíli, kdy tyto skupiny nejsou schopny vidět realitu zcela objektivně. Ke zkreslování reality nedochází náhodně, nýbrž se tak děje ve chvíli, kdy se v zažívané realitě objevují tendence, jež by mohly narušit výsadní postavení členů těchto skupin (či skupin jako celku). V těchto případech pak ideologové zamlčují některé skutečnosti ostatním aktérům (a často i sami sobě) ve snaze stabilizovat a uchovat stávající podmínky (de facto mocenské pozice). Ve snaze o udržení současného společenského řádu se pak ideologové obracejí k minulým konceptům a falešně je vydávají za stále platné, nepřekonané. Ideologie se tak snaží zachovat současný stav za pomoci odkazování k historii.

Naopak pojem utopie se v díle [Mannheima \(1991\)](#) obrací k budoucnosti a pojí se skupinami utiskovanými. Utiskované a marginalizované skupiny si mohou ve snaze získat lepší společenské postavení klást za cíl nabourat stávající společenský řád. Stejně jako ideologicky orientované skupiny mohou pak i utopisté záměrně či nezáměrně zastírat určité skutečnosti reality a naopak vyzdvihovat

ty, které jim mohou pomoci aktuální stav změnit. Problematické přitom je, že utopické myšlení nesměruje k reálné analýze nebo popisu stavu věcí, nýbrž k předjímání toho, jak by měla budoucí realita vypadat a jak současnou (domnělou) realitu pomocí konkrétního jednání změnit. Myšlení utopistů je tedy zaměřeno na budoucnost a na zavedení nového, vytouženého společenského řádu. Stejně jako u ideologií se ale zakládá na falešném vědomí. Problematiku ideologií a utopií přitom Mannheim dává do vztahu především s každodenní politickou praxí, ve které často bojuje mnoho protichůdných stran zastávajících vlastní ideologické či utopické vize.

V rámci problematiky ideologie [Mannheim \(1991\)](#) rozlišuje partikulární a totální pojetí ideologie. Partikulární ideologií má na mysli situaci, kdy aktér nevěří jen určitým idejím a představám svého myšlenkového odpůrce, které jsou považovány za lživé a zakrývající reálný stav věcí. K těmto lživým výrokům přitom může docházet s vědomým cílem, nebo v rámci neuvědomovaného sebeklamu, kdy si sám odpůrce neuvědomuje a nepřipouští lživost svých tvrzení. V obou případech ale partikulární ideologie směřuje k naplnění nějakých zájmů jedince, který lživé výroky vynáší a dotýká se tak především psychologické roviny výkladu jeho jednání. Totální pojetí ideologie se naopak týká celého světonázoru odpůrce. V rámci totální ideologie jde o specifické vysvětlení světa, a proto pochopení totální ideologie leží spíše v rovině ontické a noologické. Totální ideologií má Mannheim v podstatě na mysli specifickou „totální“ podobu vědomí, které se pojí s konkrétní skupinou, nebo dobou. V kontextu totálních ideologií tedy Mannheim hovoří o ideologiích určitého období nebo o ideologiích konkrétní skupiny (např. třídy), jejíž sdílená ideologie má kolektivní charakter a nabývá podoby určitého myšlenkového systému. Ten je spojen s určitou socio-historickou situací či zkušeností, která formuje určité vidění světa a vymezuje hranice možného poznání. Totální pojetí ideologie je pak tím pojetím, jehož promýšlení věnuje Mannheim dominantní pozornost. Je podle něj totiž tím typem ideologie, který je typický pro moderní společnost, neboť v historickém vývoji myšlení se postupně partikulární ideologie transformovaly do ideologií totálních. Lidé si v moderní společnosti více než dříve začali všimnout nejen psychologické roviny dílčích ideologických tvrzení a jejich prožitkové stránky, ale ideologie začali vnímat více jako určité struktury vědomí a myšlení, které je potřeba podrobit kritice ([Mannheim, 1991](#)).

Ve svých myšlenkách týkajících se falešného vědomí jde [Mannheim \(1991\)](#) ještě dál a upozorňuje, že v rámci ideologičnosti myšlení nestačí, aby si člověk kriticky uvědomil ideologičnost myšlení odpůrce – tedy jeho dílčích falešných výpovědí a potažmo i celého jeho způsobu myšlení (tj. tzv. „speciální pojetí totálního pojmu ideologie“). Člověk by si měl nadto uvědomit, že všechno, a tedy i jeho vlastní myšlení, může být ideologické. Pro sociologii vědění je proto důležitý pojem „obecné pojetí totálního konceptu ideologie“. Tento pojem poukazuje na výše popsany fakt, a tedy říká, že všechno myšlení je po všech stránkách i ve všech epochách ideologické, a to v tom smyslu, že je vždy historicky a sociálně podmíněné, tedy že existuje souvislost mezi „sociální situací bytí a viděním“ ([Mannheim, 1991, s. 127](#)). Jedině akceptováním této myšlenky dokážeme správně pochopit svázanost myšlení s bytím, které se ze své podstaty podílí na konstrukci sociální reality, neboť je to právě tato svázanost, která ovlivňuje lidské myšlení a následně i jednání.

Pro [Mannheima \(1991\)](#) tedy není ani tak důležité to, abychom rozeznávali mezi pravdivým a nepravdivým tvrzením, ale abychom byli schopni uvědomit si socio-historický kontext myšlení, tedy fakt že myšlení dané epochy vždy vychází z podmínek dané doby a konkrétního sociálního prostoru². Cílem sociologie vědění pak má podle něj být nehodnotící zkoumání ideologie, a to za pomoci historicko-sociologického výzkumu věnujícímu pozornost popisu dějin vědomí a vývoji určitých hodnotových sfér (např. etiky). Ty totiž ovlivňují podobu kulturního a sociálního života. Sociologie vědění má tedy odhalovat spjatost vědění s bytím.

² Tento vztah [Mannheim \(1991\)](#) nazývá relacionismem. Relacionismus přitom upozorňuje na fakt, že myšlení a vědění člověka vychází z jeho konkrétní pozice, kterou ve světě zaujímá a která je také formována pod vlivem konkrétní historické epochy, která určuje, co je v dané době známé, co je poznatelné, co je normální apod.

3.2 Peter Berger a Thomas Luckmann

Berger a Luckmann jsou vnímáni jako moderní představitelé sociologie vědění. Spíše než politickými systémy se zabývali lidskou každodenností a v ní se odehrávajícím věděním, které se podílí na konstrukci reality. Už Mannheim podle [Kellera \(1984\)](#) chápal, že lidé vytvářejí svět, ve kterém žijí. Tento fakt byl pro něj přirozený, a proto jej nijak neproblematizoval. Spíše než otázce, jak lidé interpretují svět, se věnoval problematice, jak najít konsenzus mezi odlišnými výklady světa různých skupin lidí a to proto, aby se předešlo společenským konfliktům. Berger s Luckmannem na tradici sociologie vědění navazují, v jistých bodech se ale proti této tradici vymezují a ve svých úvahách jdou hlouběji a kladou si otázky, proč lidé interpretují svět, jak se jejich výklad světa promítá do jejich jednání apod. ([Keller, 1984](#)). Stejně jako Mannheim ale autoři upozorňují na fakt, že lidé definují sociální realitu a s ní související vědění s ohledem na sociální kontext, ve kterém se nacházejí. A právě tyto sociální kontexty by sociologie vědění měla brát při svých analýzách v potaz. Sociologie vědění by podle [Bergera s Luckmannem \(1999\)](#) měla zohledňovat fakt, že vědění je společensky distribuované, z čehož plyne, že u různých typů jedinců je vědění různé. Cílem sociologie vědění by pak měla být snaha zkoumat proces utváření lidského vědění o realitě, který se odehrává v rámci jejich každodenního života.

Podle [Bergera s Luckmannem \(1999\)](#) je sociální svět konstruován aktéry, jejich neustálou komunikací a interakcí, která se odehrává pod vlivem společnosti, kultury a sociálního prostředí. Lidské jednání je přitom podle autorů realizováno skrze instituce, které se podílejí nejen na konstrukci sociálního vědění a jeho interpretaci, ale také na jeho předávání mezi generacemi. Běžné vědění je předáváno jako vědění institucionalizované, tedy jako vědění, které je vnímáno aktéry jako objektivně daný fakt. Aktéři podle autorů vytvářejí sociální svět, aniž by si tuto skutečnost běžně uvědomovali, a naopak jimi vytvořený svět chápou jako objektivně existující fenomén. Proces institucionalizace, který vznik objektivně chápaného světa umožňuje, se v podání [Bergera s Luckmannem \(1999\)](#) zakládá na procesech externalizace, objektivace a internalizace. Podle autorů je sociální svět výtvořem člověka. Je to totiž právě člověk, který vytváří normy a buduje sociální řád v jeho specifické podobě. Pojem externalizace se pak myslí přesně toto projevoování se člověka do vnějšího světa, tedy jeho aktivita směřující k vytváření sociálního řádu a sociální reality. Lidmi vytvořené normy, způsoby jednání a celkově i modely vnímání reality se ale postupně zpředměťují, přestávají být závislé na svých konkrétních tvůrcích a osamostatňují se vůči nim. Dochází k procesu objektivace, během kterého „externalizované produkty lidské činnosti nabývají objektivní povahu“ ([Berger & Luckmann, 1999, s. 63](#)). Tento proces má za následek, že původně lidmi vytvořená realita začíná být vnímaná jako realita existující sama o sobě, jako realita nezávislá na svých původních tvůrcích. Takto objektivizovaná realita pak získává schopnost působit na člověka, který si ji osvojuje. Jako objektivní realita je pak také napříč časem předávána dalším lidem, resp. generacím, které si v procesu internalizace osvojují předkládaný objektivní svět a s ním spojené vědění. Díky internalizaci, pro kterou je klíčový proces socializace člověka, si sociální aktéři osvojují a zvědomují existující sociální řád, sociální normy, role i modely chování, vnímají je jako dané a řídí se jimi.

Proces konstrukce sociální reality autoři popisují jako dialektický proces, ve kterém se na jeho konstrukci ve vzájemné podmíněnosti podílejí samotní aktéři i existující sociální struktury (tj. objektivizovaný sociální svět). Sociální svět se jako výsledek lidských aktivit od svých producentů oproštuje, osamostatňuje se a začíná na ně působit jako vně stojící formující faktor. Sociálně konstruovanou realitu člověk nakonec pojímá jako objektivní realitu, která je spojená se sociální zásobou vědění. Zároveň ale [Berger s Luckmannem \(1999\)](#) upozorňují na fakt, že jsou to právě tito aktéři, kteří konstruují svět, byť ten se jim nakonec jeví jako objektivní a z vnějšku daná realita. Dialektika procesu konstrukce reality pak odkazuje právě k těmto dvěma prolínajícím se rovinám, a tedy k faktu, že je společnost výsledkem lidských aktivit, vůči kterým se ale postupně osamostatňuje a díky tomu působí na své tvůrce jako formující faktor. Člověk je tímto světem ovlivňován, sám ho ale může dále ovlivňovat a podílet se na jeho podobě. Mezi člověkem a sociálním světem existuje vzájemná interakce a podmíněnost. Existující realita je pak vždy spojena s kolektivně sdílenou zásobou vědění, okolo které je celý proces konstrukce sociální reality vystavěn.

Sociální zásoba vědění v podání [Bergera s Luckmannem \(1999\)](#) představuje vědění dostupné všem lidem. Jde o vědění týkající se každodenního života, které poskytuje lidem informace o řešení rutinních záležitostí a problémů, informuje je o typizačních zvyklostech a schématech, které jsou pro danou dobu a kulturu běžné, a nabízí jim návody k jednání, které je společností v daných situacích očekáváno. Jako taková pak lidem ulehčuje život a zároveň jej strukturuje. Sociální zásoba vědění je přitom novým generacím předávána prostřednictvím socializace. Lidé socializovaní v dané kultuře jsou schopni jednat s ohledem na požadavky a normy dané kultury právě proto, že její normy a zvyky znají – osvojili si je prostřednictvím předávaných typizačních schémat, které poskytují člověku třeba představu o tom, kdo je v dané společnosti ženou či mužem (konstruují tedy představu daného genderu), jak se mají lidé chovat v konkrétních situacích (třeba ve škole, na úřadě nebo u lékaře) a jaké chování mohou očekávat od lidí s konkrétní sociální rolí (žák, učitel, úředník, klient, lékař, pacient apod.). Součástí každodenního vědění jsou tedy i sociální praktiky, jejichž pojetí si členové daných sociálních skupin osvojují a které mají vliv na jejich každodenní jednání.

Existující institucionalizace a s nimi spojené vědění, které jsou novým generacím předávány socializací, podléhají nutnosti legitimizace. Nové generace, které zavedené praktiky a normy samy nevymyslely, totiž mohou dané institucionalizace začít zpochybňovat, což by mohlo narušit sociální řád. Díky procesu legitimizace, tedy ospravedlnění a vysvětlení daných institucionalizací, resp. daného sdíleného vědění, pak dochází k přijetí institucionalizovaného řádu, který je i novými generacemi pojmán jako samozřejmý. Proces legitimizace je přitom založen právě na předávání určitého vědění, které říká, proč jsou věci tak, jak jsou. Toto vědění pak může mít podle [Bergera s Luckmannem \(1999\)](#) povahu jazykové objektivizace (tvrzení „Tak se to dělá“), nebo může jít o teoretické předpoklady (přísloví, morální zásady apod.), explicitní teorie (diferencovaný soubor vědění, který poskytují specialisté), či se může jednat o symbolické světy, které uspořádávají každodenní role a zásady chování, historické a nadindividuální zkušenosti apod., do jednoho smysluplného celku a tím zajišťují zastřešující legitimizaci institucionálního řádu.

Odlíšné společnosti, sociální skupiny i historické epochy přitom mohou být založeny na odlišném typu vědění, které je pro danou sociální jednotku typické. Podle [Bergera s Luckmannem \(1999\)](#) je totiž vědění socio-kulturně podmíněné a ve své specifické podobě je společensky distribuováno. Z tohoto faktu plyne, že u různých lidí je vědění různé, a to jak z hlediska odlišné doby, kultury, ale i sociální skupiny (tou může být skupina socioekonomická, profesní, věková, může se jednat o nějakou subkulturu apod.). Je tedy patrné, že autoři sdílejí s Mannheimem jeho myšlenku svázanosti myšlení a vědění s bytím, byť se k sociologii vědění stavějí svým vlastním způsobem a do centra pozornosti staví běžnou lidskou každodennost a dalo by se říci, že i v ní přítomné sociální praktiky, byť tento pojem sami autoři nepoužívají.

4 Shrnutí: Sociologie vědění jako užitečná optika k nahlížení sociálních praktik

Propojenost tématu sociálních praktik se sociologií vědění by pro čtenáře obdařeného sociální imaginací měla být již patrná. Přesto, aby styčné body obou konceptů nezůstaly v textu propojeny jen imanentně, shrneme si nyní hlavní společné myšlenky a zaměříme se na jasnější představení sociologie vědění jako optiky vhodné pro promýšlení sociálních praktik. Za tímto účelem bude také uveden příklad demonstrující situaci, kdy je reálné v oboru sociální pedagogiky optiku sociologie vědění využít.

Téma sociálních praktik je pro obor sociální pedagogiky, jakožto i dalších sociálních věd, důležité. Každodenní sociální praktiky se totiž podílejí na konstrukci sociální reality. Přesněji řečeno, sociální praktiky ovlivňují jednání sociálních aktérů, kteří svým jednáním sociální realitu a sociální svět konstruují. Sociální praktiky jsou přitom svázány s věděním, které je v dané společnosti a době kolektivně sdíleno a sociálními aktéry internalizováno. Právě pomocí kolektivní zásoby vědění a s ní pojícím se konstruováním obrazu světa sociální praktiky ovlivňují jednání lidí. Sociální aktéři totiž jednají pod vlivem osvojených představ o světě, jeho normách, hodnotách, modelech jednání,

sociálním řádu apod. A to bez ohledu na to, zda je toto vědění pravdivé či falešné. Podstatné je, že je toto vědění přijímáno určitou skupinou aktérů (potažmo celou společností) coby objektivně platné. Pak jako objektivně dané může i fungovat a jako takové (např. prostřednictvím sociálních praktik) může ovlivňovat jednání lidí.

Snaha porozumět sociálním praktikám a v nich ukrytým mocenským mechanismům pak jde ruku v ruce se snahou pochopit fenomén vědění, jehož podoba je socio-kulturně a historicky podmíněná, stejně jako jsou stejným způsobem podmíněné i samotné sociální praktiky. Sociální praktiky tak stejně jako vědění nabývají v různých dobách a v různých společnostech, jakožto i jejich specifických skupinách, jinou podobu. Chceme-li tuto podobu zkoumat a zabývat se jejím pozadím, vznikem i dopady, stejně jako i mocenskými záměry, je dobré všimnout si toho, jak se spolu se sociálními praktikami vyvíjelo, proměňovalo a jak funguje i kolektivně sdílené vědění. To totiž tvoří základní bázi sociálních praktik, které jsou s věděním neodmyslitelně propojeny. Jako vhodná cesta ke zvažování sociálních praktik se pak nabízí sociologie vědění. Ta se totiž zabývá fenoménem vědění a myšlení lidí v jejich každodenním životě, ve kterém je sociální svět nejen konstruován, ale také stvrzován a udržován. Lidské vědění přitom tento sociologický proud chápe jako fenomén podmíněný socio-historickým kontextem a jako fenomén, který se uplatňuje v sociální realitě na kolektivní úrovni (tj. určité vědění je typické a společné pro určité skupiny lidí apod.). Díky tomu, že chápeme tento socio-historický kontext vědění a potažmo i sociálních praktik, jsme schopni vnímat také jednání lidí jako socio-kulturně podmíněné. Kontextuálnost situací a způsobů jednání, kterými se sociální pedagogika zabývá, je přitom pro analýzu daných situací klíčová. Chceme-li zjistit, proč lidé jednají tak, jak jednají, je dobré vzít v potaz okolnosti zkoumaných situací, jejich socio-historický kontext stejně jako i vědění, které daní aktéři sdílejí a které se podepisuje také na podobě sociálních praktik, které se s danou situací pojí a které ji mohou ovlivňovat.

Když si kupříkladu vezmeme situaci vzdělanosti romských žáků, je to přesně onen socio-kulturní kontext vzdělávání, který musíme vzít v potaz. Socio-kulturní kontext se přitom týká jak samotného českého vzdělávacího systému, který nabývá specifickou historicko-kulturně podmíněnou podobu, tak životní situace romských žáků, kteří pokud vyrůstají v sociálně vyloučených lokalitách, žijí v od majoritní společnosti lišící se socio-kulturní realitě, respektive kultuře. Jako jeden z možných způsobů, jak tuto specifickou a romskými obyvateli ghett sdílenou kulturu uchopit, nabízí [Jakoubek \(2012\)](#) koncept kultury chudoby. Kultura chudoby je původní koncept Oskara Lewise ([Jakoubek, 2012](#)), který kulturu chudoby chápe jako adaptační mechanismus lidí dlouhodobě žijících v prostředí prostorové segregace, dlouhodobé chudoby, ekonomického, kulturního, sociálního i symbolického vyloučení. Kultura chudoby jako jakási forma subkultury se v reakci na tyto specifické životní podmínky u obyvatel konstituuje jako autonomní kulturní systém. Tento kulturní systém pak poskytuje lidem specifický pohled na realitu i návody na život, stejně jako i systém hodnot a norem, které jsou předávány z generace na generaci. Mezi typické rysy kultury chudoby pak patří nedůvěra ke státním institucím (v našem případě může být příkladem právě škola), solidarita omezená na vlastní rodinu a její prospěch, životní strategie zaměřená na přítomnost, vysoká míra tolerance k sociálním patologiím (v našem případě to může být tolerance či dokonce podpora záškoláctví), vysoká porodnost atd. Život v podmínkách kultury chudoby přitom podle [Jakoubka \(2012\)](#) ovlivňuje způsob myšlení i jednání lidí, kteří jsou v něm vychováváni a může být jedním ze spolupůvodů toho, že romští obyvatelé sociálně vyloučených lokalit vlastní jen malý kulturní kapitál a je u nich zvýšená absence vzdělanostních a odborných profesních kompetencí.

Je tedy patrné, že v této kultuře je sdílena odlišná zásoba vědění, než je tomu u většinové populace. Uplatňují se zde i jiné sociální praktiky. V praxi to znamená, že jsou zde sdíleny jiné hodnoty, normy i modely chování, stejně jako i představy o světě a jeho fungování, používány jsou jiná přísloví, uplatňuje se jiná tradice a lidé sdílejí své specifické „pravdy“. Uplatňují se tedy jiné prvky vědění a s ním spojeného myšlení, které jsou předávány prostřednictvím socializace z generace na generaci. Odlišná zásoba vědění a s ním pojící se sociální praktiky a způsoby jednání jsou pak také důležitým důvodem toho, že se vzdělanostní úroveň romských žáků pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit

liší od majoritního průměru a že se dnes stále diskutují otázky, jak velkou hodnotu vlastně vzdělání pro romské žáky má, jaké podmínky pro proces vzdělávání v rodině romské děti mají, jaké vzdělanostní aspirace si kladou, nakolik vnímají investici do vzdělání jako smysluplnou a pro další život dobře využitelnou apod. Cílem textu není rozebrat tuto problematiku. Studie se ale na tomto příkladu snaží ukázat, jak důležité je pro diskuzi této problematiky poznat zásobárnu sdíleného vědění minoritní i majoritní skupiny a zabývat se tím, které sociální praktiky se dominantně podílejí na konstrukci stávající reality.

Příkladem odlišných sociálních praktik mohou být podněty, které vedou ke specifické podobě záškoláctví, která se u romských žáků objevuje. Absence romských žáků je obvykle vyšší než u ostatních žáků (srov. „[Vzdělanostní dráhy](#)“, 2018, s. 29) a jeho typickým rysem je fakt, že častěji než chlapci mají vyšší absenci dívky. U majoritní populace je přitom situace obrácená, vyšší absence a míra záškoláctví se projevuje u chlapců. Důvody k vyšší absenci romských dívek přitom nemusí souviset pouze se snahou vyhnout se škole jako neoblíbené instituci, ale roli sehrávají také další kulturní faktory. V romské rodině se totiž povinnosti dětí soustředí okolo potřeb rodiny (nikoli okolo individuálních potřeb, či okolo školy a vzdělávání). Především dívky pak vzhledem ke své stereotypně vnímané genderové roli musí pomáhat s domácností a starat se o mladší sourozence a to i na úkor vlastní školní docházky a příprav na výuku (srov. [Pape, 2007](#); „[Příručka](#)“, 2018). V rámci sociálních praktik se pak romské dívky setkávají s určitými vyřčenými požadavky rodičů („Doved' bratra do školy“, „Nachystej sourozencům večeři“ apod.), stejně jako i s požadavky nevyslovenými (tradice jasně určuje, že role v domácnosti plní žena a rodina to od ní očekává, s rolí dcery se pojí jasná očekávání a s nimi související povinnosti).

Romští žáci jsou vystavováni nejen sociálním praktikám typickým pro vlastní minoritní skupinu, ale jelikož se běžně setkávají se členy majoritní populace, ve které žijí (např. právě ve školní třídě), přicházejí do styku také se specifickými sociálními praktikami typickými pro většinovou populaci. Kromě celkového důrazu, který současná společnost klade na hodnotu vzdělání, může jít o důraz, jenž je v klasické škole kladený na řád a s ním pojící se specifický režim dne, na který romští žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí nejsou zvyklí. Na školní řád se pak podle [Němce \(2009\)](#) tyto děti obtížně adaptují, neboť z rodiny nejsou zvyklé na strukturovaný čas, který by viditelně rozlišoval mezi pracovním a volným časem a který by s sebou nesl určitý harmonogram a režim. Ten je přitom pro školní aktivity typický. Řád se ve škole ale neprojevuje pouze specifickým uspořádáním času, ale zrcadlí se také v panoptikální architektuře, kterou popisuje [Foucault \(2000\)](#). Panoptikální uspořádání třídy (např. za sebou řazené lavice, na které učitel přehledně vidí z vyvýšeného postu katedry apod.) pak podporuje výkon moci (např. dohled učitele nad žáky) a podílí se na praktickém dodržování, osvojování si i výkonu požadovaného řádu. Panoptikální architektura a s ní spojená nařízení, očekávání a uplatňované mechanismy jednání jsou pak specifickými sociálními praktikami, které se v moderní škole stále uplatňují (byť ne v historicky nezměněné podobě).

Klade-li si sociální pedagogika nejen v kontextu problematiky vzdělávání otázku, kdo je zodpovědný za průběh života (v rétorice zvoleného příkladu by pak mohlo jít o otázku, kdo je zodpovědný za nízkou vzdělanostní úroveň romských žáků) a nakolik ho může aktér sám ovlivnit, je možné odpovědět, že aktér ho ovlivnit může, ale vzhledem ke své sociokulturní podmíněnosti myšlení a vědění jej obvykle ovlivňuje v hranicích vlastního (kolektivně sdíleného) světa. Aktér je ve svém myšlení a jednání totiž ovlivněn specifickým věděním, do kterého byl a je socializován. Toto vědění se přitom v oblasti problematiky vzdělávání sociálně vyloučených žáků rozvětňuje do dvou dominantních proudů. V prvních z nich jde o vědění rodiny a kulturní skupiny, v níž dítě vyrůstá a ve které probíhá primární socializace, a tedy i předávání postojů pojících se se základním vzděláváním, jeho hodnotou apod. V druhém proudu se pak akcentuje sekundární socializace, v rámci níž je dítěti předáváno také vědění většinové společnosti a tak i potencionálně odlišné hodnoty a zvyky, a tedy i nároky vztahující se k náplni školního života. Romského žáka tak mohou ovlivňovat rozličné sociální praktiky i zásoby kolektivního vědění (tedy např. představy o tom, zda má vysoké vzdělání smysl nebo ne), s čímž se musí ve své každodenní realitě vypořádávat.

5 Závěr

Sociální realita se lidem – sociálním aktérům jeví jako objektivní realita existující par excellence. Ve skutečnosti je ale sociální realita konstruována sociálními aktéry, a to za pomoci celé řady mechanismů, mezi které patří také sociální praktiky. Jsou to totiž právě sociální praktiky, které se podílejí na ovlivňování myšlení a jednání sociálních aktérů. Sociální praktiky mohou být řečové i neřečové povahy. Oběma typům je společná ritualizovaná podoba, která se projevuje v běžném každodenním životě a která zajišťuje jejich účinnost, resp. jejich schopnost ovlivňovat jednání aktérů. Sociální praktiky jsou přitom založené na specifické podobě vědění, které je sociálním aktérům vštěpováno, a právě toto vědění je pak nástrojem moci a prostředkem, skrze který je ovlivňováno lidské myšlení i jednání. Sociální praktiky jsou diskurzivně podmíněné, a to v tom smyslu, že jsou socio-kulturně a historicky ukotvené. Zakládají se totiž na kolektivně sdílené zásobárně vědění, která je typická pro danou společnost i danou epochu. Tuto vázanost vědění a myšlení na bytí, jak celou situaci nazývá Mannheim, si uvědomuje sociologie vědění, která svůj vědecký zájem obrací právě k fenoménu vědění a jeho roli při konstrukci sociální reality. Právě proto se sociologie vědění zdá být vhodným prostředkem k promýšlení sociálních praktik, o které se sociální pedagogika zajímá právě pro jejich potenciál ovlivňovat jednání i myšlení aktérů a skrze tento proces konstruovat sociální realitu. Sociologie vědění je pak pro pochopení problematiky sociálních praktik důležitá proto, že nabízí vhled do pochopení fenoménu lidského vědění a myšlení.

Podoba společnosti, její kultury, společenského řádu a normativního systému vymezuje základní podobu vědění a s ní se pojící obraz světa. Ten je pak prostřednictvím socializace a sociálních praktik, jež se v něm odehrávají, předávám sociálním aktérům, kteří jej internalizují a svých chováním potvrzují a dále reprodukují. Pod vlivem tohoto obrazu reality pak lidé i jednají – přizpůsobují své jednání společenskému očekávání týkajícího se výkonu konkrétních sociálních rolí, jednání v daných situacích apod. Tím sociální praktiky, aniž by si to aktéři uvědomovali, vymezují hranice toho, jaké jednání je přijatelné, očekávané a které je naopak nepřijatelné a nevhodné. Tím sociální praktiky strukturují lidský život. Mimo sociálních praktik podobu konstrukce sociální reality do jisté míry ovlivňují také strukturální podmínky, ve kterých sociální aktéři žijí a které se také podílejí na podobě sdíleného i individuálního vědění. Aktéři sami ale nejsou pouhými pasivními trpiteli těchto struktur. Sociální aktéři jsou totiž aktivními a reflexivními bytostmi. Sami tak mohou svým jednáním tyto struktury proměňovat a utvářet. I tato rovina je pak pro sociální pedagogiku, stejně jako i pro další sociální vědy, podstatná. Jsou to právě tyto vědecké disciplíny, které se snaží odkrývat sociální struktury a s nimi spojené mocenské mechanismy, které se mohou manifestovat např. v podobě mediální propagandy, ale i v mnoha dalších oblastech. Sociální pedagogika se pak snaží k mediálnímu obrazu reality, ale i k dalším praktikám spojenými s mocenskými mechanismy přistupovat kriticky, a to vše nejen ve snaze odhalit skryté mechanismy moci, ale také ve snaze rozvíjet kritické myšlení aktérů a tím podporovat jejich aktivní roli ve vlastním životě. Otázka zodpovědnosti za vlastní život je pak dalším tématem, kterému sociální pedagogika věnuje pozornost a s ohledem na dualitu světa pak řeší témata, kterým se věnuje. V praxi to pak může znamenat to, že si sociální pedagogika bude při svém bádání uvědomovat jak samotnou roli sociálních aktérů, tak i vliv sociálních praktik a sociálních struktur na utváření společenské reality.

Literatura

Beck, U. (2004). *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Sociální praktiky jsou založené na specifické podobě vědění, které je sociálním aktérům vštěpováno. Toto vědění je pak nástrojem moci a prostředkem, skrze který je ovlivňováno lidské myšlení i jednání.

- Berger, P., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality. Pojetí o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Butler, J. (2016). *Závažná těla: O materialitě a diskursivních mezích "pohlaví"*. Praha: Karolinum.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2000). *New labour, new language?* London: Routledge.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1999). *Dějiny sexuality I.: Vůle k vědění*. Praha: Herrmann & synové.
- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat: Kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.
- Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann & synové.
- Fulka, J. (2002). Od interpelace k performativu (feminismus a konstrukce rodové identity). *Sociální studia*, 7, 29–50.
- Giddnes, A. (1986). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddnes, A. (2007). *New rules of sociological method: A positive critique of interpretative sociologies*. Cambridge: Polity Press.
- Giddnes, A. (2013). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Outhwaite, W. (2006). Interpretativismus a interakcionismus. In A. Harrington, et al., *Moderní sociální teorie. Základní témata a myšlenkové proudy* (s. 161–188). Praha: Portál.
- Homoláč, J. (2018, Únor 8). *Recenze: Methods of critical discourse analysis*. Dostupné z <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=4136>
- Hubík, S. (1999). *Sociologie vědění: Základní koncepce a paradigmata*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Jakoubek, M. (2012). „Romská“ kriminalita – Specifika, příčiny, souvislosti. *Anthropologia integra*, 3(1), 39–50. <https://doi.org/10.5817/AI2012-1-39>
- Keller, J. (1984). Proměny sociologie vědění. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*, 33(G28), 15–27. Dostupné z https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/111307/G_Sociologica_28-1984-1_3.pdf?sequence=1
- Keller, J. (2006). *Úvod do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kolaříková, V. (2015). Rizika a nejistota – Fenomény vyskytující se v sociální praxi i teorii (odborná esej). *Sociální pedagogika/Social Education*, 3(1), 92–96. Dostupné z http://soced.cz/wp-content/uploads/2015/04/ODBORN%C3%81-ESEJ_Rizika-a-nejistota.-Fenom%C3%A9ny-vyskytuj%C3%ADc%C3%AD-se-v-soci%C3%A1ln%C3%AD-praxi-i-teorii_Final.pdf
- Luhmann, N. (2002). *Láska jako vášeň / Paradigm lost*. Praha: Prostor.
- Mannheim, K. (1991). *Ideologie a utopie*. Bratislava: Archa.
- Marada, R. (1995). Zrod sociologie vědění a problém relativismu. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*, 44(G37), 77–95. Dostupné z https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/111599/G_Sociologica_37-1995-1_7.pdf?sequence=1
- Němec, J. (2009). Sociální a kulturní determinanty a strategie edukace romských žáků. *Orbis Scholae*, 3(1), 99–120. Dostupné z http://www.karolinum.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=106201

- Pape, I. (2007). *Jak pracovat s romskými žáky: Příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Praha: Slovo 21.
- Příručka pro jednání s romskou komunitou v oblasti zdravotních služeb. (2018, Únor 8). *Evropská komise*. Dostupné z http://ec.europa.eu/health/ph_projects/2004/action3/docs/2004_3_01_manuals_cs.pdf
- Reckwitz, A. (2002). Theorizing toward a theory of social practices: A Development in culturalist. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243–263.
- Tuomela, R. (2003). *The philosophy of social practices: A collective acceptance view*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vávra, M. (2008). Diskurz a diskurzivní analýza v sociologii. In J. Šubrt (Ed.), *Soudobá sociologie II. Teorie sociálního jednání a sociální struktury* (s. 204–221). Praha: Karolinum.
- Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žákyň základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. (2018, Březen 2). *GAC spol. s.r.o.* Dostupné z http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf

Sociokulturní diverzita organizací ve vzdělávání

Alena Felcmanová 

Abstrakt: „Jiné instituce, jiná pravidla, jiný vztah“ – tak by se dal shrnout často opakovaný motiv rozhovorů s pracovníky různých institucí – škol, OSPOD, NNO – vzhledem k jejich spolupráci během zavádění tzv. inkluzivního vzdělávání. Podobně jako v dalších zemích i v ČR probíhá v reakci na sociokulturní diverzitu ve společnosti rozvoj tzv. inkluzivního vzdělávání.

Změna vzdělávací politiky přináší prostor pro redefinici rolí aktérů, kteří se angažují především v oblasti práce s dětmi se sociálním znevýhodněním, a otevírá nové pole pro spolupráci mezi nimi.

Ve studii jsou analyzovány kultury organizací, vzájemné recepce skupin aktérů a vymezování jejich rolí a vzájemných očekávání vzhledem k jejich spolupráci. Data byla zpracována skrze analýzu aktérů a kvalitativní rozhovory s aktéry NNO, škol a OSPOD ve dvou českých městech.

Z nasbíraných dat vyplynulo, že **kultura organizací** ([Cook & Yanow, 1993](#); [Schein, 1990](#)), má velký vliv na vztah s klienty i možnosti spolupráce s ostatními aktéry, nicméně je jen málo reflektována. Cestou může být jasná komunikace hodnot i extenzivní **normativní profesionalismus** ([Klaassen & Maslovaty, 2010](#)). Diskuze o rolích aktérů ve vzdělávání je tedy zároveň diskuzí o identitě, diverzitě a kultuře organizací.

Kontakt

Univerzita Karlova
Fakulta humanitních studií
U Kříže 8
158 00 Praha 5
alena.felcmanova@gmail.com

Klíčová slova: kultura organizací, role aktérů, spolupráce, inkluze, vzdělávání, nestátní neziskové organizace

Sociocultural diversity of organizations in education

Abstract: “Different institutions, different rules, different relations” – in other words a way in which we may summarize a frequent theme that appears in conversations with colleagues from various institutions – schools, NGOs, Social services – about their role in the integration of the so-called inclusive education. Similarly to other countries, the Czech Republic is also taking part in expanding their inclusive education in reaction to the growing sociocultural diversity of our society.

The reshaping of the education politics creates a space for the redefining of the roles of actors, who work mainly with children at higher risk of social exclusion. It also opens up the possibilities of cooperation between them.

The study analyzes the culture of these organizations, their mutual reception of groups of actors, and the delimitation of

✉ Korespondence:
alena.felcmanova@gmail.com

Copyright © 2018 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).



their roles and reciprocal expectations pertaining to their cooperation. The data was obtained through stake-holder analysis and in-depth interviews with the representatives of NGOs, schools and social services from two Czech cities.

From the gathered data I conclude, that **the culture of the organizations** ([Cook & Yanow, 1993](#); [Schein, 1990](#)) predetermines a relationship with clients and the level of cooperation with the other actors. Nevertheless, the culture of organization and is only rarely reflected by the stakeholders. Possible improvement strategy might be clear communication of own values and extensive **the normative professionalism** ([Klaassen & Maslovaty, 2010](#)). The discussion around the roles of actors in education is then a discussion about identities, diversity, and the culture of organizations, as well.

Keywords: culture of organizations, the role of actors, cooperation, inclusion, education, non-profit non-governmental organization

„Jaký vliv má kultura a identita organizací na jednání a možnosti spolupráce jednotlivých aktérů ve vzdělávání?“ Tato otázka se objevila v mém rozsáhlejší výzkumu, který se věnoval roli a vlivu aktérů při zavádění inkluzivního vzdělávání. V tomto článku na ni nabízím možnou odpověď pomocí dvou teorií – teorie kultury a učení organizací a teorie normativního profesionalismu.

Přijetím novely školského zákona ([„Sněmovní tisk č. 288“, 2015](#)), která měla ve zvýšené míře podporovat školy ve společném, resp. inkluzivním vzdělávání všech dětí v hlavním vzdělávacím proudu, Česká republika reagovala, podobně jako řada dalších zemí, na sociokulturní diverzitu ve společnosti. Tento akt mimo jiné následoval po řadě legislativních procesů na lokální i mezinárodní úrovni ([Abery, Tichá, & Kincade, 2017](#); [Felcmanová, 2016](#)), týkajících se práv dětí, osob se zdravotním postižením nebo také diskriminace Romů ([„Plán opatření“, 2014](#); [„Věc D. H. a ostatní“, 2015](#); [„Úmluva o právech“, 2017](#)). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále MŠMT) definuje inkluzivní vzdělávání jako „rovný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky v ČR“ a zároveň uvádí, že „inkluzivní vzdělávání je třeba vidět jako rozvíjející se koncept, kde mají témata rozmanitosti a demokracie stále větší význam“ ([„Akční plán“, 2016, s. 3](#)).

Důležitým krokem na cestě za zmíněnou legislativní změnou byl Národní akční plán pro inkluzivní vzdělávání (NAPIV), na kterém se podíleli zástupci akademické obce a nestátních neziskových organizací (dále NNO). Na druhé straně tomuto procesu oponovala skupina kolem Asociace speciálních pedagogů (dále ASP), podporující tehdejšího ministra školství Josefa Dobeše, která se inkluzivního trendu obávala jako hrozby, jež povede k rozpadu funkčního systému školství a žákům stejně nepomůže. Pracovní skupina NAPIV se rozpadla poté, co ji většina členů opustila na protest proti změně způsobu realizace, možnosti participace i rozcházející se interpretace opatření NAPIV ([„Odchod expertů“, 2011](#); [„Rovný přístup“, 2015](#)).

Dosavadní vývoj v ČR ukazuje, že se v procesu vyjednávání a prosazování vládního dokumentu o inkluzivním vzdělávání angažovala též řada aktérů z řad NNO, kteří tento trend předjímal, podporovali ho a nyní jej stále doprovázejí. Analýza v tomto článku je zaměřena na mapování sociokulturní diverzity organizací (jejich kulturu a identitu) a její vliv na spolupráci mezi aktéry, především v oblasti práce a přístupu k rodinám ze sociálně znevýhodněného prostředí. V tomto článku se zaměřuji na aktéry ze škol běžných, praktických i speciálních, NNO pracujících v oblasti vzdělávání s dětmi se sociálním znevýhodněním a orgánů sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD).

1 Teoretická část

Jako základ pro interpretaci empirických dat slouží dva koncepty – kultura organizací a normativního profesionalismus. Tato studie srovnává role učitelů, úředníků a pracovníků NNO, jako zástupců různých typů organizací. Koncept kultury organizací zaměřuje pohled na data v oblasti cílů, hodnot, spojenectví, podmínek a strategie práce jednotlivých typů aktérů a jejich organizací. Důležitým bodem analýzy jsou také vztahy mezi aktéry a hledání oblastí a způsobů, možné spolupráce a toho, co se mohou organizace od sebe navzájem učit v kontextu probíhajících změn vzdělávací politiky.

V následující teoretické části představím koncepty kultury a organizací a normativního profesionalismu. Součástí teoretické části je také shrnutí rolí zkoumaných organizací tak, jak je lze nalézt v oficiálních dokumentech. Tyto budou sloužit jako rámec při porovnávání kultur organizací a rolí aktérů v nich.

Kultura organizací

Koncept kultury organizací se rozvíjel od šedesátých let 20. století spolu s rozvojem studia organizací. Významným autorem, který koncept v 90. letech zpopularizoval a popsal, je profesor managementu Edgar Schein. Ve svém modelu popisuje, že kultura organizací má předpoklady, popsané hodnoty a navenek pozorovatelné artefakty a symboly ([Schein, 1990](#)). Lukášová shrnuje i další významné definice a nachází průsečík definic v tom, že organizační kultura je „soubor základních přesvědčení a hodnot, postojů a norem chování, které jsou organizacemi sdíleny a které se projevují v myšlení, cítění a chování členů organizace a v artefaktech materiální a nemateriální povahy“ ([Lukášová, 2010, s. 18](#)). V [Scheinově \(1990\)](#) pojetí jsou pak důležitým rozměrem kultury organizací sdílené myšlenky a ověřené strategie, „kterými se [organizace] učí řešit problém vnitřní integrace a vnější adaptace (...) tyto strategie zároveň ukazují, jak přemýšlet a vnímat konkrétní problémy“ (s. 111).

[Cook a Yanow \(1993\)](#) navazují ve své práci na Scheina a podrobně se zabývají tím, jak může probíhat předávání hodnot organizace. Lidé jednají ve skupinách, které postupně vytváří intersubjektivní významy vyjádřené artefakty jako např. jazyk, symboly, ale také ceremonie, mýty, které skupiny předávají hodnotami, vírou a pocity. Tomu říkáme interakce artefaktů, které se skrze kulturu organizace vytvářejí, udržují a proměňují ([Cook & Yanow, 1993](#)). Nejde však o jasně definovaný soubor explicitně popsaných artefaktů, ale spíše předávání pocitu, že postupy a chování jsou „takové, jaké mají být“ („feels and looks right“). Každý nový člen organizace je „akulturován“, aby věděl, jak věci „mají být“. Akultura probíhá postupným a pomalým předáváním úsudku, dovednosti a citu pro věc. Tento úsudek je pak skrze spolupráci předáván a obnovován společně s ostatními organizacemi ([Cook & Yanow, 1993](#)). Z toho vyplývá, že kultura organizace není jen souhrnem artefaktů, ale také praktik, které nelze jednoznačně popsat a které vznikají a zanikají v konkrétní organizaci. Tak probíhá stálé učení organizace, jež je často reakcí na změnu politiky, která způsobí zásadní změnu terénu, tak jako se to stalo v ČR s inkluzivním vzděláváním. Změna zákona totiž legitimizuje změnu přístupu ke vzdělávání a složení škol. Pro učení organizací existují různé motivace – zlepšování výsledků, vyhledávání a opravování chyb, ale také učení strukturálních elementů ([Cook & Yanow, 1993](#)). Cook a Yanow přichází s tezí, že učení organizace může dobře probíhat, pokud je zároveň zachována její identita. A naopak právě ohrožení její identity může být často překážkou učení organizace, či důvodem odporu jejích členů.

To, že ohrožení identity blokuje učení organizací, naznačují i výzkumy, které se věnovaly kulturnímu šoku při fúzi organizací. S odkazem na Larssona a Risberga to popisuje Lukášová – kulturní šok nastává, když spolu musí komunikovat a spolupracovat lidé s odlišnou představou o tom, jak se věci „dělají správně“. Může docházet ke vzniku nedůvěry, i poklesu produktivity (pokud jde o fúzi). K akulturačnímu stresu pak dochází jak na úrovni jedince, tak na úrovni organizace. Důvodem k tomu může být nedostatečná reflexe kultury organizací, selhání manažerských dovedností nebo neochota tento proces facilitovat ([Lukášová, 2010](#)). Studie organizační kultury se v tomto ohledu zabývají fúzí

firem, nicméně nekompatibilita a nerefektování kulturních rozdílů organizací může být důvodem i k vzájemné nedůvěře při potencionální spolupráci škol, NNO a OSPOD.

Silná potřeba organizací zachovávat svou identitu a kulturu, tedy může sloužit jako vysvětlení pro obtíže při začleňování velkého množství nového personálu do škol (asistenti pedagoga, speciální a sociální pedagogové, psychologové). Souvisí to tedy s tím, jak jsou v rámci organizací nastavené procesy a definované role, které umožní všem zúčastněným společně komunikovat o nové konstelaci a zároveň zachovat stávající know-how a udržet kontinuitu.

Kulturou škol a jejich schopností se učit nebo transformovat se v ČR zabývají například [Pol, Hloušková, Lazarová, Novotný a Sedláček \(2010\)](#), [Lazarová, Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček \(2012\)](#), [Sedláček, Pol, Hloušková, Lazarová a Novotný \(2013\)](#) a [Moree \(2013\)](#). V tomto ohledu jsem srovnání rozšířila na kulturu škol, NNO a OSPOD, a to zejména v oblasti práce s žáky se sociálním znevýhodněním.

Vliv na kulturu organizace má také to, jak dlouho kultura organizace vzniká a jak resistantní je vůči změně. Schein rozděluje silné a slabé kultury. Tzv. silné kultury mají dlouhou společnou historii. Obsahy a cíle kultury je třeba empiricky zkoumat, protože o nich nelze usuzovat na základě pozorování povrchu kulturních fenoménů. Schein ukazuje, že pro tvorbu kultury organizace je potřeba společný čas a místo. „To znamená, že některé organizace nebudou mít zastřešující kulturu, protože nemají společnou historii a často se mění jejich členové“ ([Schein, 1990, s. 111](#)).

Vedle společného místa a času, které dávají prostor k vytváření kultury organizace, hrají roli i jasné cíle a úkoly čili hodnoty a předpoklady, např. předpoklad o tom, jak má být „klient“ zaopatřen. Při srovnávání škol, OSPOD (jako veřejných institucí) a NNO se vedle rozdílů v jejich vedení (toho, jak je organizace hierarchická a jak dbá na dodržování pravidel) můžeme věnovat i „orientaci na vztah“ (NNO) a „orientaci na výkon“ (školy). Moree tyto antagonismy označuje jako součást hluboké a nerefektované vrstvy kultury, též s odkazem na Hofstedeho ([Moree, 2015](#)). S podobnými označeními pracuje i „kompasový model“ W. Halla ([Lukášová, 2010](#)), který uvádí jako znak organizace založené na cítění mj. orientaci na lidi a harmonii hodnot, vymezující se vůči orientaci na úkoly. S orientací na lidi pracuje také Inventář organizační kultury (Organizational culture inventory – OCI) autorů Lafertyho a Cooka ([Lukášová, 2010](#)).

Kultura organizací má dopad na konání jednotlivých členů organizací a aktérů. Tím, do jaké míry jsou vázáni kulturou organizace a do jaké míry jsou autonomní, se zabývají teorie „rozhodovací volnosti“ a „normativního profesionalismu“.

Normativní profesionalismus

Normativní profesionalismus je termín, který používá kolektiv autorů ([Klaassen & Maslovaty, 2010](#)) pro specifické prostředí škol a roli pedagogů. Autoři zkoumají rozdílné přístupy učitelů k jejich profesi, jejich vliv na děti coby morální autority, ale i k jejich přístupu k implementaci vzdělávacích politik.

Klaassen a Maslovaty se inspirovali definicí Erica Hoyle, který v 70. letech pracoval s pojmy „extenzivní a restriktivní profesionalita“ pedagogů, když popisoval angažmá učitelů nad rámec práce ve třídě a také postoj pedagogů k jejich autonomii ve třídě. I když Hoyle v mezích svého konceptu rozvíjí jiným směrem ([Hoyle, 2008](#)), v kontextu zkoumání organizační kultury přináší pojem normativního profesionalismu zajímavý pohled. A sice tím, že otevírá prostor pro výklad hodnot pracovníka organizace. Tento prostor vzniká především tehdy, pokud se jedná o „slabou kulturu organizace“, kde na rozdíl od „silné kultury organizace“ nejsou jednoznačně normy a hodnoty sdíleny, ale naopak zde vzniká prostor pro individuální charakteristiku a osobní názory ([Lukášová, 2010](#)).

Klaassen a Maslovaty se domnívají, že na rozdíl od jiných profesionálů státní správy mají učitelé aktivnější roli, protože vzdělávání není nikdy hodnotou neutrální ([Klaassen & Maslovaty, 2010](#)). Popisují tedy koncept tzv. **normativní profesionality**. Zkoumají, do jaké míry jsou učitelé aktivními aktéry vzdělávací politiky, i tvorby kultury organizace u konkrétní školy. Popisují rozdíly v postoji pedagogů vůči tomu, co je posláním učitele, co je těžištěm jeho práce a jaké jsou limity jeho

angažovanosti. Podle jejich interpretace jsou učitelé profesionálové, kteří buď aktivně a vědomě reflektují a využívají svého vlivu na morální vývoj žáků a více se zapojují do života školy, nebo naopak mají v tomto ohledu omezenou normativní profesionalitu a více se zaměřují na obsah a didaktiku výuky, málo se však zapojují do aktivit nad rámec výuky ([Klaassen & Maslovaty, 2010](#)).

Na roli učitelů a ředitelů ve vzdělávání má vliv řada faktorů od prostředí organizace, vnějších podmínek až po osobní nastavení konkrétních učitelů, i to, jak je v konkrétní škole stimulováno vedením. Zkoumat tedy, do jaké míry mají členové organizací možnost a ambice vykládat hodnoty a cíle organizace s vlastní invencí a jaký to má vliv na možnou spolupráci mezi organizacemi.

V tomto ohledu lze navázat i na koncept „rozhodovací volnosti úředníků“, kterou popisuje Horák a který do značné míry kopíruje faktory, které určují silnou nebo slabou kulturu organizace. „Rozhodovací volnost“ ovlivňují tři hlavní faktory: 1. institucionální prostředí organizace (pracoviště), čili vnitřní faktory jako velikost organizace či způsob kontroly, 2. vnější faktory, jako je prostředí a situace, politické vlivy, ekonomické možnosti a množství klientů a 3. postoje a hodnoty konkrétních osob, či kolektivní nebo neformální pravidla, jako jsou postoje ke klientům, zájmy organizace, hodnoty a zvyky zaměstnanců a osobní zkušenosti ([Horák, 2004](#)). Výkladu hodnot v rámci kultury organizace se věnuje také [Barrett \(2006\)](#), který se zabývá riziky a příležitostmi, které výklad hodnot přináší. Vyvinul model, který „umožňuje sledovat soulad mezi osobními hodnotami zaměstnanců, hodnotami, které mohou aktuálně prožívat v organizaci (současné hodnoty organizace) a hodnotami, které mohou podporovat rozvoj organizace (žádoucí kultura)“ ([Vavrysová & Seitl, 2016, s. 24](#)).

Oba uvedené koncepty ukazují prostor mezi zaměřením organizace a interpretací jejího poslání konkrétními členy. V analýze se zaměřím na roli členů organizací z hlediska toho, jestli mají odvahu a schopnosti se do interpretací pouštět. Pokud jsou hodnoty organizace nejasně definované, nebo existují hodně rozdílné interpretace jejími členy, mohou přispívat k nejistotě, která zabraňuje spolupráci mezi aktéry.

Role a vymezení zkoumaných aktérů ve vzdělávání

V této části shrnu funkci NNO, škol a OSPOD, tak jak jsou definovány v oficiálních dokumentech a literatuře. Vymezím jednotlivé typy organizací a jejich pravomoci.

Role škol a pedagogů

Role učitelů a ředitelů je definována Školským zákonem ([„Zákon č. 561/2004 Sb.“, 2015](#)). Učitelé a ředitelé jsou pedagogičtí pracovníci, kteří realizují (speciálně) pedagogickou vzdělávací a výchovnou činnost, jež sleduje zákony ČR a cíle Národního programu vzdělávání ([„Národní program“, 2017](#)), který ovšem dosud nevznikl, pracuje se s tzv. Bílou knihou ([„Bílá kniha“, 2016](#)), resp. Národním programem rozvoje vzdělávání s původně plánovaným horizontem do roku 2010 ([„Národní program“, 2017](#)). Cíle jsou pro jednotlivé typy a stupně škol dále definovány v Rámcových vzdělávacích programech (RVP) a konkrétními školami realizovány podle Školních vzdělávacích programů (ŠVP). Tato soustava více či méně obecných dokumentů však dává pracovníkům ve školství velkou volnost interpretace toho, co tyto abstraktní cíle znamenají ve výuce, postojích pedagoga a přístupu k žákům a studentům. Prostor pro vlastní interpretaci konkrétních a měřitelných cílů je tak z hlediska ředitelů a učitelů ze zákona velmi otevřený.

Role Orgánů sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD)

Cíle OSPOD jsou definovány zákonem o sociálně-právní ochraně dětí ([„Zákon č. 359/1999 Sb.“, 2017](#)) a týkají se sociálně-právní ochrany dětí z hlediska jejich řádné výchovy a příznivého vývoje, obnovení narušených funkcí rodiny, ochrany práv dítěte, případně řešení náhradní rodinné péče. Z tohoto pohledu OSPOD náleží důležitá funkce a zodpovědnost.

V tomto článku se funkci OSPOD věnuji jen v souvislosti se školní docházkou a tzv. záškoláctvím, protože se zaměřuji na otázku vzdělávání, nikoliv na téma náhradní rodinné péče. Také nevedu diskuzi

o tom, co je „řádná výchova“. OSPOD jsem do výzkumu zařadila proto, že je respondenti hloubkových rozhovorů zmiňují jako důležitého aktéra ve spolupráci s rodinami se sociálním znevýhodněním a z nepodnětného prostředí.

Role nestátních neziskových organizací (NNO)

Nestátní neziskové organizace jsou součástí občanského, nebo také tzv. třetího sektoru, který vyplňuje prostor mezi státem, privátní sférou (rodinou) a trhem. Občanský sektor je také označován jako intermediární, tedy zprostředkující sféra, ve které se komunikují zájmy mezi občany a veřejnou mocí (Skovajsa et al., 2010).

Nejčastěji se používá definice NNO z pohledu jejich funkce. Anheier popisuje několik funkcí nebo rolí občanského sektoru takto: funkce **servisní**, tedy poskytování veřejných služeb, především minoritním skupinám, které stát není schopen zajistit a pro trh jsou nerentabilní. Do této skupiny lze zařadit i doučování dětí se sociálním znevýhodněním. Funkce **předvoje** v oblasti **rozvoje inovací**, které většinou postupně ostatní oblasti (stát, trh) přebírají. Funkce **strážce hodnot**, které jinak většinová společnost přehlíží. To jsou většinou zájmové a „svépomocné“ skupiny, jež prosazují a prezentují menšinové hodnoty v oblasti náboženství, politiky, kultury, sociální oblasti. A na závěr **advokační funkce**, tedy zastupování nereprezentovaných a diskriminovaných skupin, hlasů minorit (Anheier, 2005). Význam třetího sektoru stoupá i kvůli stahování se státu z určitých oblastí, především sociální práce, vzdělávání a péče (Anheier, 2005).

Tomu, jak svou roli a cíle definují samotní aktéři ve výzkumu, se budu věnovat v části analýzy.

2 Metodologie

Data byla shromažďována a zpracována podle analýzy aktérů (Reed et al., 2009; Schmeer, 2000; Varvasovszky & Brugha, 2000) a skrze kvalitativní analýzu 27 hloubkových rozhovorů, která vychází z narativní analýzy (Gee, 2014; Hermanowicz, 2002; Kohler Riessman, 1993). Pro zkoumání situace, postojů a vzájemné spolupráce jednotlivých aktérů nabízí analýza aktérů užitečnou strukturu, která umožňuje analyzovat výpovědi aktérů z hlediska vzájemných vztahů, porovnání jejich agendy a jejich vlivu (kultury). Pomáhá hledat podobnosti u jednotlivých typů aktérů – vzhledem k jejich rolím a funkcím.

Analýza aktérů je původně nástroj strategického managementu pro optimalizaci komunikace se zájmovými skupinami a zákazníky. Postupně se začal užívat i v rámci zkoumání a plánování implementace veřejných politik, včetně vymezení problému, pochopení současného stavu, hodnocení pozic a vlivu skupin aktérů, zvažování různých alternativ řešení problému vzhledem k proveditelnosti a průchodnosti politik (např. Schmeer, 2000; Varvasovszky & Brugha, 2000). Důležitým bodem analýzy jsou také vztahy mezi aktéry a hledání oblastí a způsobů, jak lze spolupráci využít pro potenciál pro změnu.

Rozhovory byly strukturovány do čtyř hlavních tematických oblastí (Schmeer, 2000): 1. Cíle ve vzdělávání (žáků, vlastních dětí), 2. Vlastní definice a názory na inkluzi a diskriminaci, spojené s implementací novely školského zákona (znalost politiky, pozice), 3. Vztahy s ostatními aktéry (jak aktéři vidí svou a jejich roli a jaké vysílají ostatním signály o možné spolupráci či aliancích), 4. Empowerment (jak se daří cíle naplňovat – jaké mají aktéři zdroje, moc, leadership).

Pro konkrétní sběr dat jsem se rozhodla pro hloubkové rozhovory. Dějala jsem kombinaci polo strukturovaných a narativních rozhovorů. Nad rámec základní struktury jsem dávala velký prostor respondentům pro definování vlastní role a přinášení témat, které si s agendou spojují. Zjišťovala jsem jejich motivace, zkoumala jejich zdůvodnění. „Lidé jsou organismy vytvářející význam a smysl; konstruují své identity v sebe-narativech a k tomu využívají jako dostupné části skládačky společnou kulturu které přesahuje jejich individuální zážitky“ (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998, s. 9).

Skrze narativy lze objevovat nejen identity, ale také systémy významů vypravěčovy kultury a sociálního světa. Z tohoto předpokladu jsem vyšla a takto jsem také v nasbíraných datech hledala souvislosti, jak typy organizací (školy, NNO, OSPOD) vytvářejí specifické kultury organizace, které mohou mít společné rysy. Skrze sdělení respondentů, lze pak z postoje vypravěče usuzovat, jestli jsou rozdíly v kulturách organizací spíše určovány konkrétními osobnostmi v nich, nebo do jaké míry mají souvislosti s nastavením struktury organizace.

V analýze částečně kódy vycházely ze struktury rozhovorů (cíle, inkluze, spolupráce), byly však rozšířeny v otevřeném kódování ([Rubin & Rubin, 2012](#)), kde jsem identifikovala témata, která respondenti zdůrazňovali. Díky programu Atlas.ti jsem pak porovnávala, jak se liší výpovědi o cílech, rolích a hodnotách podle skupin respondentů. Jak vůči sobě navzájem, tak vůči vlastní interpretaci vlastní role. Kód dostala každá skupina aktérů (o škole/ o NNO ...), vedle těchto předem určených přibyly kódy jako vlastní definice aktéra (např. učitelé o sobě jako o učitelích), ale také orientace na výkon a očekávání od dětí/klientů (i děti s kódem – rozuměj děti se sociálním znevýhodněním/ problémové děti). Právě v tom, jak respondenti popisovali svou roli a role ostatních aktérů, byly při srovnání zřetelné rozdíly mezi skupinami aktérů, které jsem se rozhodla interpretovat pomocí teorií kultury organizací a normativního profesionalismu.

Výzkum probíhal od jara 2015 do jara 2017, tedy v době před schválením, i po zahájení účinnosti novely školského zákona o inkluzivním vzdělávání, a týkal se dvou českých měst, řekněme jim pro tyto účely neutrálně Vega a Magion. Města jsou srovnatelná z hlediska své historie a nedávného vývoje – v minulosti zde hrála velkou roli těžba a těžký průmysl jež však postupně upadají a místa tak trpí vysokou nezaměstnaností svých obyvatel. V obou městech je také tzv. sociálně vyloučená lokalita. Výzkum v těchto dvou městech byl doplněn o rozhovory s dalšími experty (pedagogové, pracovníci NNO, zástupci odborů) mimo hlavní zkoumané lokality. V obou městech jsem se snažila o srovnatelný vzorek srovnávaných typů aktérů. V tomto článku vycházím především z rozhovorů s 8 pedagogy a vedoucími pracovníky běžných a tehdy ještě praktických škol, dále s 6 pracovníky z celkem 4 NNO, pracujících s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí a nabízejících individuální doučování (sociálně aktivizační služby), organizovaný předškolní klub nebo přípravu pro předškoláky (přípravná třída). Tři ze zkoumaných NNO fungují také jako sociální služba (s výjimkou přípravné třídy). V neposlední řadě do vzorku patří jedna pracovnice OSPOD z každého města.

3 Analýza a interpretace dat

V této části představuji aspekty, které ukazují na rozdíly v kultuře zkoumaných typů organizací. Nejdříve shrnu a porovnám cíle jednotlivých organizací. Dále srovnávám, jakou roli hrají rámcové podmínky a strategie fungování jednotlivých organizací. Včetně toho, jak tyto rozdílné podmínky pro různé typy organizací reflektují aktéři.

Na kultuře organizace se také odráží vazba, která existuje mezi organizací a jejími klienty: kdo určuje zakázku spolupráce či využívání služeb neboli do jaké míry klienti ovlivňují cíle konkrétní spolupráce, nebo jsou zaopatřeni v rámci předem definované nabídky dané zákonem nebo organizací.

S cíli úzce souvisí také hodnoty, které jsem identifikovala a vyvozovala z výroků aktérů. Vybrala jsem to, jak se odkazují na orientaci na výkon, resp. vztah, a jak popisují očekávání od rodin/ klientů. To, jak respondenti hovoří o svých klientech a jaké od nich mají očekávání, do značné míry ukazuje skutečné hodnoty konkrétních pracovníků a jejich spojitost s kulturou organizace.

Vedle porovnávání cílů a hodnot pak v analýze srovnávám také to, jak respondenti z různých typů organizací popisují vzájemnou spolupráci, respektive svoje očekávání od ní.

Cíle organizací – základ kultury

Cíle, hodnoty a jejich implicitní předpoklady jsou stěžejním stavebním kamenem kultury organizací. Proto byl v rozhovorech kladen důraz na otázky týkající se práce jednotlivých respondentů a naplňování cílů. Nejdříve představím cíle, které si definují konkrétní zkoumané organizace (podle svého vyjádření na webových stránkách). Dále pak shrnuji to, jak ve svých výpovědích cíle definují sami členové organizací, ale také na to, jak tyto cíle vnímají ostatní aktéři.

Školy

Pokud jde o zaměření a hodnoty zde zkoumaných škol, na svých webových stránkách svůj profil nijak zvláště neprezentují. Objevují se zde spíše informace o materiálním zázemí škol (hřiště, učebny) a praktické informace k chodu školy. Teprve informace o aktivitách, jako je žákovský parlament nebo školní projekty, umožňují blíže rozpoznat zaměření školy.

Důležitým dokumentem je v tomto ohledu ŠVP a výroční zprávy. Ne všechny zkoumané školy však poskytují ŠVP na webu. Dostupné ŠVP se pak velmi liší v tom, co skutečně o škole prozrazují. Většina ŠVP se zaměřuje na popis rozvoje konkrétních kompetencí (v souladu s RVP), nebo předmětů z hlediska znalostních. Jen jedna škola explicitně rozvádí své cíle. Spolupráci s rodiči a dalšími organizacemi deklarují všichni.

Zajímavou kapitolou v ŠVP jsou informace k hodnocení žáků (které mohou být indikátorem toho, jaké cíle a očekávání od žáků škola má). I zde se informace liší. Některé školy tyto informace nezveřejňují, jiné naopak explicitně rozvádějí formativní a motivační funkci hodnocení, jak zapojují sebehodnocení, že nezohledňují aritmetický průměr, ale přihlíží k individuálním cílům, posunu žáka a jeho motivacím. Jiná škola naopak uvádí kritéria toho, o čem známka vypovídá – včetně estetiky písemného projevu a schopnosti sebeřízení, uvádí také orientační stupnici s procenty (není jasné k čemu se procenta vztahují – znalostí, plnění úkolu, chybovosti...) a jaké známce odpovídají. Z dat tedy nelze získat jasný obraz o konkrétní škole, proto bude kladen důraz na výpovědi konkrétních učitelů a vedoucích pracovníků v rozhovorech.

Nejčastěji zmiňovaným cílem ze strany pracovníků škol bylo připravit děti na život a další vzdělávání, dosáhnout toho, aby děti pokračovaly v dalším vzdělávání a získávání kvalifikace, podporovat je v soběstačnosti. Často zmiňovaná byla také mezilidská komunikace a atmosféra, která podporuje rozvoj osobnosti. Někteří pedagogové také zdůrazňovali výchovu a schopnost „učit se učit“.

Na cílech se také odráží rozdílná očekávání pedagogů od dětí s LMP nebo SVP (vyučení) a od těch ostatních (další studium na střední nebo vysoké škole). U rozhovorů s pracovníky běžných ZŠ se vyučení jako „cílová stanice“ objevilo jen v hovorů o dětech se sociálním znevýhodněním z prostředí „vzdáleného“³ od vzdělání.

U škol fungujících blízko sociálně vyloučených lokalit je navíc cílem poskytnout žákům zázemí a částečně přejímat výchovné funkce – od hygieny a sebeobsluhy (někdy dokonce suplují roli rodiny), dále pak rozvíjet soběstačnost.

Pracovníci běžných ZŠ častěji jako kýžený cíl zdůrazňovali dobré vztahy ve škole, vztahy žák–rodič–učitel, spokojenost, spolupráci, respekt. Kladen byl také důraz na mezilidskou komunikaci, prezentační dovednosti a další měkké dovednosti. Profilaci k mezilidské komunikaci, stejně jako rozvoj respektu a morálních hodnot, intenzivně zmiňuje také jedna představitelka praktické školy. Spokojenost a budování vztahů s ostatními jako cíl mezi pracovníky praktických škol zazníval méně často. Je tedy otázkou, jestli jsou mezilidské vztahy v praktických školách přirozenou součástí kultury, která nestojí

³ Zde se odkazuji na termín z německé odborné literatury „bildungsfern“, který znamená přeneseně „vzdálený od vzdělávání“. Jsou jím popisovány skupiny lidí, které žijí v prostředí, kde není zastoupeno vyšší dosažené vzdělání, význam a hodnota vzdělání ve velké míře absentuje a tím pádem mají tyto lidé ke vzdělání ztížený přístup.

za zmínku, nebo zaměření na vztahy skutečně absentuje, nebo existují jiné překážky, které to neumožňují. U praktických škol je také silné zaměření na individuální péči, které může zastínit důraz na interakci.

Tam, kde respondenti na úrovni vedení akcentovali rozvoj vztahů a rozvoj komunikace jako důležitý, stejné stanovisko často zastávali i učitelé dané školy, se kterými jsem rozhovor vedla. To ukazuje, že minimálně ve dvou běžných škol je silná orientace na lidi a vztahy součástí jejich kultury. U zkoumaných škol tedy lze spatřovat vidět rozdílné cíle, všichni se ale drží v rámci RVP a ŠVP. Jen u jedné školy z výpovědí i dokumentů vyplývá silná kultura organizace zaměřená na vztahy.

Vágní formulace cílů a hodnot ve státních i školních dokumentech zároveň umožňuje širokou interpretaci ve smyslu normativního profesionalismu.

Velký rozdíl byl například v tom, jak respondenti popisovali „slušné lidi“ a „naše hodnoty“, což jsou často označení, která se zdají být samozřejmá, ale každý je interpretuje jinak. Jedna ředitelka školy ve městě Magion uvedla: „Náš cíl je prostě vychovat společně s rodiči z těch dětí slušné lidi, kteří budou vědět, že i neúspěch je zdravý, že za úspěchem je prostě jejich tvrdá práce, zodpovědnost, píle. Ale i to, že musí respektovat druhé a nějakým způsobem s nimi vycházet“. Ředitelka jedné praktické školy ve městě Vega pak popisovala: „Já si myslím, že třeba naše (hodnota) je jít do práce, nebo mít uklizeno před domem. Nebo že po sobě uklízím, máme společnou chodbu, respektuji sousedy, ve dvě ráno jim tam nebudu vyřvávat“. Vymezovala tak „naše hodnoty“ vůči rodinám žáků z jejich školy.

NNO

Z webových stránek zkoumaných organizací lze vyčíst, že nabízejí vzdělávání dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí. Jejich cíle se liší v tom, jestli svou činnost definují jako pomoc rodinám, cílí na úspěch dětí v dalším (profesním) životě, nebo jestli má jejich činnost podpořit úspěšnou školní docházku. Specifika spočívají v tom, zda jde hlavně o vyrovnávání existujícího znevýhodnění, prevenci neúspěchu ve škole, minimalizaci negativního dopadu tíživé situace, nebo aktivizaci klientů v jejich soběstačnosti.

V cílech je na webech markantní rozdíl v závislosti na tom, jak organizace popisují své klienty. Někteří je označují jako „sociálně problematické“ (pojem je sice později upřesněn – zda jde o důvody tíživé finanční situace, děti s výchovnými problémy, či rodiny, kde péči zajišťuje jen jeden rodič atp.), nicméně „problematickost“ je přisuzována rodinám, nikoliv podmínkám. Jindy je důraz na (pomoc) lidem v tíživé životní situaci, kterou nejsou schopni sami zvládnout. Některé definice se zaměřují na podmínky, ve kterých rodiny fungují (znevýhodněné prostředí, nepříznivá životní situace, ohrožení sociálním vyloučením), jiné definice mluví o činnosti, kterou klienti vykonávají (rizikově), nebo naopak vykonat neumí (pomoci si sami).

Na rozdíl od pracovníků škol, aktéři ze zkoumaných NNO uvádějí jasně definované cíle na svém webu. V zaměření své činnosti se vesměs shodují na podpoře dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, i když zde je rozdíl v tom, jaké vlastnosti svým klientům připisují.

Cíli NNO, tak jak je formulovali respondenti, je podporovat děti v předškolní a školní přípravě, aby měly dobré známky, dále studovaly a staly se v budoucnu vzory ve svém okolí. NNO převážně chtějí nabídnout dětem nové možnosti a aspoň na čas je „vyjmout z nemotivujícího prostředí“ a obecně u nich posilovat hodnotu vzdělání a připravit je na předškolní a školní docházku.

Ve městě Vega, kde existuje více segregovaných škol, měli pracovníci NNO také za cíl zařadit děti ze sociálně znevýhodněného prostředí do hlavního vzdělávacího proudu, aby neselhávaly v prospěchu a nekončily ve speciálních (dříve praktických) školách. V tomto smyslu se naopak pracovníci NNO z Magionu nevyjadřovali. Jedna z pracovníků NNO z města Magion, naopak praktické školy viděla jako dobrou a bezpečnou alternativu pro své klienty. Případ této pracovnice NNO je z hlediska zkoumání kultury organizací klíčový, a ještě ho blíže rozeberu.

Z hlediska cílů pracovníků NNO hraje důležitou roli i to, jak se cítí klienti. Respondenti zmiňovali například: „Aby [děti] zažily zájem o ně samé, úspěch, což je často v zařízeních NNO poprvé“, „Aby byly šťastné“, „Aby zažily radost, tu opravdickou, že se jim něco podaří, že je někdo přijme, že je má někdo rád, že o ně někdo stojí, o takové, jaké jsou“. Respekt, přijetí, vztah, to jsou hodnoty, na kterých se shodli nezávisle všichni respondenti, a vidí jako svůj cíl přispívat k jejich rozvoji. Jednoznačně převažuje cíl umožnit dětem zažít úspěch, radost, a zájem o to, co dělají, a také jim umožnit chodit do běžných škol. Tento cíl pak měl v rozhovorech větší důležitost než znalosti, které děti získají, což nelze tvrdit o zde zkoumaných školách. O cílech z pohledu znalostního a dovednostního hovořili pracovníci NNO spíše okrajově a pokud, tak jen jako o kompenzaci znalostí, které často v sociálně znevýhodněném prostředí děti nezískají v rodině (např. znalosti barev). Spíše se naopak jednalo o celkovou podporu rozvoje osobnosti, sebevědomí, domácího prostředí. Tento vzorek respondentů tedy spíše inklinuje k tomu, že je důležité prostředí, přístup a osobní prožitky. Rozdíly u NNO jsou v tom, do jaké míry aktivně prosazují politiku inkluzivního vzdělávání i na úrovni města a usilují o spolupráci se zřizovateli škol, nebo spíše nabízí služby, které tento trend beztak podporují.

Lze tedy říci, že prioritou pracovníků NNO v této oblasti je děti motivovat, povzbudit a částečně podporovat rodiny, aby zvládaly samy předškolní přípravu svých dětí. Zástupci NNO se shodují na tom, že je důležité do vzdělávání předškolních dětí zapojit i rodiny, vysvětlovat jim význam vzdělání a pokud možno jim ukazovat, jak se s dětmi doma připravovat (od základních věcí jako je hygiena, procvičování barev apod.), nebo je informovat o specifikách a důsledcích různých vzdělávacích cest (např. rozdíl mezi běžnou a praktickou školou, práva a povinnosti rodičů, styk s pedagogicko-psychologickou poradnou). Respondenti však měli rozdílný názor na to, kdo by měl tuto práci s rodinami dělat – pracovníci sociálně-aktivizačních služeb, kteří dochází do domácností, to vidí do značné míry jako svou roli, jiné NNO to vidí jako svou roli částečně nebo také jako deficit OSPOD.

Z rozhovorů vyplynulo, že čím méně je daná služba institucionalizovaná (např. skupina dětí v klubu), tím více umožňuje práci s rodinami. Nejvíce se tedy daří ji dělat v rámci sociálních aktivizačních služeb s doučováním dětí v rodinách, nejméně v předškolních klubech nebo přípravných třídách. Není to tak, že by posledně jmenované služby v této oblasti neposkytovaly žádnou podporu, ale jejich zástupci by rádi viděli větší zapojení pracovníků OSPOD, kteří by individuální přístup ke klientům doplňovali.

OSPOD

Webové stránky OSPOD svým obsahem nejdou daleko nad rámec definice práce OSPOD ze zákona, jen se snaží klientům více či méně srozumitelně představit, co nabízí, jaké jsou úřední hodiny a kdo jsou kontaktní osoby.

Pracovnice OSPODu byly v popisu cílů své práce velmi stručné, obě respondentky odkázali na to, že se řídí Úmluvou o právech dítěte a zákonnou úpravou s jasným vymezením svých kompetencí ([„Zákon č. 359/1999 Sb.“, 2017](#)). V tomto ohledu jsou naprosto v souladu s oficiální definicí cílů své organizace. Nad rámec této jasné definice dané zákonem dodávaly, že je jejich cílem: mít čas na klienta, zajistiťovat spolupráci s dalšími aktéry ve prospěch zájmů dítěte, vrátit děti do rodiny, zrušit dohled OSPOD nad rodinami a zajistit styk dítěte s rodinou.

Srovnání cílů

Ze srovnání všech tří typů organizací podle výpovědí jejich zaměstnanců vychází, že NNO a OSPOD v tomto výzkumu jsou více orientované na lidi, spíše než na výkon. Usuzují tak z toho, jak často pracovníci NNO zdůrazňovali pozitivní pocity klientů. Tyto zmínky u zástupců škol sice nechyběly, ale nezaznívaly tak často.

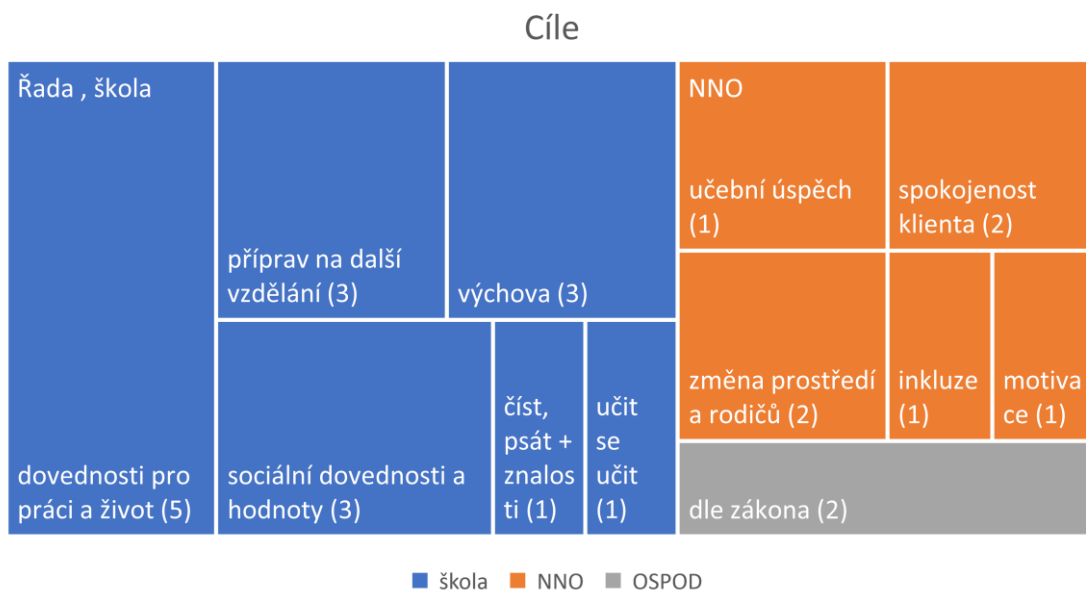
Následující obrázek znázorňuje četnost odpovědí u jednotlivých respondentů (Obrázek 1). Velikost polí se odvíjí od toho, kolikrát se daný cíl opakoval (kolik respondentů ho zmínilo, je uvedeno v závorce). Jedná se o absolutní čísla (např. obě dva pracovníci OSPOD se odkazovaly na zákon, proto jejich výsek zabírá dvě pole).

Cíle organizací se dále projevují v jejich praxi a strategiích. Odpovědi na otázky týkající se toho, kdo a jak by měl spolupracovat s rodinami, částečně již formují strategie, které organizace ke své činnosti volí.

V následujících částech se budu více věnovat interpretaci výpovědí aktérů, vzhledem k aspektům kultury organizací.

Kdo určuje agendu – klient, nebo organizace?

Důležitou roli v kultuře organizací hraje také to, kdo určuje agendu organizace – zda jsou to její klienti, pracovníci organizace, nebo je agenda dána státem, zřizovatelem, či jinou autoritou. Tedy jestli organizace reaguje na potřeby své cílové skupiny, nebo naopak cílovou skupinu přizpůsobuje cílům organizace. Zde je velký rozdíl mezi NNO, školami a OSPOD. Rozpor, který z toho vzniká, působí pak na spolupráci mezi těmito typy organizací, jež pak plní různé a často i protichůdné zakázky.



Obrázek 1 Porovnání cílů

Pro NNO, zvláště pokud je registrovaná jako sociální služba, je důležité respektovat klienta a řídit se cíli, které si definuje v souladu se standardy kvality sociálních služeb („Standardy kvality“, 2017). Z toho vyplývá povinnost nezasahovat rodinám do privátní sféry. NNO se tedy zaměřují na podporu kompetencí rodičů a jejich zplnomocňování. Ze své povahy NNO rodiče a klienty k ničemu nenutí, ani nic nedělají za ně. Jak popisuje jedna pracovnice NNO, školy pro to někdy nemají pochopení: „Vadí jim, že my tam chceme být jako podpora rodičů, ale nejsme řešitelé problémů. To, jestli ten rodič nakonec té podpory využije nebo ne, to je na něm. A my za něj nebudeme rozhodovat“.

Školy nejspíš očekávají, že NNO budou do interakce s rodinami vstupovat asertivněji.

„Oni říkají, že nemůžou přijít do rodiny. Já to nechápu. Protože já bych do té rodiny taky neměla chodit, jako pedagog. Ale já tam prostě přijdu, rozrazím dveře, dám si s nimi kávu a je to. Rodina se prý musí přihlásit sama. Jak se ta rodina sama přihlásí? Vždyť ani neví v podstatě, co to [NNO] je, kde ji najde“.

Podobné pochyby pak zmínila i jedna pracovnice OSPOD, která dokonce vyjádřila podezření, že klienti stejně chtějí jen to, co jim NNO „nabulíkují“, s tím, že to jsou podle ní často náplně konkrétních projektů. Toto napětí, které s sebou nese výběr činností a nastavení práce NNO je na druhou stranu omezeno garantováním a fungováním samotných NNO. Podle OSPOD by měly NNO poskytovat služby, které jsou potřeba v terénu. Jedna respondentka z řad OSPOD kritizovala, že „neziskovky pořád mapují“ terén, místo aby dělaly prospěšnou a potřebnou práci.

Další aspekt orientace na potřeby klienta je dobrovolnost. NNO si může vybírat klienty, kdežto škola a OSPOD nikoliv. Služba má pak omezení v tom smyslu, že si NNO definují podmínky, za jakých vůbec může spolupráce fungovat. V tomto ohledu existuje velký rozdíl v rámcových podmínkách mezi NNO a OSPOD (a částečně i školami). NNO si jako jediné mají možnost vybrat klienta nebo nastavit službu tak, aby se týkala jen určitého typu klientů. Podle jedné pracovnice OSPOD toto značně zjednodušuje práci NNO, a navíc to na ně klade menší zodpovědnost než na OSPOD: „Zodpovědnost máme jako blázen. Což si myslím v těch neziskovkách prostě nemají“. Zodpovědnost a pravomoci OSPOD jsou samozřejmě také definovány zákonem (mohou například ovlivnit výši přidělovaných sociálních dávek a v extrémním případě nařídit ústavní péči). Naproti tomu zodpovědnost NNO se řídí smlouvami s klientem, vlastní misí, vnitřní kontrolou uvnitř organizace nebo podmínkami donorů.

Podmínky a strategie fungování vybraných organizací

Kulturu organizací z hlediska rámcových podmínek ovlivňuje i jejich kapacita a financování. Školy a OSPOD mají oproti NNO finančně zajištěn základní provoz. NNO oproti ostatním čelí finanční nejistotě a své financování získávají z různých zdrojů – dotací a od privátních dárců.

NNO jsou tak často závislé na projektovém financování, které na jedné straně jejich činnosti určuje a zároveň je nutí stále služby inovovat. To může vyvolávat dojem, jak zmínily dvě učitelky a jedna pracovnice OSPOD, že „neziskovky pořád jen mapují“. Je to tedy možné interpretovat také jako nepochopení principu práce NNO i neschopnosti NNO ho ostatním vysvětlit. Způsob financování je vázán i na počet klientů. Přinejmenším u NNO a škol se finance odvíjí od počtu klientů (častý indikátor v projektech), respektive od počtu žáků ve třídách. Oproti tomu OSPOD dostávají státní příspěvek bez ohledu na počet klientů. Tím vzniká problém, na který v rozhovoru upozornila pracovnice OSPOD, když uvedla, že oproti doporučení má každá pracovnice na starosti 200 spisů místo 80. Navíc OSPOD přibýly administrativní a koordinační úkony, které znemožňují častější terénní práci pracovníků, což je na úkor přímé práce s rodinami. Z tohoto důvodu by si zástupci OSPOD přáli, aby terénní práci dělaly více NNO.

Kapacitní limity samozřejmě hrají roli i ve školách. Styl práce je nutně jiný v předškolním klubu NNO s 10 dětmi, ve speciální škole s 13 dětmi ve třídě a v běžné třídě ZŠ s 28 dětmi, nemluvě o práci s jedincem a individuálním doučováním.

Orientace na výkon x orientace na vztah

V této části se věnuji ve větší míře interpretaci. To, jaké jsou cíle a hodnoty organizací, se v analýze neobjevovalo jen ve vyjádřeních k otázce cílů, ale objevovalo se i u dalších témat. Jako výrazné vliv v oblasti hodnot je podle méj interpretace orientace na výkon nebo vztahy a to, jak respondenti hovoří o svých klientech.

To jestli je organizace více orientována na výkon nebo vztahy se odráží se v jejich interakcích s dalšími aktéry. Hodnocení výkonu je ve školách často spojováno se známkováním, na něm mají respondenti z řad učitelů rozdílné názory: od chápání známkování jako přirozené součásti práce škol, až po jeho odmítání coby limitujícího pro práci s žáky. Známkování je proces, který se týká nejen žáků ale i samotných škol. V jeho logice se pak zdají být úspěšné jen školy, jejichž děti vykazují nejlepší známky, bez ohledu na kvalitu výuky a úsilí, které museli pedagogové vynaložit. Jedna ředitelka ze základní školy z Vegy, popisuje velký rozdíl v tom, jak intenzivně je třeba se věnovat dítěti z prostředí sociálního znevýhodnění a dovést ho na výuční obor s maturitou, než dovést k maturitě dítě z jazykové školy:

„Pak se můžu ocitnout někde na dolní polovině stránky jako neúspěšná škola, protože prostě nepodávám kvalitní vzdělání, stejně kvalitní jako jazyková škola. Já jsem 11 let působila na jazykové škole, kam samozřejmě chodily výběrové děti a my jsme byli vždycky 1. Samozřejmě ale učitelský sbor byl stejný jako tady. A tady oni vyvinou dvakrát takové úsilí, a přesto těch výsledků u dětí ne všichni dosáhnou“.

Orientace na výkon a výsledky si všímají i ostatní pedagogové, někteří si však myslí, že v této oblasti je připravenost na změnu malá, protože jsou na výkonnostní model zvyklí jednak učitelé, ale také rodiče. Sami učitelé často vidí jako problematické, že kvalita školy není poměřována podle úsilí pedagogů, ale podle známek. Jiní však stejným metrem neúprosně měří práci a výsledky doučování NNO. Ze zkušenosti jedné z pracovníků NNO je tento styl také charakteristický pro celé školství. Ač pracovnice sama svoji práci s žáky hodnotí jako přínosnou pro děti, ve školních výsledcích se toto úsilí neodráží:

„Mně přijde škoda, že i přesto, že ty děti se evidentně posouvají, český školský systém je nastavený tak, že to není často vůbec vidět. My s tím dítětem zamakáme a ono nenadělá 30 chyb ale jen 5, což je obrovský posun, ale pořád za to dostane pětku. Náš systém to vůbec nezaznamená a podle mě ani moc učitelů to nezaznamená“.

V tomto smyslu se vyjadřuje i speciální pedagožka z praktické školy ve Veze, která tvrdí: „Já nevidím, že by to dítě, který [NNO] doučují, umělo vzít líp do ruky tužku než to dítě, který nedoučují“.

Toto dobře ilustruje rozdíl v kultuře, a to co pro sebe organizace definují jako cíl a úspěch u konkrétního dítěte, se kterým pracují.

Rozpor mezi orientací na výkon a na vztahy se tedy ukazuje nejen mezi školami a NNO, ale rozdílné preference v této oblasti mají i rodiče. Tuto tendenci ve výzkumu nezávisle na sobě potvrzují jak učitelé, tak pracovníci NNO.

Rozdíly v orientaci na vztahy a na výkon hrají roli v rámci změny ve vzdělávací politice. Vystává tedy otázka, zda je důležitějším cílem vzdělávání výkon nebo individuální potřeby a rozvoj dětí. Toto žádné oficiální dokumenty nestanovují. Podobný trend ve svém výzkumu popisuje i [Moree \(2013\)](#). Tento rozpor v českém vzdělávacím systému naopak zavedení inkluze ještě více potvrdilo. Inkluzivní vzdělávání totiž zdůrazňuje orientaci na lidi a vztahy. Zároveň s ním však byly za ministryně školství Valachové plošně zavedeny jednotné přijímací zkoušky na střední školy, které podporují spíše orientaci na výkon. Tento nejasný rámec tedy nabízí aktérům ve vzdělávání sice volnost interpretace hodnot, ale značně znejasňuje hodnotové priority aktérů ve vzdělávání.

Očekávání od dětí, rodin, klientů

Vedle explicitního vyjádření respondentů o jejich cílech se v rozhovorech objevovala také jejich očekávání od žáků/klientů, z nich usuzují rozdíly v hodnotové orientaci.

V datech se objevovalo například očekávání pedagogů, kam děti ve vzdělávání postoupí po ZŠ. Jeden rozhovor s pracovnící NNO byl v tomto ohledu stěžejní inspirací pro zkoumání rozdílů kultur organizací. Jednalo se o pracovníci, která dříve pracovala jako učitelka ve škole a nyní nabízí doučování v rámci služeb jedné NNO v Magionu:

„Já jsem do těch rodin tenkrát šla jako pedagog. Když to přeženu, jdu vám něco nakázat, přikázat. Je potřeba tohle a tohle. To dítě potřebuje mít ořezané tužky. Potřebuje mít pravítko. A teď z druhé strany naopak do té rodiny přicházím, abych jim s tím pomohla a vysvětlila daleko víc, co je potřeba, a že je potřeba se s dítětem připravit. Z pozice toho pedagoga nemám tolik času. Zatímco teď těch rodin mám míň a můžu se jim věnovat a můžu jim třeba stokrát vysvětlovat, proč dítě pravítko s rýskou potřebuje. Prostě se té rodině a dítěti můžu věnovat daleko víc. Udělat kružnici, umět držet kružítko, to já v té hodině třeba vysvětlím jednou, dvakrát, když to zase přeženu, a musím pokračovat dál. A teď já vlastně z té druhé strany tam přicházím, do té rodiny, a učím se s tím dítětem a rodiči, jak se má učit, jak má držet to kružítko“.

Tento případ ukazuje, jak kultura organizace ovlivňuje fungování jedince a to, jak se cíle v organizaci projevují. Ve chvíli, kdy respondentka pracovala ve škole, nebylo pro ni tak úplně cílem, aby si všechny děti donesly kružítko a uměly udělat kružnici, ale aby ve stanoveném čase splnily instrukci, tak aby co největší část třídy mohla získat určitou znalost a dovednost. Nebyl čas vysvětlit dítěti a rodině, proč je to důležité. Tento příklad ilustruje rozdíl v orientaci na výkon a na vztahy, který zažila tato respondentka přímo ve své praxi.

Jiný styl práce NNO a škol vnímají i další respondenti z řad pracovníků NNO, kteří zároveň uznávají, že práce učitelů je v daných podmínkách (30 dětí ve třídě) velmi složitá a rozhodně jejich rozdílný přístup nekritizují. Na druhou stranu zdůrazňují rozdíl v osobním přístupu. Jiná pracovníce NNO zmiňuje, že podmínky ve škole jsou takové, že si nedovede představit mít svoje klienty jako žáky ve škole:

„Že bych o nich měla úplně jiný mínění, je to úplně z jiné strany, jiná pravidla, jiný vztah... Nevím, jestli bych třeba mluvila jinak, kdybych byla v pozici učitelky. Mně prostě přijde, že když s tím člověkem, s těmi rodiči, jedním jako se sobě rovným, jako s partnerem, že to pak je taky jiný“.

Respondentka také vyjádřila dojem, že omezený čas se promítá do trpělivosti, kterou učitelů vůči rodičům mají. Ale je možný i jiný přístup – přijímající:

„Já prostě cítím, že když ty rodiče sem pozveme na nějaký den otevřených dveří, nebo s nimi někde jsme, tak se sem pak vrací, protože jsou tady přijímaný stejně jako ty děti ... Asi se nezmění. Spíš my ten přístup musíme změnit k nim“.

V případě NNO jsou to často klienti, podle kterých se styl práce i zakázka spolupráce mění. Lidský a respektující přístup NNO k rodinám si chválí sami klienti, zmiňují například: „[NNO] vyjdou dětem vstříc a mají je rádi, mají rádi i dospělé – litují je, vyhoví jim“. Ke spolupráci s rodinou je již citovaná respondentka – pracovníce NNO z Magionu – přístupnější, než bývala v pozici učitelky. Samozřejmě i v ZŠ pracují učitelé, které deklarují, že s rodiči ze sociálně znevýhodněného prostředí dobře vychází a mají s nimi dobré vztahy. Není to však samozřejmost, jak potvrzuje jedna z respondentek-učitelek, je to velmi náročné, vyžaduje to velkou míru profesionality a nutnost nehodnotit schopnosti a priority rodičů.

Rozdíly se objevují v tom, jak blízko k rodinám přistupují jednotlivé NNO. Ukazuje to již to, jak NNO popisují práci se svou cílovou skupinou – do jaké míry připisují problematické životní situace podmínkám, nebo chování konkrétních klientů. Od toho se odvíjí přístup klientů a rozsah služeb. Jedna ze zkoumaných NNO zajišťuje i dovoz dětí do přípravné třídy, navíc se snaží jednat s politiky v otázce sociálního bydlení. Podle jedné pracovníce NNO je nutný partnerský přístup a větší vstřícnost. Bylo by také podle ní potřeba, aby NNO více komunikovaly se školami a sdílely své zkušenosti a příklady dobré praxe. Na druhou stranu to je už jedna z věcí, které může být na hraně udržení identity organizace. Ne všechny NNO nebo školy mohou a chtějí vidět jako svůj úkol zajišťovat dopravu dětí do školy, a naopak to vidí jako úkol rodin.

Rozdílné nastavení škol a NNO však nabízí prostor pro možnou spolupráci a učení se od sebe navzájem.

Spolupráce s ostatními / spojenectví a vzájemná znalost

V této části shrnuji nejdůležitější zjištění, která se pojila s kódy spolupráce (co by ji podpořilo, co jí brání) a toho, jak respondenti navzájem popisují svoje očekávání od ostatních organizací a aktérů.

V oblasti spolupráce s rodinou by se mohly školy přístupem NNO k rodinám inspirovat, jak to popisuje respondentka z NNO a bývalá učitelka. Když zjistila více o situaci rodiny, změnil se její přístup k dítěti a přehodnotila, jakým způsobem s rodinou pracovat a komunikovat. To, že mají klienti větší důvěru k NNO než ke školám, potvrzuje i jedna z ředitelek běžné ZŠ, která i z tohoto důvodu s NNO blíže spolupracuje, a tak může této možnosti využít. Přináší to podle ní samozřejmě zvýšené nároky na komunikaci s rodiči – trpělivost, opakované vysvětlování a větší podpora v tom, jak rodiny s dětmi pracují.

Více respondentů hovořilo o tom, že by měla být větší informovanost rodičů – zmiňují to jak pracovníci NNO, tak sami rodiče, kteří služeb NNO využívají. K tomu by se každé škole hodilo mít sociálního pracovníka, což je návrh, který v rozhovorech zazníval opakovaně. Jedna pracovníce NNO z Vegy uvedla:

„Ve škole už jsou prostě rezignovaní, protože nevyužívají všech možných prostředků. Školy nemají sociální pracovníce, nemají povědomí o tom, co je v sociální oblasti možný. Každá škola vedle svého výchovného poradce, psychologa, speciálního pedagoga by měla mít sociální pracovníci, která, když už do té rodiny nepůjde OSPOD, tak by tam mohla jít ona. Proč to nedělají? Nevím“.

Zároveň je těžké zprostředkovat, co by mohly ostatní organizace školám nabídnout. V situaci, kdy je OSPOD většinou kapacitně zahlcen a NNO brání v řadě aktivit anonymní charakter jejich služby.

Velkým tématem, které brání spolupráci mezi aktéry ve vzdělávání, jsou předpoklady pro kvalifikaci pracovníků (především NNO) v oblasti vzdělávání. Někteří pedagogové tvrdí: „Do toho vzdělání by se asi neměli motat. Anebo s námi spolupracovat. Když si představím, že tam jde, já nevím, holčička z gymplu jako brigádnice, ta ví teda opravdu nic“.

Obavu, jestli je jejich práce dost kvalitní, v tomto smyslu dokonce vyjadřovaly samy pracovníce jedné NNO. Je ovšem otázka, do jaké míry vzniká tato obava jako reakce na výtky pedagogů.

Rozdílné předpoklady a očekávání vůči činnosti ve vzdělávání ale nejsou jen mezi pracovníky NNO a pedagogy, ale také mezi pedagogy a speciálními pedagogy. Pracovníci praktických a speciální škol v rozhovorech opakovaně zdůrazňovali, že mají velké kompetence v individuální práci s žáky a schopnost individualizace či práce se skupinami v režimu inkluze. Tyto dovednosti ale podle nich učitelům běžných ZŠ naopak chybí a tato kompetence a zkušenost by se jim nyní velmi hodila. Například i proto, aby učitelé dokázali ostatním dětem vysvětlit chování konkrétních žáků, pokud by to bylo potřeba.

Otázka vzájemných předpokladů a očekávání může být do jisté míry důvodem nebo záminkou, proč spolupráce neprobíhá. Zároveň ale neprobíhá komunikace o tom, co si jednotlivé strany od spolupráce slibují, v jaké formě ji potřebují. Jaký je „správný stav“, ke kterému by spolupráce měla žáky a klienty dovést. Respondenti zmiňovali několik oblastí, které potřebují dohodu o tom, jaké jsou cílené výstupy spolupráce.

Pracovníci školy by si od NNO přáli více spolupráce a zájem o konkrétní činnost škol (seznámit se se ŠVP a doporučeními pro práci s žákem), případně jejich návštěvu v hodinách. Někteří NNO v tomto ohledu se školami spolupracují, jiné ne. Vzájemnou spolupráci spíše zmiňovali zástupci NNO a běžných ZŠ. Naopak dvě pracovníce NNO, každá z jiného města, uvedly, že je pro ně těžší spolupráce praktickými a speciálními školami, které vnímají často NNO jako ohrožení. (Někteří pracovníci NNO skutečně osobně preferují zrušení praktických škol). Paradoxně jsou si však (někdejší) praktické školy blízké s NNO z hlediska individualizovaného přístupu ke klientům/ žákům a mohly by se v této oblasti podporovat. Pracovnice NNO z Vegy k tomu řekla: „Spousta učitelů o to taky nestojí, protože to berou jako práci navíc, nebo někdy argumentují, že musejí k těm dětem přistupovat ke všem stejně a tohle berou jako podporu“.

Nejlépe hodnotili spolupráci se školami zástupci NNO, kde působí pracovníce, která sama jako učitelka pracovala: „Oni jsou rádi, protože jim to hodně pomáhá v té jejich práci. Já jsem v kontaktu s těmi učitelkami, řešíme, co je potřeba probrat nebo co zopakovat nebo na čem pracovat. A na čem pracovat s rodiči“.

Tato bývalá učitelka je jistě kvalifikovanějším partnerem pro rozhovor a spolupráci se školami, než zmíněná „holčička z gymplu“. Spíše než o problém ve spolupráci jde tedy asi o to, kdo a s jakou zkušeností a znalostí kultury organizace, se kterou by měl spolupracovat, přichází.

Jedna z učitelek, které intenzivně s NNO spolupracuje, navrhuje, aby pracovníci NNO také zevnitř lépe poznali prostředí škol: „V nezisku to funguje trochu jinak než ve státní sféře, bylo by proto dobré mít zkušenost z obou dvou, to by mi přišlo zajímavý, protože pak by se možná našlo i jiný pole komunikace“.

Pedagogové prý často otráveně reagují na rady pracovníků NNO, proto by se praxe z obou sektorů hodila, vznikl by pak prostor pro „překlad“ mezi oběma kulturami: „Ať je to prostě propojený.“

Jestli chceme inkluzi, jestli teda inkluze znamená propojování, tak pojďme, tyhle dva sektory, sdílet zkušenost z obou dvou. Tím se to vlastně může propojit a hledání těch cest je prostě úskalí“.

Větší míra komunikace mezi školami, NNO i OSPOD a poznání prostředí by tedy celou spoluprací velmi podpořilo. Otevřený přístup by měl být samozřejmě uplatňován z obou stran. Jedna pracovnice NNO si posteskla, že i přes opakovanou snahu vysvětlit školám, co vlastně NNO nabízí, zde k pochopení nedošlo:

„Přestože jsme se jim snažili vysvětlit, co děláme, tak nám volali, že tady tohle dítě má vši, tak ať si ho dovedeme domů. My jsme se jim opakovaně snažili vysvětlit, že tímhle způsobem nepracujeme a jak pracujeme. A oni z toho získali dojem, že jsme úplně na nic, protože nepracujeme tím způsobem, jakým by si představovali“.

Slabinou také může být způsob informování o fungování jednotlivých organizací, jakási sebe prezentace pracovníků organizací. V tomto ohledu mají NNO problém prezentovat, co umí, a tak jim hrozí izolace, kterou někteří pracovníci NNO potvrzují. Naopak reflexe vlastní činnosti a východiska její komunikace tak může pomoci vzájemné spolupráci.

4 Závěr

Z analýzy vyplývá, že kultura a identita organizací není na první pohled vždy zřejmá, respektive není často reflektovaná. Přesto a právě proto ve spolupráci mezi organizacemi dochází k řadě nedorozumění a neschopnosti definovat společné pole pro spolupráci.

Z porovnání škol a NNO vyplývá několik zjištění. Pro kulturu organizací jsou důležité vnější rámcové podmínky (financování, kdo určuje jejich agendu) ale také vnitřní (přesvědčení a hodnotová orientace). Ze srovnávání cílů a hodnot zkoumaných typů organizací, které pracují s dětmi a žáky se sociálním znevýhodněním, jsem identifikovala některé zásadní rozdíly, které mohou bránit spolupráci, o to více, pokud jsou nerefléktované. Je to orientace na výkon nebo vztahy, jak je popisuje [Moree \(2015\)](#) s odkazem na Hofstedeho.

NNO se více orientují na vztahy a potřeby klienta, respektují ho jako osobnost. Tato orientace vychází jednak z toho, že NNO jsou zároveň sociálními službami a jako takové vychází ze standardů pracovníků v sociálních službách, zároveň to ale odráží i jejich hodnotové přesvědčení. Jak uvádí [Skovajsa a kol \(2010\)](#), [Anheier \(2005\)](#) a další teoretici občanského sektoru, NNO zastávají funkci strážců hodnot, prosazují potřeby skupin klientů a zastávají aktivní hodnotové postoje. V tomto ohledu jsou také pracovníci NNO zástupci extenzivního normativního profesionalismu, který se soustředí na rozvoj a prosazování konkrétních (morálních) hodnot, postojů, politických cílů (tedy i inkluzivního vzdělávání) a tomu odpovídajících procesů, se kterými souvisí i proaktivní způsob prosazování způsobů práce a soustavné monitorování terénu.

Školy jsou povětšinou více orientované na výkon vzhledem k tomu, že fungují na principu porovnávání znalosti a výkonů nejen mezi žáky, ale také mezi sebou. Míra orientace na výkon a na vztahy se však mezi jednotlivými školami výrazně liší, což se projevilo ve výzkumném vzorku. Na tomto místě lze vidět paralelu mezi orientací na vztahy a **mírou normativního profesionalismu** v konkrétní škole. Ty školy, které se více soustředí na vztahy, sociální klima a mezilidské vztahy, více a otevřeněji spolupracují s NNO i OSPOD. Lze tedy usuzovat, že jsou z hlediska normativního profesionalismu extenzivnější než školy více orientované na výkon.

Pozice OSPOD je jednoznačně definována Úmluvou o právech dítěte. Pro oblast vzdělávání, které se tento článek věnuje, není k dispozici dostatek dat, aby bylo možné posoudit jejich možnosti normativního profesionalismu.

Dalším výstupem tohoto článku je popis rozdílné míry zodpovědnosti a vymahatelnosti vztahů mezi klienty a organizací. Školy i OSPOD často označují NNO za organizace s menší mírou zodpovědnosti,

což do jisté míry souvisí s kulturou vztahů a dobrovolnosti, kterou NNO vyznávají. Zároveň však NNO oproti školám nemají žádné možnosti od klientů „vymáhat“ využívání služeb a vzhledem k tomu, že zakázku více určuje klient, to ani není relevantní. Tento rozpor je do značné míry také charakteristický pro kulturu NNO. Dobrovolnost spolupráce klientů je zároveň rizikem práce NNO, které ostatní organizace nepocítují. Přímá zodpovědnost a závislost NNO na donorech často není pro školy a OSPOD viditelná.

OSPOD má vedle NNO a škol specifickou pozici. Spojuje v sobě jak principy sociálních služeb (vyjednávání zakázky s klientem a podřízení standardům kvality sociální péče), tak státní zakázku a největší pravomoci mezi zkoumanými organizacemi. OSPOD je také organizace, od které ostatní aktéři očekávají restrikce, nicméně kvůli přehlcení OSPOD často nedochází k dostatečné komunikaci mezi nimi, NNO a školami. Zároveň pracovníce OSPOD nejsou v pozici, aby ostatní aktéry úkolovaly, a na partnerský přístup jim často nezbyvají síly.

Zbývá ještě zmínit podmínky a možnosti (ne)spolupráce mezi jednotlivými aktéry. Z rozhovorů vyplývá, že může vycházet ze vzájemné neznalosti způsobu práce a podmínek jednotlivých organizací, v kombinaci s očekáváními, které se váže na vlastní kulturu organizace a které nereflektuje, že jiná organizace má jiný postup. Do značné míry lze tvrdit, že to může být i tím, že organizace nedokáží reflektovat vlastní východiska (předpoklady kultury organizace) a tyto komunikovat s ostatními. Pokud by byly organizace schopné reflektovat vlastní kulturní rámec (nejdále jsou v tomto OSPOD), mohlo by to jejich spolupráci usnadnit, nebo naopak zcela vyloučit.

Dobře to ilustruje zkušenost jedné pracovnice NNO, která byla dříve učitelkou. Její způsob argumentace je blízký spíše pracovníkům škol – respondentka potvrdila, že ve škole se chová jako učitelka. Kultura původní organizace se tak u ní projevuje více než kultura nové organizace, i když ta jí umožnila nový rozhled. Její názory však často vycházejí z logiky a očekávání školy a orientace na výkon: „Jsem vlastně pořád víc ten pedagog, takže spíš chci předávat vědomosti“. Přitom se zde jedná o stejnou respondentku, které popisovala, že jí pozice pracovnice NNO pomohla změnit pohled na rodiny a přístup k nim.

Ze studie vyplývá, že v procesu (inkluzivního) vzdělání mohou do vztahů mezi školou a rodinou vstupovat další aktéři jako zprostředkovatelé. Spolupráci může prospět orientace na vztahy, kterou mají rozvinutou především NNO. Aktéři ze škol se mohou nad rámec výkonu a předávání znalostí učit rozvíjely vztahy s rodinami. K tomu potřebují jejich pracovníci rozvíjet svůj normativní profesionalismus. V tomto jim může pomoci také spolupráce s NNO a poznání jejich odlišné kultury.

Na vznik této studie byla FHS UK poskytnuta Institucionální podpora na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné organizace (MŠMT – 2017). Výsledek programu PROGRES Q20 Kultura a společnost.

Literatura

- Abery, B., Tichá, R., & Kincade, L. (2017). Moving toward an inclusive education system: Lessons from the US and their potential application in the Czech Republic and other Central and Eastern European countries. *Sociální pedagogika/Social Education*, 5(1), 48–62. <https://10.7441/soced.2017.05.01.03>
- Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016–2018. (2016, Listopad 30). MŠMT. Dostupné z http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf
- Anheier, H. K. (2005). *Nonprofit organizations. Theory, management, policy*. London: Routledge.

Reflexe kultury organizací, která zahrnuje konkrétní cíle a hodnotové zakotvení společně se schopností její jasně komunikace, je předpokladem pro úspěšnou spolupráci organizací.

- Barrett, R. (2006). *Building a values – Driven organization: A whole system approach to cultural transformation*. Oxford: Butterworth – Heineman.
- Bílá kniha – Národním programem rozvoje vzdělávání. (2016, Duben 4). MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
- Cook, S. D., & Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 2(4), 373–390. Retrieved from http://skat.ihmc.us/rid=1255440988328_2070174417_20693/Cook%20and%20Yanow%20article%20on%20culture%20and%20org%20learning.pdf
- Felcmanová, A. (2016). Teachers as Mighty Stakeholders?(Dis) empowering Moments during Advancement of 'Inclusion' Policies in Education. *Pedagogická Orientace*, 26(4), 631–658. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-4-631>
- Gee, J. P. (2014). Language as saying, doing and being. In J. Angermuller (Ed.), *The discourse studies reader* (pp. 234–243). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hermanowicz, J. C. (2002). The great interview: 25 strategies for studying people in bed. *Qualitative Sociology*, 25(4), 479–499.
- Horák, P. (2004). Rozhodovací volnost úředníků veřejné a sociální politiky na státní a lokální úrovni. *Politologický časopis*, 11, 35–51.
- Hoyle, E. (2008). Changing conceptions of teaching as a profession: Personal reflections. In D. Johnson & R. Maclean (Eds.), *Teaching: Professionalization, development and leadership* (pp. 285–305). Retrieved from http://www.teacherleadership.org.uk/uploads/2/5/4/7/25475274/hoyle_changing_conceptio ns_of_teaching_as_a_profession-1.pdf
- Klaassen, C. A. C., & Maslovaty, N. (2010). *Moral courage and the normative professionalism of teachers*. Rotterdam: Sense.
- Kohler Riessman, C. (1993). *Narrative analysis*. Qualitative research methods series. Newbury Park: Sage.
- Lazarová, B., Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2012). Organizační učení v odborných diskurzích. *Pedagogická orientace*, 22(2), 145–161.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation (Applied Social Research Methods)*. London: Sage.
- Lukášová, R. (2010). *Organizační kultura a její změna*. Praha: Grada.
- Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace: Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum Press.
- Moree, D. (2015). *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál.
- Národní program vzdělávání aneb školský Yeti. (2017, Květen 5). EDUin. Dostupné z <http://www.eduin.cz/clanky/narodni-program-vzdelavani-aneb-skolsky-yeti/>
- Odchod expertů z NAPIV. (2011, Květen 30). *Inkluzivní škola.cz*. Dostupné z <http://www.inkluzivniskola.cz/content/odchod-expertu-z-napiv>
- Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice. "Rovné příležitosti". (2014, Prosinec 12). MŠMT. Dostupné z www.msmt.cz/file/25872/download/

- Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2010). Vedení procesů organizačního učení ve škole: První kroky realizace výzkumného projektu. In J. Wernerová (Ed.), *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV* (s. 1–6). Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Reed, M. S., Graves, A., Dandy, N., Posthumus, H., Hubacek, K., Morris, J., ... Stringer, L. C. (2009). Who's in and why? A typology of stakeholder analysis methods for natural resource management. *Journal of Environmental Management*, 90(5), 1933–1949.
- Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělání pro romské děti. Hodnotící zpráva z návštěvy České republiky. (2015, Březen 15) OSCE. Dostupné z <https://www.osce.org/cs/odihr/99767?download=true>
- Rubin, H. J., & Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing : The art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage.
- Sedláček, M., Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., & Novotný, P. (2013). Organizační učení v realitě života školy: Impulzy, témata, strategie řízení. *Studia paedagogica*, 17(2), 27–50.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45,(2), 109–119.
- Schmeer, K. (2000). *Stakeholder analysis guidelines*. Washington: Partnership for Health Reform. Retrieved from <http://www.who.int/workforcealliance/knowledge/toolkit/33.pdf>
- Skovajsa, M. a kol. (2010). *Občanská sektor. Organizovaná občanská společnost v České republice*. Praha: Portál.
- Sněmovní tisk č. 288. Novela z. – školský zákon. (2015, Květen 13). PSP. Dostupné z <https://www.psp.cz/sqw/historie.sqw?o=7&t=288>
- Standardy kvality sociálních služeb. (2017, Duben 4). MPSV. Dostupné z https://www.mpsv.cz/files/clanky/5965/skss_final_web.pdf
- Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. (2017, Březen 24). MPSV https://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf
- Varvasovszky, Z., & Brugha, R. (2000). How to do (or not to do) ... A stakeholder analysis. *Health Policy and Planning*, 15(3), 338–345. Retrieved from http://dess.fmp.ueh.edu.ht/pdf/Zsuzsa_Varvasovsky_2000_stakeholder_analysis.pdf
- Vavrysová, L., & Seidl, M. (2016). Potenciál vybraných typologií a modelů organizační kultury pro výzkum a praxi. *Psychologie a její kontexty*, 7(2), 15–29.
- Věc D. H. a ostatní proti České republice (stížnost č. 57325/00). (2015, Květen 15). ERRC. Dostupné z <http://www.errc.org/cms/upload/media/02/DO/m000002D0.pdf>
- Zákon č. 359/1999 Sb. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí. (2017, Duben 4). *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>
- Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (2015, Leden 15). *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Ohrožují soukromé školy rovný přístup ke vzdělávání v České republice?

Lucie Jarkovská 

Kontakt

Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta
Poříčí 31a
603 00 Brno
jarkovsk@mail.muni.cz

✉ Korespondence:
jarkovsk@mail.muni.cz

Copyright © 2018 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).



Abstrakt: Článek diskutuje aktuální téma rostoucího rodičovského zájmu o soukromé mateřské a základní školy v České republice. V posledních několika letech došlo k výraznému nárůstu objemu soukromého sektoru ve vzdělávání. V roce 2017 zaujalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy rezervovaný postoj k zápisu nových subjektů do rejstříku škol, což vyvolalo výrazný mediální ohlas. Tato studie nabízí reflexi veřejné diskuse na toto téma a analyzuje argumenty, které v ní zazněly v souvislosti s naplňováním ideálů rovnosti, redukce sociálních nerovností a upevňování sociální koheze ve vzdělávání. Zamýšlí se nad rizikem prohlubování vzdělanostní segregace dětí v důsledku rodičovského kulturního kapitálu aktivovaného skrze volbu školy.

Klíčová slova: soukromé školy, veřejné školy, sociální nerovnosti, sociální koheze, rovnost, marketizace

Private schools in the Czech republic – Institutions for children with social benefits?

Abstract: The article discusses current issues of growing parental interest in private educational institutions in the Czech Republic. In recent years, private sector in education has grown rapidly. In 2017 the Ministry of Education, Youth and Sports adopted a reserved stance toward new private educational institutions and hesitate to award them official registration. A heated media debate followed. The study reflects this public discussion and analyzes its arguments in connection with ideas of equality, reduction of social inequalities and consolidation of social cohesion. It expresses concerns about educational segregation of children on the basis of parental cultural capital.

Keywords: private schools, public schools, social inequalities, equality, social cohesion, marketization

1 Úvod: Bojí se ministerstvo soukromých škol?

V únoru 2017 se v médiích objevila informace, že ministryně školství Kateřina Valachová (ČSSD) hodlá blokovat rozvoj soukromých základních škol a nepovolovat zápis do rejstříku škol novým soukromým vzdělávacím institucím. Zpráva vzbudila kritiku veřejnosti napříč názorovým spektrem. České Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy se však proti tomuto tvrzení ohradilo s tím, že žádné převratné rozhodnutí o omezení soukromých škol nevydalo („Tisková zpráva“, 2017). Většina žádostí o registraci soukromých škol na konci ledna skutečně schválena nebyla. Ministerstvo sice neprosazuje

novou strategii a mnohé v lednu neschválené žádosti byly nakonec schváleny, avšak tato předjarní aféra roku 2017 byla projevem obezřetnosti státu vůči soukromým vzdělávacím subjektům a schopnosti mobilizace části veřejnosti proti těmto tendencím. Podobný krok učinil už v roce 2014 ministr Chládek (ČSSD), který plánoval snížit soukromým a církevním školám dotace⁴. Cílem tohoto textu je reflexe rozrůžňování pole českého vzdělávacího systému v souvislosti s otázkou rodičovské volby a reprodukci sociálního řádu.

2 Shrnutí argumentů veřejné debaty o soukromých školách

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy neudělilo do konce ledna 2017 souhlas se zápisem do rejstříku škol zhruba 40 subjektům. Zřizovatelé těchto škol považovali takový krok za útok proti soukromým školám a snahu o omezení soukromého sektoru ve vzdělávání. Ministerstvo se bránilo tím, že nejde o krok proti soukromým školám, ale o snahu dobře hospodařit s veřejnými financemi a regulovat kapacitu škol jak veřejných, tak soukromých. V tiskové zprávě z 8. února 2017 („[Tisková zpráva](#)“, 2017) uvedlo:

MŠMT odmítá informace o rozhodnutí nepovolovat další žádosti soukromých zařízení do rejstříku škol. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy rozhoduje o vzniku nových škol výlučně na základě školského zákona, kde jsou stanovena kritéria, podle kterých se žádost posuzuje. Jedním z kritérií je nesoulad s Dlouhodobým záměrem vzdělávání České republiky nebo příslušného kraje; jejich součástí je i posuzování dostatečných kapacit škol stejného stupně a zaměření v regionu. Stanovisko ke vzniku nové školy poskytuje ministerstvu dle zákona i krajský úřad. Naplněnost škol a hustota stávající sítě škol jsou tedy jen jedním z kritérií, která se berou v úvahu.

Tisková zpráva cituje náměstka pro řízení sekce vzdělávání Václava Pícla, který uvedl: „Prioritou ministerstva školství je kvalitní, silná a dostupná síť veřejných škol. Soukromé a církevní školy jsou dobrým doplňkem. U všech typů škol je ale pro nás vždy na prvním místě kvalita“. Představitelé a představitelky škol, jejichž žádosti čekaly ještě v lednu na odezvu, se dovolávali faktu, že kapacita okolních škol ještě před rokem ministerstvo nezajímala, v lokalitách některých zamítnutých škol je naopak nedostatek míst i ve veřejném sektoru (např. Zlín) a obsazenost míst není ani zákonným důvodem nevyhovět žádosti.

Ve hře je však další aspekt, který nebyl ministerstvem pojmenován tak zřetelně. Jde o fenomén, který žurnalista Tomáš Feřtek v časopise Respekt označil jako „rodiče na útěku“ ([Feřtek, 2017, 2018](#)). Feřtek takto popisuje skutečnost, že se v České republice čím dál tím zřetelněji formuje skupina rodičů, kteří nejsou spokojeni se stávajícím vzdělávacím systémem, s organizací výuky v klasických základních školách ani s formou vztahů mezi vyučujícími, žáky a rodiči. Jde o skupinu rodičů, kteří jsou vzdělání a uvědomují si hodnotu vzdělání pro své potomky. Nemusí jít nutně o výrazně bohaté rodiče, jako spíše o rodiče s vysokým kulturním kapitálem. Stačí, aby jim příjmy umožnily zaplatit několik tisíc měsíčně za vzdělání potomka (potomků), tedy rodiče střední třídy. Ministerstvo vedlo argumentaci po linii dobrého hospodaření a přiměřeného kapacitního plánování. Na místě je však také obava z prohlubování sociálních nerovností a také ohrožení role škol v procesu zajišťování sociální koheze. Soukromý sektor, který byl doposud v českém vzdělávacím systému marginální, se začíná rýsovat jako možný alternativní prostor pro rodiče se specifickým materiálním, ale především kulturním kapitálem a jeho rozvoj by potenciálně mohl přinést segregaci dětí z různě kulturně orientovaných rodin.

⁴ Tento text částečně čerpá z projektu Diverzifikace předškolního vzdělávání v České republice: Inkluze, exkluze a sociální nerovnosti. V rámci tohoto projektu zkoumáme, jak se diverzifikuje pole předškolního vzdělávání, jak rodiče vybírají pro své potomky mateřskou školu, popřípadě jak se mateřské školy snaží přilákat určitý typ dětí/rodičů. Ačkoli výzkumný projekt sám je zaměřen na úroveň předškolního vzdělávání, promýšlíme v tomto textu celkový kontext soukromého vzdělávání na všech úrovních.

3 Rodičovská volba a marketizace školství

Proti rezervovanému postoji ministryně a ministra za ČSSD vůči soukromým školám stojí rostoucí zájem rodičů o inovativní a alternativní školy, který nachází politickou podporu především u pravicových stran. Je to očekávatelné, neboť argumentační podpora soukromých škol z velké části uplatňuje logiku svobodné volby (rodičů) a logiku trhu – existuje-li poptávka, je logické podpořit nabídku. Důraz na volbu a klientské vztahy je akcentován především teoriemi racionální volby vycházejícími z ekonomických přístupů (viz např. [Becker, 1997](#)), které jsou blízké především pravicově orientovaným politickým silám. Jako příklad takového přístupu v oblasti vzdělávání můžeme citovat experta ODS pro výzkum a inovace Jiřího Nantla, který požaduje, aby český stát dotáhl možnost volby ve vzdělávacím systému do „praktického a uživatelsky přívětivého konce“ ([Nantl, 2018](#)), tedy zcela zrušil spádovost, zrovnoprávnil z hlediska financování veřejné a soukromé školy a ideálně nastolil systém voucherů a daňových úlev na školné v soukromých školách. Tato opatření by dle Nantla vyřešila mnoho dílčích problémů dnešního školství, neboť by působila motivačně na instituce i jednotlivé pedagogy. Závislost na rodičovské volbě by instituce přiměla k intenzivnějšímu úsilí na zajištění kvalitní výuky, pedagogové by byli podpořeni v sebevzdělávání, popřípadě k zakládání vlastních inovativních škol.

Důraz na racionální rodičovskou volbu je součástí širšího trendu uplatňování logiky trhu ve vzdělávání, který je označován jako marketizace vzdělávání. Politiky, které marketizaci školství podporují, vycházejí z předpokladu, že zavedením tržních mechanismů ve vzdělávání se zvýší tlak na úroveň škol a na hospodárné nakládání s prostředky. Jak uvádí [Simonová \(2015\)](#), tento předpoklad se ovšem univerzálně nepotvrdil.

Marketizace školství je několik dekad podrobována kritice v zemích, kde se tento princip již do vzdělávacího systému promítl, jako např. Velká Británie, USA či Austrálie. Výzkumníci a výzkumnice si všímají proměny vzdělávacích procesů i obsahů, které se v tržní logice orientují nikoli na proces učení, na osvojování komplexních znalostí, dovedností a hodnot, ale na to, zda mohou uspokojit zákazníka ([Lauder, 2006](#)), stát se vzdává možnosti ovlivňovat vzdělávací systém a využívat ho nejen jako transmitter znalostí, ale i jako nástroj pro zajištění mechanismů vyrovnávání sociálních nerovností, inkluze či sociální koheze ([Kishan, 2008](#)). Pro školu existenčně závislou na rodičovském zájmu je prioritou ekonomická udržitelnost, méně už pak řešení celospolečenských témat. A v neposlední řadě se v marketizovaném školství prohlubují sociální nerovnosti, neboť 1) volba dobré školy je závislá na ekonomickém i kulturním kapitálu rodiny a 2) v tomto systému proudí prostředky od dětí s největšími speciálními potřebami k dětem s nejmenšími potřebami ([Gewirtz, Ball, & Bowe, 1995](#)), tedy jde zcela proti logice sociální solidarity. Tím vede k zanedbávání dětí se speciálními potřebami ([Bridgehouse, 2006](#)) neboť je ekonomicky i z hlediska dosažených výsledků, které jsou marketovány rodičům potenciálních žáků, výhodnější pro jednotlivé školy vzdělávat děti nadané a bez znevýhodnění, než děti s nejrůznějšími omezeními a ze znevýhodněného prostředí.

Tito kritici považují tržní mechanismy ve vzdělávacím prostoru za problematické z hlediska zajištění principů rovnosti. Avšak i podporovatelé marketizovaného vzdělávání obhajují svou pozici argumentem rovného přístupu. Rovnost je v jejich pojetí zajišťována rovným rozdělováním financí, které jdou za dítětem bez ohledu na to, v jaké je škole (zda v soukromé či státní) a posílením možností rodičovské volby. Jak píše Nantl: „Rodiče jsou totiž na kvalitě vzdělávání svých dětí zainteresováni více než stát a jeho úředníci“ ([Nantl, 2018](#)). Tato argumentace souvisí spíše s představou o roli osobního, soukromého a veřejného než se vzdělávací realitou. [Gewirtz et al. \(1995\)](#) upozorňují, že toto přesvědčení je problematické, protože pracuje se zavádějící a zjednodušující představou toho, jak rodiče vybírají školu pro své potomky, stejně jako jaký efekt to má na vzdělávací instituce. Ukazují, že možnost volby je koncept odpovídající životnímu stylu a hodnotám vzdělané střední třídy ([Gewirtz et al., 1995](#), [Simonová, 2017](#)), která z jeho uplatňování ve vzdělávání nejvíce těží. „Předně princip volby souvisí přímo a velmi silně s třídními rozdíly. Zadruhé se volba objevuje jako hlavní faktor při udržování a posilování třídního řádu a třídních nerovností“ ([Gewirtz et al., 1995, s. 55](#)).

Zájem rodičů o soukromé školy v Česku vychází povětšinou z nespokojenosti s nabídkou a realizací vzdělávání ve školách státních. Za vznikem mnoha soukromých škol stojí právě nespokojení rodiče, kteří si raději založili vlastní školu ([Hrdinová, 2018](#)), než by využili pro své potomky stávající nabídky. Roste také zájem o domácí vzdělávání ([Kašparová, 2017](#); [Kostelecká, 2010, 2014](#)). Na druhé straně podle ředitele společnosti Scio Ondřeje Šteffla jsou brzdou reforem také rodiče. Ti podle něj často očekávají, že výuka bude taková, jakou si ji sami pamatují. Nekladou důraz na to, co se dítě ve škole naučilo, ale spíše se zajímají o jeho známky. „Takových rodičů je většina a dokud se to nezmění, tak školství nemá důvod se měnit, protože vyhovuje poptávce rodičů“, řekl Českým novinám Šteffl ([„Zásadní reformu“, 2018](#)). Zdá se, že názorový společenský rozkol, o kterém se v posledních letech mluví z hlediska politických orientací, se projevuje i v představách rodičů o vzdělávání jejich potomků. Že se rodiče liší v názorech je samo o sobě očekávatelné, potenciálně je však z hlediska sociální koheze nebezpečné, pokud by různorodost rodičovských názorů znamenala školní segregaci.

V našem výzkumu zaměřeném na diverzifikaci předškolního vzdělávání ([Kampichler, Dvořáčková, & Jarkovská, 2018, v tisku](#)) jsme se setkali s několika důvody, proč rodiče volí soukromé instituce. V případě mateřských škol je to buď nedostatečná kapacita institucí veřejných, takže jsou rodiče nuceni překlenout období mezi koncem rodičovské dovolené a získáním místa ve veřejné instituci využitím soukromého sektoru. Druhou skupinu tvoří rodiče, kteří vyhledávají alternativní či inovativní přístup, který bývá definován jako „zaměřený na dítě“. Do centra učícího a výchovného procesu se klade dítě a jeho jedinečnost. Za klíčové pro proces učení se považuje vztah mezi vyučujícím a tím, kdo se učí, přičemž se od vyučujících očekává hluboké porozumění tomu, jak děti myslí, cítí a jednájí, což posléze formuje každý detail učitelské práce ([Alexander, 2008, s. 16](#)). Instituce založené na tomto přístupu tak nabízejí jistou vizi lepšího světa, ve kterém vládne respekt k člověku jako individu, které pracuje na svém seberozvoji, sebeharmonizaci a sebeuvědomění, aby se stal svého druhu člověkem lepším (nejen svými znalostmi či ve smyslu ekonomického úspěchu, ale také harmoničtějším, uvědomělejším, tolerantnějším, chápavějším, zvědavějším...)⁵. Narůstající zájem o soukromé školy odráží sílící nedůvěru určitého segmentu rodičů ve veřejné školství, u některých rodičů tato nedůvěra přerůstá doslova v hrůzu a pocit, že státní škola jejich dítě zmrzačí. Vyústěním této nedůvěry je vyhledání soukromého zařízení, anebo dokonce v mnoha případech vlastní rodičovská iniciativa k zakládání škol.

V neoliberální logice marketovaného školství jsou jedinci zodpovědní za správnou vzdělávací volbu a jsou vlastně i posilováni v tom, aby se nespolehaly na nadosobní entity jako je stát. Ten, komu se nedostalo dobrého vzdělání, se nemůže vyloučit na to, že mu společnost neposkytla dobré šance, ale je viněn za to, že on či jeho rodiče zvolili špatnou školu. Aktivní přístup rodičů představuje žádoucí angažovanost v zájmu dítěte, případně místní komunity. Zároveň je ale také projevem toho, co Kaščík s Pupalou označují za projev politicko-ekonomické racionality neoliberalizmu ve vzdělávacím sektoru, kdy se ideje fragmentarizace veřejného sektoru, adresnosti sociálních služeb a deregulace sociálního života spojují s ideami demokratického sociálního života, a to skrze posilování individuální specifickosti a individuální zodpovědnosti ([Kaščík & Pupala, 2010](#)).

4 Vzdělávací nerovnosti, diverzifikace a ideál rovnosti

Koncept rovnosti je součástí argumentace podporovatelů i kritiků marketizace. Požadavek rovnosti vychází ze skutečnosti, že vzdělání bylo formulováno jako jedno ze základních lidských práv. Právo na vzdělání je zakotveno v článku 26 Všeobecné deklarace lidských práv z roku 1948 a v Mezinárodním paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech vyhlášeném valným shromážděním OSN v roce 1966. Tyto dokumenty požadují nejen všeobecný, ale také rovný přístup k základnímu vzdělávání,

⁵ Tyto ideály mohou být vnímány jako naplňování obecnějších společenských ideálů, někteří autoři však upozorňují na průnik pedagogiky vycházející z přístupů orientovaných na člověka (humanistických) s neoliberalismem (např. [Kaščík & Pupala, 2010](#)). Extrémní důraz na individualismus je kritizován za nerefléktované naplňování potřeb neoliberálního kapitalismu ([Alexander, 2008](#); [Rodríguez, 2013](#); [Sriprakash, 2012](#)).

kteří by mělo být poskytnuto bezplatně. Představu o vzdělávání a přístupu k němu pak formulují další mezinárodní dokumenty evropských i globálních organizací. Ve zmiňovaných dokumentech je vzdělávání definováno jako základní individuální právo. Pozornost věnovaná vzdělávání na národní i nadnárodní úrovni signalizuje, že vzdělání je také jednou z klíčových sociálních institucí, skrze kterou lze prosazovat konkrétní společenské hodnoty, snažit se dosáhnout sociálních cílů. Státy i transnacionální společenstva se skrze vzdělávání podílejí na správě veřejného blaha.

Vzdělávání hraje roli v různých segmentech veřejného blaha – má funkci sociálně integrační ([Wiborg, 2009](#)) a posiluje sociální kohezi, neboť přivádí dohromady děti z různých rodin, socioekonomického i kulturního prostředí, a společnosti se skrze něj snaží o integraci na úrovni sociokulturní a také o redukci nerovností mezi různými sociálními skupinami ([Shavit & Blossfeld, 1993](#)). Úsilí o naplňování požadavku rovnosti tak zajišťuje legitimitu sociálního řádu.

Nepanuje však jednota v tom, co se rovností myslí, ani v tom, jak jí lze dosahovat. Školské systémy jsou využívány pro přímý boj s chudobou skrze materiální pomoc (např. obědy nebo školní pomůcky zdarma), avšak zásadnější je úsilí o to, aby se vzdělání stalo mechanismem, který umožňuje dětem vzestupnou sociální mobilitu. Demokratické školství by mělo být schopno dorovnat kulturní kapitál dětí z rodin, kde se jim ho dostane méně, a nabídnout všem dětem vzdělání jako vstupenku do světa přiměřených pracovních příležitostí.

Úsilí o dosažení rovnosti příležitostí tak souvisí částečně se snahou o rozvoj kapacit a obecného životního standardu společnosti jako celku, ale je právě tak důležité pro ideologickou integritu společnosti a legitimitu jejího uspořádání. Jak ukazuje [Zamojská \(2016\)](#), modernistické pojetí rovnosti však ve vzdělávání naráží na své limity. Historicky se vyvíjelo od chápání rovnosti jako stejnosti, které se ve vzdělávacím systému přeložilo do důrazu na standardizaci, až po dnešní pojetí rovnosti ve smyslu uznání a rovného přístupu. Od školy se pak žádá, aby byla schopna vstřebat individuální i sociokulturní rozdíly, ke kterým by měla být citlivá, respektující a zároveň by měla být schopna dynamicky uplatnit spravedlnost a nabídnout rovný přístup a poskytnout stejné šance všem, ačkoli startovní čára není pro všechny nastavena stejně ([Zamojská, 2016](#)).

[Zamojská \(2016\)](#) identifikuje několik překážek pro naplňování ideálů rovnosti ve vzdělávání. Prvním je fakt, že vzdělávací systémy jsou inherentně založeny na nerovnostech, hierarchii a soutěžení, které se odvíjí od standardizovaně přednastavených cílů vzdělávání. Ty jsou nastaveny tak, že některé sociální skupiny jim jsou schopny dostat lépe než jiné. Tato výchozí hierarchie je posilována neoliberálním pojetím logiky trhu stále více uplatňované i ve vzdělávání, kde jsou jednotlivé školy stavěny do pozice rivalů v soutěži o to, která bude považována za lepší a žádanější, protože úspěšněji připraví své žáky a žákyňe k dosažení definovaných cílů. Nerovnosti mezi individui a specifickými sociálními skupinami se pak překládají do přístupu ke konkrétním „lepšími“ či „horšími“ školám. Projevem této soutěže jsou žebříčky kvality škol, které zvyšují „cenu“ těch dobře hodnocených. Tam, kde se platí školné, může tato cena narůstat jako finanční částka požadovaná za vzdělávání. Problém ale existuje i tam, kde se školné neplatí. Nerovnost v přístupu je v institucích bez školného obvykle méně transparentní. Svou roli pak hraje kulturní a sociální kapitál, který mohou rodiny aktivovat, aby pro své potomky získaly místo ve vytoužených konkrétních institucích. Důležitým faktorem je možnost školy vybírat si studující, což v konečném důsledku zvyhodňuje opět děti vzdělané střední třídy, neboť o ně mají školy větší zájem ([Gewirtz et al., 1995, s. 22](#)).

Téma rovnosti rezonuje i z hlediska kulturní diverzity. Sociokulturní integrace se odehrává skrze socializaci dětí a mládeže prostřednictvím přednastavených vzdělávacích rámců, kterými se stát snaží kultivovat jejich porozumění určitým konceptům a symbolům (např. demokracie, spravedlnost, zásluha, úspěch, disciplína atp.). Vzdělávací systémy tak mají homogenizační efekt, který se stává předmětem kritiky za to, že vylučuje ty děti, které jsou z rodin méně připraveny tyto hodnoty sdílet ([Kasíková & Straková, 2011](#)). Vznik soukromých mateřských a základních škol je zase v mnohém motivován kritikou některých hodnot, které rámuje současnou každodennost veřejných vzdělávacích

institucí (např. důraz na poslušnost, hierarchizace prostřednictvím výkonu hodnoceného známky, standardizace).

Tento homogenizační efekt a problematická schopnost zvládat diverzitu sociální i ideovou se odvíjí od historického utváření instituce školy. Moderní škola vznikla jako instituce šitá na míru potřebám rozvíjející se moderní průmyslové společnosti. V době, kdy Marie Terezie zaváděla povinnou školní docházku v českých zemích, měla jako osvícená panovnice toužící po ekonomickém rozkvětu zájem na správě společnosti skrze zavádění gramotnosti a jistého druhu disciplíny. Základní školství tedy vychovávalo především recipienty centrální správy (škola jako standardizovaná a standardizující instituce pro všechny), střední školství saturovalo potřeby rostoucí byrokracie (škola jako instituce pro muže středních vrstev) a vysoké školství kultivovalo vzdělanost a umožňovalo pokrok (škola jako instituce pro muže elit).

Různorodost vzdělávacích institucí v Česku byla doposud motivována především snahou o roztržení dětí dle jejich schopností (vydělení škol pro děti s handicapem různého typu a pro nadané děti z hlavního vzdělávacího proudu). Český vzdělávací systém byl v minulosti kritizován za vysokou míru selektivity ([Greger, Chvál, Walterová, & Černý, 2009](#); [Matějů & Straková, 2003](#)) v současné době se snaží o reformní kroky za účelem dosažení větší inkuzivity ([Abery, Tichá, & Kincade, 2017](#)), která by měla přinést možnosti práce s různorodým kolektivem v jedné škole a nejlépe třídě. Tato inkuzivita má přispět k snižování reprodukce nerovností sociálních. Naproti tomu dochází k rozšiřování a rozrůžňování nabídky škol (blíže následující podkapitola) a tato diverzifikace představuje výrazný faktor ovlivňující reprodukci nerovností, protože znevýhodňuje děti rodičů s nižší úrovní různých typů kapitálu ([Burgess, Greaves, Vignoles, & Wilson, 2011](#)).

5 Soukromé a veřejné, lepší a horší?

Soukromé nutně neznamená lepší a veřejné nutně neznamená každému stejně, což lze ilustrovat právě na poměrech v stávajícím českém školství, pokud se podíváme na všechny vzdělávací stupně zároveň. Český veřejný vzdělávací sektor a jeho efekt na sociální reprodukci je dlouhodobě v centru výzkumného zájmu ([Katrňák, 2004](#); [Matějů, Řeháková, & Simonová, 2003](#); [Matějů & Straková, 2003](#); [Matějů, Straková, & Veselý, 2010](#); [Rabušicová, 2013](#)). Jak už bylo řečeno výše, je kritizován za svou selektivitu a právě i za problematické zacházení s diverzitou ([Kasíková & Straková, 2011](#)). Děti jsou dlouhodobě v poměrně velmi brzkém věku selektovány ([Greger et al., 2009](#)) na ty „talentované“ a „nadějně“, které odejdou do víceletých gymnázií, na průměr, který zůstává v základních školách a na ty, kteří jsou hodnoceni jako podprůměrní a jsou převedeni do škol zvláštních či praktických. Reforma systému přinesla zrušení škol zvláštních a praktických. Existence víceletých gymnázií a rozdělování dětí na akademickou či neakademickou dráhu ve věku 11 let je z hlediska rovnosti a sociální reprodukce stále stav problematický.

Navíc existuje v českém veřejném vzdělávacím systému selektivita již při zápisu do prvních tříd. Přijímání dětí do prvních tříd se řídí spádovostí, kdy školy mají povinnost přijmout žáky ze spádové oblasti. Ovšem zároveň je ponechán jistý prostor volbě, kdy je možné zapsat děti i do jiné než spádové školy, ta je ale nemusí přijmout. Zde vzniká prostor pro selektivitu, kdy je otázka, které nespádové děti budou přijaty a na základě jakých kritérií. [Straková a Simonová \(2015\)](#) upozorňují na fakt, že kvalita školy je implicitně posuzována podle toho, do jaké míry je schopna oslovit motivované a vzdělané rodiče, a tudíž se školy snaží cílit právě na ně. Autorky dále uvádějí, že školy se takové snaží přilákat specializovanou nabídkou, kdy školský zákon z roku 2004 umožnil vytvoření specializovaných nabídek na úrovni jednotlivých škol, jako například speciální vzdělávání pro nadané žáky, bilingvní třídy, matematické třídy, třídy s rozšířenou výukou uměleckých předmětů a podobně. Navíc jsou tyto výběrové vzdělávací příležitosti někdy zpoplatňovány, což je sice nezákonné, ale maskuje se to různými příplatky za asistenty či zdánlivě volnočasové aktivity. Jinými slovy i čistě veřejný systém vzdělávání může být vysoce selektivní a v mnoha ohledech nerovný, jen iluzorně bezplatný a směřující děti ze socioekonomicky dobře situovaných rodin na výhodnější vzdělávací dráhy. Podle [Strakové a Simonové](#)

(2015) nejsou výběrové vzdělávací příležitosti v českém primárním školství dostatečně monitorovány (např. Českou školní inspekcí), diferenciací probíhá zcela živelným způsobem, není jim věnována pozornost výzkumná a neteší se ani systematické pozornosti tvůrců vzdělávacích politik. Obava z narůstajícího objemu soukromého sektoru ve vzdělávání může mít z hlediska zajišťování rovnosti ve vzdělávání své opodstatnění, ale zdá se, že poměry ve veřejném školství představují mnohem závažnější a rozsáhlejší problém.

Soukromé instituce se v České republice nacházejí na všech vzdělávacích stupních od preprimárního po terciální vzdělávání. Abychom mohli o tématu soukromého a veřejného školství smysluplně uvažovat, je třeba získat představu o proporcích. Podle statistik MŠMT na úrovni mateřských škol bylo v ČR ve školním roce 2015/16 registrováno 333 mateřských škol zřizovaných privátním subjektem. Navštěvovalo je přes 11 000 z cca 367 000 dětí docházejících do mateřských škol registrovaných ministerstvem („Školy a školská“, 2017). Jsou to zhruba 3 procenta dětí vzdělávaných v předškolních institucích. Počet dětí v předškolních soukromých zařízeních však bude celkově o něco vyšší, neboť situace, kdy takové zařízení není v registru škol a nepobírá státní dotace, není zcela ojedinělá.

Podíl žáků na soukromých základních školách se za poslední dekádu podle tiskové zprávy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy zvýšil o 0,81 % („Tisková zpráva“, 2017). Celkově ale podíl žáků v těchto zařízeních zůstává nízký a s výjimkou Prahy nedosahuje v krajích ani 2 %. V Praze pak ve školním roce 2016/17 navštěvuje soukromé základní školy 2,82 % žáků. Celkem v ČR existuje 180 soukromých základních škol, které vzdělávají necelých 12 000 z celkové populace zhruba 600 000 základní školou povinných dětí.

Na úrovni středního školství je ve školách privátních a církevních 67 tisíc žáků a žáků, což je necelých 16 % žákůvské populace tohoto stupně. V oblasti vysokého školství se v soukromých institucích vzdělává přes 28 tisíc studujících, tedy necelých 10 procent všech vysokoškolských studujících („Školy a školská“, 2017).

Je zajímavé, že relativně vysoké procento studujících v sekundárním a terciálním vzdělávání se předmětem veřejné debaty nestalo. Pozornost sektor soukromého školství získává ze strany ministerstva i veřejnosti nyní, když se jedná o školy základní a mateřské. Souvisí to především s historií rozvoje soukromých škol na jednotlivých úrovních a s tím, jakou mají pověst a jak jsou vnímány konsekvence jejich působení.

Zatímco na nejvyšším vzdělávacím stupni soukromé vysoké školy, k jejichž rozvoji došlo především po roce 2000, představují v očích veřejnosti vzdělávací instituce diskutabilní kvality, kde si ti bohatí ale méně nadaní nebo méně pilní, koupí své diplomy (Dvořáčková, 2013), na stupni preprimárním a primárním začínají soukromé školy získávat punc elitní exkluzivity. Zdůrazněme ovšem, že se zde jedná o referenci k způsobu vnímání soukromých a veřejných škol, nikoli o hodnocení jejich skutečné kvality.

K rozvoji soukromých mateřských škol došlo především v důsledku nedostatku míst ve státních mateřských školách. Místa v nich byla v průběhu devadesátých let v souvislosti s demografickými změnami a nízkou porodností zrušena. A když se s příchodem 21. století porodnost opět začala zvyšovat, místa ve školkách už nebyla obnovena. Mateřské školy nemohly uspokojit všechny zájemce a část z nich našla místo v institucích soukromých. I zde se vytvořila jistá dichotomie vnímání státních a soukromých institucí, nicméně tato dichotomie není univerzální a hodnocení státního a soukromého sektoru se do značné míry odvíjí od sociální skupiny, do které rodiče patří. Pro část rodičovské veřejnosti získaly státní mateřské školy punc socialistického pohrobka, kde vládne autorita paní učitelek nerespektujících příliš děti ani rodiče, zatímco soukromé mateřské školy získávají reputaci institucí nabízejících respektující prostředí, alternativní pedagogické přístupy zaměřené na dítě a různé nadstandardní služby. Část rodičů zachovává vůči soukromým školám ostražitost a má důvěru ve státní školství, které musí splňovat zákonné normy, které jasně definují vzdělání pedagogických pracovníků, bezpečnostní normy, systematické kurikulum, vyhovující prostory atp. Nezanedbatelná je také skupina

rodičů, která se hlouběji nezamýšlí nad kvalitou dostupných mateřských ani základních škol a své potomky umísťuje do zařízení, které je v dostupné vzdálenosti a má volnou kapacitu.

O soukromé základní školy má zájem specifická skupina rodičů, kteří se obvykle vyznačují vysokoškolským vzděláním, liberálními až alternativními životními postoji a příjmem, který umožňuje zaplatit školné v řádu několik tisíc korun měsíčně. Masivnější rozvoj soukromého základního školství je také záležitostí posledních let. Domníváme se, že poptávka po něm se zvyšuje právě v důsledku vyššího počtu dětí v soukromých mateřských školách. Jak ukazuje analýza skupinových rozhovorů, které jsme realizovali v roce 2016 ([Kampichler, Dvořáčková, & Jarkovská, 2018, v tisku](#)), rodiče, kteří mají děti v soukromých mateřských školách, popřípadě ve velmi pečlivě vybraných a svým způsobem alternativních státních mateřských školách, jsou velmi stresováni představou, že by jejich dítě pokračovalo ve vzdělávání v „klasické“ základní škole, která uplatňuje na učitele zaměřené pedagogické přístupy, je založena na klasifikaci a standardizované frontální výuce.

Posledních několik let tak vznik soukromých mateřských škol už není pouze reakcí na nedostatek míst, ale rozvíjí se jako alternativa pro určitý typ rodičů a jejich dětí. Soukromé instituce mateřských i základních škol jsou svého druhu kritikou stávajícího státního systému a možností se z tohoto systému vyvázat. Audit vzdělávacího systému realizovaný společností EDUin zhodnotil fakt, že ve školním roce 2015/16 vzniklo 40 nových soukromých základních škol, jako příležitost i jako riziko. Zpráva udává: „Hrozbou je tehdy, pokud tento trend přeroste kritickou hranici a vyvede děti socioekonomických elit natrvalo ze systému“ ([Audit, 2016](#)). Jak už bylo řečeno, český vzdělávací systém byl kritizován za svou selektivitu. Je na místě se ptát, zda rozvoj soukromých škol není v rozporu s prosazováním inkluze ve vzdělávání, která má selektivitu a segregaci českého systému omezit. Pokud bude soukromý sektor pouze uspokojovat poptávku vzdělaných středních vrstev s vysokým kulturním kapitálem, čímž dojde k výraznější segregaci socioekonomických elit, není to dobrý krok ani k sociální rovnosti, ani k podpoře sociální koheze.

6 Závěr

Smyslem tohoto textu byla reflexe rozšiřování soukromého sektoru v oblasti českého preprimárního a primárního vzdělávání, k němuž zaujalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy na počátku roku 2017 zdrženlivý postoj. Text se snažil ukázat, že problém nespočívá v existenci soukromých vzdělávacích institucí jako takových. Na úrovni středních a vysokých škol se v soukromém sektoru vzdělává mnohem větší procento příslušné populace a veřejnost ani ministerstvo nevnímá tuto skutečnost jako zásadně problematickou. Navíc se sektor primárního veřejného vzdělávání vyznačuje značnou diverzifikací, která je však poměrně neviditelná a z hlediska nerovností i politicky ignorovaná.

Soukromé instituce v současné době vzdělávají 2-3 % příslušné populace dětí. Kumuluje se v nich určitý segment rodičů (vzdělaná střední třída, habituálně orientovaná na seberozvoj s liberálními názory) a pokud by se trend rozšiřování kapacit těchto zařízení dále prohluboval, vzniká riziko vytvoření paralelních vzdělávacích systémů, z nichž ten progresivnější a otevřenější požadavkům rodičů a perspektivám studujících je dostupný pouze těm lépe ekonomicky situovaným, zatímco ve veřejném sektoru zůstanou jak stávající problémy školství, tak hůře ekonomicky nebo kulturně orientovaní. V neoliberální logice navíc ti, kdo v široké vzdělávací nabídce nevyužijí těch nejlepších možností, jsou viděni jako viníci případného

Vzniká riziko vytvoření paralelních vzdělávacích systémů, z nichž ten progresivnější a otevřenější požadavkům rodičů a perspektivám studujících je dostupný pouze těm lépe ekonomicky situovaným, zatímco ve veřejném sektoru zůstanou jak stávající problémy školství, tak hůře ekonomicky nebo kulturně orientovaní.

vzdělávacího neúspěchu – špatně si vybrali. Tato segregace představuje určité riziko pro demokratické školství, které je stavěno na principech rovnosti a jehož důležitou funkcí je sociální integrace. Na druhou stranu se ale v českém kontextu stále jedná o velmi malé procento populace. Mnohem větším problémem z hlediska sociální reprodukce je relativně neviditelná diverzifikace v českém veřejném školství. Takzvané výběrové veřejné školy a třídy již dnes představují diverzifikaci, která je živnou půdou pro nerovný přístup ke vzdělávání. Tato diverzifikace byla doposud motivována především vírou v podporu dosahování maximálního výkonu u dětí s dobrými kognitivními předpoklady. Z tohoto hlediska je rezervovaný postoj ministerstva vůči soukromým školám spíše symbolické gesto, které zmaří šance některých, aniž by je nabídlo jinde a z hlediska rovných vzdělávacích šancí lépe, nikoli na základě socioekonomického statusu rodičů. Nově vznikající soukromé školy začínají do vzdělávacího pole vnášet diverzitu ideálů a pedagogických přístupů, která odráží světonázorovou různost rodičovské populace. Problém nastává ve chvíli, kdy nejde jen o názorovou různorodost, ale názorový společenský rozkol. V současných politicky turbulentních dobách, kdy se veřejnost štěpí na dva politicky velmi znesvářené tábory, by bylo dobré hýčkat si školy jako instituce, ve kterých je možné názorovou různost překlenout.

Rozvoj soukromého školství je voláním po kvalitním vzdělání obecně. Pokud bude stát čekat na to, až bude o zlepšení situace ve školství usilovat rodičovská většina, jak navrhuje Štefl, dočká se spíše toho, že se menšina toužící po inovacích separuje. Nově vznikající soukromé školy, které už ani nestačí uspokojit poptávku, by se měly stát pro ministerstvo a zřizovatele veřejných škol inspirací. Naleznou-li rodiče kvalitní vzdělávací příležitosti ve státním sektoru, nebudou z toho veřejného unikát. Stát pak jen musí dát pozor na to, aby tyto příležitosti nebyly disproporčně dostupné dětem z dobře situovaných rodin.

Tato studie vznikla v rámci řešení projektu GA ČR Diverzifikace předškolního vzdělávání v České republice: Inkluze, exkluze a sociální nerovnosti (GA16-18940S).

Literatura

- Abery, B., Tichá, R., & Kincade, L. (2017). Moving toward an inclusive education system: Lessons from the U.S. and their potential application in the Czech Republic and other Central and Eastern European countries. *Sociální pedagogika/Social Education*, 5(1), 48–62. <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.01.03>
- Alexander, R. (2008). *Education for all, the quality imperative and the problem of pedagogy*. London: Create.
- Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti (2016). (2018, Březen 28). *EDUin*. Dostupné z http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/11/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2016.pdf
- Becker, G. S. (1997). *Teorie preferencí*. Praha: Grada/Liberální institut.
- Bridgehouse, H. (2006). *On education (Thinking in Action)*. Milton Park: Routledge.
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2011). Parental choice of primary school in England: what types of school do different types of family really have available to them? *Policy Studies*, 32(5), 531–547. <https://doi.org/10.1080/01442872.2011.601215>
- Dvořáčková, J. (2013) Tak daleko, tak blízko: K vybraným formám propojení mezi soukromými a veřejnými vysokými školami. *AULA revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*, 21(2), 3–19.
- Feřtek, M. (2017, Květen 19). Vážení rodiče, své školy už se nedočkáte. *Respekt*. Dostupné z <https://www.respekt.cz/spolecnost/vazeni-rodice-sve-skoly-uz-se-nedockate>
- Feřtek, T. (2018, Leden 5). Rodiče na útěku. *Respekt*. Dostupné z <https://www.respekt.cz/externi-hlasy/rodice-na-uteku>

- Gewirtz, S., Ball, S., & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equality in education*. Buckingham: Open University Press.
- Greger, D., Chvál, M., Walterová, E., & Černý, K. (2009). Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků. *Orbis scholae*, 3(3), 51–78.
- Hrdinová, R. (2018, Leden 5). Rodiče zakládají vlastní školy. Veřejné základky se jim nelíbí. *Idnes.cz*. Dostupné z https://zpravy.idnes.cz/skoly-se-rodicum-nelibi-zakladaji-si-sve-vlastni-fuw-/domaci.aspx?c=A160404_212509_domaci_kha
- Kampichler, M., Dvořáčková, J., & Jarkovská, L. (2018, v tisku). Choosing the right kindergarten: Parents' reasoning about their ECEC choices in the context of the diversification of ECEC program. *Sociální studia*.
- Kasíková, H., & Straková, J. (Eds.). (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2010). Neoliberálna governmentálna v sociálnom projektovaní vzdelávania. *Sociologický časopis. Czech Sociological Review*, 46(5), 771–799.
- Kašparová, I. (2017). Domácí vzdělávání jako výraz kulturního kreativismu. *Sociologický časopis*, 53(1), 79–100. <https://doi.org/10.13060/00380288.2017.53.1.303>
- Katrnák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON.
- Kishan, N. R. (2008). *Privatization of education*. New Delhi: A. P. H Publication.
- Kostecká, Y. (2010). Home education in the post-communist countries: Case study of the Czech Republic. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 29–44. Retrieved from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/237>
- Kostecká, Y. (2014). Doma, nebo ve škole? *Studia Paedagogica*, 19(1), 65–82. <https://doi.org/10.5817/SP2014-1-4>
- Lauder, H. (2006). *Education, globalization, and social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Matějů, P., & Straková, J. (2003). Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností. Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000. *Sociologický časopis*, 39(5), 625–652.
- Matějů, P., Řeháková, B., & Simonová, N. (2003). Transition to university under communism and after its demise. The role of socio-economic background in the transition between secondary and tertiary education in the Czech Republic 1948–1998. *Sociologický časopis*, 39(3), 301–324.
- Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (Eds.). (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: SLON.
- Nantl, J. (2018, Leden 5). Svobodná volba ve školství. *Občanská demokratická strana 1991 – 2018*. Dostupné z <https://www.ods.cz/clanek/13127-svobodna-volba-ve-skolstvi>
- Rabušicová, M. (2013). Impulz k dalšímu přemýšlení o vzdělanostních nerovnostech: Věc trvá. *Studia paedagogica*, 18(2-3), 173–178.
- Rodríguez, E. (2013). Child-centered pedagogies, curriculum reforms and neoliberalism. Many causes for concern, some reasons for hope. *Journal of Pedagogy*, 4(1), 59–78. <https://doi.org/10.2478/jped-2013-0004>
- Shavit, Y., & Blossfeld, H.-P. (Eds.). (1993). *Persistent inequality: Changing Educational attainment in thirteen countries. Social inequality series*. Boulder Colorado: Westview Press.

- Simonová, J. (2015). Postoje rodičů k volbě základní školy. *Studia paedagogica*, 20(3), 69–88. <https://doi.org/10.5817/SP2015-3-5>
- Simonová, J. (2017). Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů. *Pedagogická orientace*, 27(1), 136–159. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-136>
- Sriprakash, A. (2012). *Pedagogies for development: The politics and practice of child-centred education in India*. Dordrecht: Springer.
- Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková (Eds.), *Spravedlivý start. Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu* (s. 106–120). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Školy a školská zařízení – za školní rok 2015/2016. (2017, Květen 19). *Český statistický úřad*. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-za-skolni-rok-20152016>
- Tisková zpráva: Chceme kvalitní veřejné školy. Soukromé jsou dobrý doplněk. (2017, Květen 19). *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/chceme-kvalitni-verejne-skoly-soukrome-jsou-dobry-doplnek?highlightWords=soukrom%C3%A9+%C5%A1koly>
- Wiborg, S. (2009). *Education and social integration: Comprehensive schooling in Europe*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Zamojská, E. (2016). Equality and difference in education. Theoretical and practical issues in equity education – A Polish example. *Pedagogicka orientace*, 26(4), 659–677. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-4-677>
- Zásadní reformu vzdělávání brzdí i rodiče, shodli se odborníci. (2018, Leden 5). *České noviny*. Dostupné z <https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/zasadni-reformu-vzdelavani-brzdi-i-rodice-shodli-se-odbornici/1553265>

Osobnostní a sociální změna v kontextu metody playback divadla

Veronika Nýdrlová

Kontakt

Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta
Poříčí 31
603 00 Brno
veronika.nydrlova@mail.muni.cz

✉ Korespondence:
veronika.nydrlova@mail.muni.cz

Copyright © 2018 by the author
and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



Abstrakt: Článek přibližuje pojetí osobnostní změny v pohledu sociálního pedagoga pracujícího s metodou playback divadla. To je jedním z aplikovaných dramát využívaným v řadě oblastí práce s lidmi a vychází ze sdílení osobních příběhů, čímž mimo jiné přináší do společnosti komunitní principy, rituál vyprávění a naslouchání. Tento teoretický text se zabývá tím, jak lze porozumět souvislostem změn v životě člověka a jak je metoda startuje, neb ta je jen prostředkem, nikoliv změnou samotnou, a čemu pak můžeme v sociálně-pedagogickém kontextu rozumět jako změně sociální.

Klíčová slova: playback divadlo, fikce, metafora, zkušenost, osobnostní změna, sociální změna, sociální pedagogika

Personal and social change in context of the Playback Theatre method

Abstract: The article approaches the concept of the personal change in the view of social educator working with the Playback Theatre method, which is one of the Applied Dramas used in many fields of work with people and is based on sharing personal stories which, among other things, brings community principles, the rituals of narration and listening, into society. This theoretical text focuses on how to understand the context of changes in human life and how they are initiated by the method, because the method is only a medium, not a change itself, and what can be understood as a social change in the social-educating context.

Keywords: Playback Theatre, fiction, metaphor, experience, personal change, social change, social education

1 Úvod

Playback divadlo je metodou, která skrz studenty Katedry sociální pedagogiky PdF MU již osm let aktivně žije v Brně. Přinesena byla z Londýna, ale její původ je ve Spojených státech amerických. Pro sociálně-pedagogickou práci nám přišla unikátní. Sdílení příběhu či zkušenosti jednoho člověka a navazování příběhů dalších lidí. Otevírání dialogu mezi lidmi a jejich příběhy. Je to metafora vyprávění lovců a sběračů u ohně – ten pro mne znázorňuje bezpečí kruhu kmene a ten alespoň já osobně v práci s lidmi čas od času postrádám. V mé zkušenosti playback divadlo učí naslouchat a vážit si příběhu druhého, zároveň podporovat vědomí, že každý příběh má svou hodnotu. Sociální praktiky, které jsou tak verbalizovány do světa, získávají na jisté vážnosti – pokud druhý dělá toto a funguje to, co kdybych to zkusil také? Nebo naopak – rozumím praktikám tohoto společenství a respektuji je, ale je to něco,

co ve svém životě nechci. Díky příběhům se tak orientujeme ve svém mikroprostoru, čteme mezoprostor kolem nás, a díky tomu můžeme porozumět makroprostoru, který nás přesahuje.

2 Playback divadlo a role příběhů v našem životě

Cílem představení playback divadla je nabídnout prostor pro sdílení individuálních příběhů a zprostředkovat tak skupinový (komunitní) zážitek a porozumění. Propojení této osobní a sociální roviny vede nejen k reflexi vlastních životních témat, ale také k možnosti porozumět druhým i s jejich odlišnostmi. Jak píše Jonathan [Fox \(2013\)](#), který playback divadlo založil v 70. letech 19. století spolu se svou ženou Jo Salas, „playback příběhy se stávají hybatelem hlubokého dialogu, který nutně nevyžaduje odpověď. (...) Tedy playback dramatický proces, jehož nedílnou součástí je obraz, zvuk a rytmus, ztělesnění příběhu, se snaží jít hlouběji než vědomá myšlenka“. Takový dialog je tvořen díky tomu, že tvůrčí tým i diváci se pohybují na pomezí reality a fikce. V tomto smyslu má playback divadlo moc tvořit světy, tedy možné světy mezi fantazií a skutečností.

Doležel ([2003](#)) píše, že „možné světy fikce jsou artefakty vytvořené estetickými činnostmi – básnictvím a hudbou, mytologií a vypravěčstvím, malířstvím a sochařstvím, divadlem a baletem, filmem a televizí apod.“ (s. 29). Podotýká, že k tvorbě takových světů používáme znakové předměty, tedy objekty, které onen prostor tvoří. V divadle to jsou herci a různé rekvizity – věci nebo bytosti generující fikční svět. V playback divadle se jedná o skupinu většinou pěti herců, hudebníka či hudebníky a průvodce (facilitátora). Jedinými věcnými rekvizitami jsou barevné látky a případně židle.

Průvodce má v rukou celý průběh představení. On či ona udává tempo, klade divákům otázky, hercům zadává formy, ve kterých se budou improvizací vyjadřovat a používá větu, která je po celém světě v playback představeních stejná: „Pojďme se podívat na příběh...“ (z anglického „let’s watch“). Herci improvizují a vytváří artefakt, který nemá delšího trvání než moment, ve kterém vznikl. Tvůrci mají k dispozici jen židle, na kterých většinou sedí mezi jednotlivými příběhy, sadu barevných látek, do kterých se neoblékají, ale využívají možnosti jejich metafory, a svou souhru ve skupině, tedy napojení na to, co druhý herec udělá dál. Příběh všichni přítomní slyšeli, není třeba přehrávat ho realisticky. Hledá se emoční linka, která běží na pozadí každého příběhu. Hudebník dokresluje a rámuje každý z improvizovaných kousků.

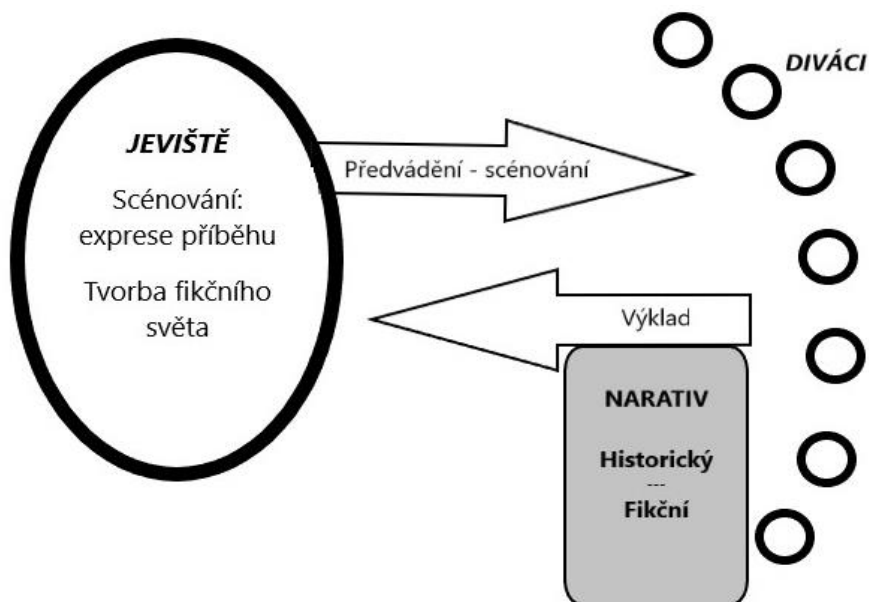
Prostor je nabízen dalším vypravěčům z řad diváků, společně se utváří pomyslná červená nit celého představení. Neustále si někde uvnitř klademe otázku, proč tento příběh následuje ten předchozí? V jakém dialogu jsou? Vzniká speciální atmosféra, která roste ze vzájemné důvěry – ze strany playback skupiny, že zazní příběhy, které mají zaznít; a ze strany diváka, že svou zkušenost mohu povyprávět, aniž by mě někdo soudil a uneseme to společně, ať to bude mít veselý nebo smutný náboj.

Základní platforma playback divadla se nachází ve třech oblastech. Jednou oblastí, kterou popisuje Salas (1999) je UMĚNÍ, tedy estetika a divadelní charakter tvorby. Z hlediska pedagogiky je zde podstatná dispozice a motivace k expresi, tedy k obraznému symbolickému zprostředkování obsahu. Napomáhá originalita herců, jejich všestrannost a pružnost. Jsou zde prvky týmové práce a mnohé vyjadřuje i jazyk užitý během improvizace. Druhou oblastí je SOCIÁLNÍ ROZMĚR. Divák vypráví svůj příběh, čímž dává k dispozici nepsaný scénář hry a skupina herců zpětně komunikuje s obecněstvem expresivně, zabývá se danou životní událostí jednotlivce, ale zároveň tuto událost nabízí všem přítomným. S pokorou vůči vypravěči jsou tak otevřena různá společenská témata, popsány rituály a sociální praktiky. Jde také o očekávání zúčastněných a o míru, do jaké se otevrou druhým. Třetí oblastí je RITUÁL. Vytváří se prostor, kde může být vyřčen a utvořen jakýkoliv příběh. Stejně jako v životě to znamená porozumění určitým hranicím: zadaným formám, rozmístění scény, zapojení hudebníků i herců do děje. „Struktura na jedné straně omezuje jednání, ale na druhé straně ho také umožňuje. Bez struktur bychom byli neustále dezorientovaní, a tudíž bezradní při zvládnání našeho všedního dne. Na druhé straně vytyčují struktury našemu jednání hranice“ ([Šubrt & Balon, 2010, s. 199](#)).

Výše zmíněný dialog příběhů je prostor, ve kterém se učíme. Jsme-li schopni nahlížet na životní příběh člověka jako na spirálu, která pokračuje vždy dopředu, můžeme vidět playback divadlo jako lupu, která nám dovolí půjčit si krátký úsek této spirály a podívat se na něj zblízka za přítomnosti ostatních. Jde o učení se z vlastní zkušenosti a její reflektování.

„Aktéři v průběhu socializace vyrůstají v relativně autonomní, dospělé lidi. Mají schopnost reflexivity a sebereflexivity. Veškeré sociální jednání sestává ze sociálních praktik situovaných v čase a prostoru a organizovaných ‚zběhlým‘ a ‚znalým‘ způsobem aktéry. Tato lidská znalost nebo obeznámenost, se kterou lidé provádějí příslušné sociální praktiky, je vždy podmínkou jednání, ale je také zároveň důsledkem (nebo produktem) jednání“ (Šubrt & Balon, 2010, s. 197).

Reflexivitou zde rozumíme schopnost náhledu na sebe sama v kontextu určité zkušenosti. Ještě to ale není nutně to samé jako reflektivita, ve které je člověk, vypravěč, schopen podat svou reflexi ve slovech, záměrně ji artikulovat na venek. V playback divadle u přítomných účastníků můžeme postřehnout tyto procesy oba. Díky tomu sice význam artefaktu nemusí být totožný pro diváka i vypravěče, ale potkávají se zpravidla na lince emoční. Blíže tento oboustranný proces vyjadřování a čtení artefaktu vystihuje obrázek 1.



Obrázek 1 Schéma vztahů mezi tvorbou fikčního světa a jeho výkladem v playback divadle⁶

Můžeme zde vidět, jak je konfrontace fikce s realitou v playback divadle v neustálé dynamice, protože šipky jsou takto střídavě naplněny téměř po celou dobu představení. Na jevišti je tvořen svět díky předváděným situacím, a to na základě příběhu, který byl nahlas vyprávěn někým z diváků. Všichni přihlízející si dění na jevišti vykládají, proto mohou později vyprávět své vlastní pojetí předvedeného narativu a vést o něm dialog. Tím se konfrontují historická a fikční fakta.

Během výkladu dochází u diváků k tzv. autentifikaci, tedy k ověření, do jaké míry se viděné shoduje s vlastní zkušeností a zda se s tím ztotožňují (srov. Doležel, 2014). Představení působí tak, že věrohodně reprezentuje fikční svět, zároveň je v něm možné rozpoznat svou historickou zkušenost. Tím dochází k významovému sjednocení mezi entitami fikčního světa a entitami v reálném světě, což můžeme pojmenovat jako mezsvětovou totožnost. O takovém obsahu je možné vést dialog, ve kterém se nabízí příležitost ohlížet se zpátky, tedy reflektovat svou zkušenost.

⁶ Schéma vzniklo na základě konzultace se školitelem doc. J. Slavíkem.

Posuňme se v této myšlence ještě více do makropohledu. Lidský život je zde nahlížen jako proces, který nemá jeden cíl, neboť cílem je ho doopravdy (autenticky) prožít, a k tomu nám nutně slouží schopnost se ohlížet a reflektovat, bilancovat, ujišťovat se o smyslu. Ve společnosti, kde jsou základní potřeby relativně naplněny, není ku podivu, že:

„... s nástupem modernity nabývá reflexivita odlišné podoby. Je uvedena do samé základny systémové reprodukce, a to tak, že myšlení a jednání se neustále vzájemně narušují a ovlivňují. (...) Schvalovat určitou praktiku proto, že je tradiční, již nestačí; tradice může být ospravedlněna, ale jen ve světle vědění, které samo není tradicí hodnověrně prokázáno. (...) Reflexivita moderního sociálního života spočívá ve faktu, že sociální praktiky jsou neustále ověřovány a přetvářeny ve světle nových informací o těchto praktikách samých, informací, které tak v zásadě mění jejich charakter“ ([Giddens, 2010, s. 40](#)).

Neustálé ověřování reality tak vytváří podstatný proces růstu, ve kterém potřebujeme rozumět druhým, díky zkušenosti s nimi se v životě posouváme. Jinými slovy, nejde již o produkt, jako ve světě tradic, ale o projekt, který je flexibilní, aplikovatelný dnes nějak, zítra jinak. Šubrt a Balon k tomu píší, že:

„... jinak řečeno: Produkce systematického vědění o sociálním životě se stává integrální částí reprodukce sociálního systému. Jestliže v tradiční společnosti byly sociální aktivity monitorovány z hlediska své korespondence s udržovanou tradicí (dominantní byl ohled na minulost), v moderní společnosti už tyto aktivity nemohou být ospravedlněny poukazem na tradici, nýbrž musí obstát ve světle proměnlivého vědění. S nástupem modernity se reflexivita stává základním principem systémové reprodukce“ ([Šubrt & Balon, 2010, s. 202](#)).

Schopnost uvědomovat si a reflektovat svůj životní příběh se tak pro mnoho lidí stává základním stavebním kamenem kvalitního žití.

Kroky tohoto zkoumání tvoří paralelu výzkumu vědeckého. V humanitních oborech se lidskými příběhy zabýváme neustále, jen pro ně přinášíme jiné názvy. V tomto pohledu se playback divadlo stává výzkumným nástrojem, který stejně jako mnoho dalších pobízí k naraci osobní zkušenosti. V té nutně vzniká vztah mezi vypravěčem a posluchačem/divákem. Je vytvářena fikce, která se v případě divadla přenáší na jeviště.

„Primární funkce postav jsou odlišné od primárních funkcí vypravěče. Postavy jsou určeny k funkci akční. Jako obyvatelé fikčního světa jsou schopny jednat (vykonávat akce), a tím se ve větší či menší míře podílet na rozvoji děje. Druhá funkce postav je interpretační. Ta vyplývá z toho, že každá postava je samostatný subjekt, který zaujímá osobitý postoj k fikčnímu světu, jeho událostem, prostředí a zejména k jiným postavám. V promluvě postav se interpretační funkce projevuje v komentářích, hodnotících soudech, vyjádření citů apod.“ ([Doležel, 2014, s. 15](#)).

1 Fáze narace

Vypravěč se po nabídce průvodce rozhodne vyprávět příběh. Moment těsně před rozhodnutím je také zajímavým bodem – na skupině diváků lze často vidět pnutí a nervozita, pohledy do prázdna, ale ne prázdny, upozorňují průvodce, že v jejich hlavách právě projíždí miliony zážitků z dávné i nedávné doby. Ten, který se při tomto rychlém projití vzpomínkové kartotéky napojí na téma a pomyslnou červenou nit představení, jako by zastavil své přemýšlení a napojí ho zpět k průvodci a celkově zpět do prostoru, kde probíhá playback představení. Přesto je samotné rozhodnutí jít vyprávět příběh na venek ne vždy sebejisté. Vyžaduje odvahu popsat svůj příběh nahlas před ostatními a odkrýt kus sebe nejen aktuálním projevem, ale také skrz obsah příběhu.

Pro takový krok je potřeba dávka zdravého odstupu od situace, která je v příběhu popisována (pokud se tak v dostatečné míře nestane, je otázkou, zda se tím neposouváme více na pole psychodramatu, aniž bychom jako performeré playback divadla měli terapeutický záměr). Slavík popisuje tento stav jako „intencionální postoj“ ([Slavík et al., 2013, s. 93](#)). Zaujímá ho zde vypravěč, ale pro zdravý průběh celého

playback představení je velmi důležité, aby se s takovým postojem ztotožnili i všichni členové realizačního týmu.

„Intencionální postoj lze tedy chápat jako uvědomělé východisko pro všechny akty tvorby: má-li subjekt do potřebné míry vědět, co tvoří, musí si uvědomovat obsah a kontextové souvislosti tvorby. Tzn. musí umět zaujmout intencionální postoj k vytvářenému artefaktu, ať už je jím vyřčená či napsaná věta, provedené gesto, mimický výraz anebo kresba, matematická rovnice, nebo třeba stroj. Nezbytným předpokladem zaujetí intencionálního postoje je potřebná míra psychické distance, bez níž není možný vědomý náhled a uvědomělé řízení tvůrčího procesu“ (Slavík et al., 2013, s. 159).

Obě strany, jak vypravěč, tak playback aktéři, se později pouští do operace s osobní zkušeností a nakládání s takovým křehkým materiálem vyžaduje určitou citlivost. Pro vypravěče je nastolen bezpečný prostor, může sledovat svůj příběh z určité distance, která mu dává prostor nebýt součástí dění (Fox, 2013).

Role vypravěče je specifická tím, že „zaujetím intencionálního postoje ke své vlastní tvorbě subjekt [vypravěč] vykročí za hranice bezprostřední osobní zkušenosti, protože při reflexi artikuluje svoje jednání a interpretuje z něj určité významy, tj. vykládá obsah svého jednání v kontextu odpovídajícího konceptuálního rámce a jeho kulturního pole“ (Slavík et al., 2013, s. 159). Kulturní rámec je dle Chrže stěžejním polem, který startuje režim věrohodnosti (Slavík et al., 2013) pro celý průběh playback divadla. Ten doplňují herci tvořeným artefaktem.

2 Fáze rámcové analýzy

Floodgate popsal v rámci dílny divadla k sociální akci („Divadlo k sociální akci“, 2014) slovní rámcování informací o příběhu. To má za úkol jednak strukturovat děj srozumitelně pro herce (i diváky) tím, že podtrhává důležité momenty příběhu a dává je do jednoduchých souvislostí dle vypravěčova pojmenování (již první fáze interpretace, která dokonce skrz exemplifikaci již zde může směřovat k pozdějším metaforám) a také se doptává, čímž upřesňuje vyřčené informace. Pro doplnění teorie exprese (Slavík et al., 2013) zdůrazňuji, že obsahem vyprávění je i denotace, která spočívá v, kromě gestikulaci, také v určitém napojení na předchozí příběhy (zmiňovaná červená nit představení a dialog příběhů) – vypravěč se často na samém začátku odkazuje na předchozí příběhy a vysvětluje jeho asociační mosty k jeho vlastnímu příběhu. Kromě toho je ale primární prací právě průvodce, aby dokázal propojení pojmenovat v rámci celého představení (tím může už uvádět a hledat další příběh mezi diváky). Například, pokud během představení doposud vyprávěly příběhy samé ženy, zajímá se o příběhy mužů (cílem je pracovat po celou dobu představení s dynamikou celé skupiny přítomných), pokud vyprávěli příběhy lidé s určitou zkušeností, pojmenovává tento fakt v přítomné skupině a dívá se po odlišnostech, různorodostech ve zkušenostech, čímž prakticky otvírá dialog v přítomném mezoprostředí.

3 Fáze metaforické interpretace

Zde se dostáváme do fáze, kdy herci ztvárňují vypravěčův příběh, tedy tvoří artefakt. Používají sebe sama (vlastní těla, židle, látky) a vědomě i nevědomě využívají metaforu jako jazyk komunikace na venek. Floodgate upozorňuje, že playback příběh má vždy dvě linky⁷. Linku příběhu a linku vztahů s lidmi/věcmi/jevy, což je právě linka metaforická.

⁷ „V tomto workshopu prakticky prozkoumáme způsoby, jakými co nejefektivněji propojit Playback divadlo (Playback Theatre) a Divadlo utlačovaných (Theatre of the Oppressed). Augusto Boal popsal TO jako „nácik pro život. Jonathan Fox vytvořil v PT divadlo spoluúčasti. Přes techniky TO Divadlo soch a Fórum divadlo účastníci pochopí, jak příběhový oblouk představení/workshopu může kombinovat PT a TO, aby co nejlépe sloužil divákům/účastníkům. Pestrý rozsah her, cvičení a technik bude zaměřen na tělo a na jádro obou metod“ („Divadlo k sociální akci“, 2014).

Pro přiblížení si vezměme za příklad pohádku o Červené Karkulce, která byla v rámci workshopu Divadlo pro sociální akci ve světě se Simonem Floodgatem rozpracována (v návaznosti na kratší aktivity) dlouhou formou playback divadla. Příběh byl vyprávěn vypravěčkou, jako kdyby to byl její osobní příběh, tedy děj zazněl nahlas (všichni přítomní slyšeli pojmenovaná fakta). Není proto nutné přehrávat linku příběhovou do detailu. Herci se posunuli za příběh a hledali důležité vztahy, které zazněly. Ptáme se sami sebe, zda je to příběh o dívce, která poprvé sama vykračuje do světa, nebo příběh ženy, která je unavená péčí o prarodiče a hledá sama pro sebe omluvy. Nebo jiný. Jako herci hledáme linku vztahů a tu vyjadřujeme metaforicky. Červená Karkulka na židli vypravěče pak viděla svůj příběh, který ztvárnil její pocity při zážitku něčeho nového, z čeho měla velký strach. Metafora rozprostřela děj mezi všechny přítomné. Vyjadřovala ony důležité vztahy a pocity způsobem, kdy i ostatní přihlížející mohli rozpoznat svou zkušenost (a v duchu ji pak reflektovat). „Opěrným bodem pro utváření analogií jsou vzpomínky podobnosti, resp. elementární prožitky a jejich sémantické potvrzování i rozvíjení umožněné souběhem opačných trendů: k obsahové konvergenci (spatřovat totéž v jiném) a k obsahové divergenci (spatřovat jiné ve stejném)“ ([Slavík et al., 2013, s. 157](#)).

Porozumění na této komunitní úrovni je významně dáno kulturními souvislostmi, jak jako herci porozumíme vyřčenému příběhu. „Odpovídající kontext a pravidla konceptuálního rámce rozhodují o tom, které rysy artefaktu budou pokládány za konstitutivní a které naopak za nahodilé při rozhodování o identitě obsahu a v návaznosti na to i při stanovení míry opakování či inovativnosti“ ([Slavík et al., 2013, s. 152](#)). Jde tak o reprodukci, příběhu, který byl moment před tím vyprávěn, a to formou dramatickou.

4 Fáze revize

Poté, co skončí akce herců, při které byli v jakési bublině, ze které nekontaktují očima nikoho z přihlížejících, se vrací do neutrálního postoje a věnují pohled vypravěči. Tím dávají najevo, že příběh, který jim byl zapůjčen, mu s úctou vrací a respektují ho. Je na průvodci, jakými slovy vše uzavře – může se ptát vypravěče, zda poznal sebe, zda viděl svoje pocity, jestli mu něco chybělo, jestli by chtěl něco doplnit. Tento prostor je spíše pro doznění pocitů vypravěče, nejde o hodnocení hereckého provedení. Zároveň je čistě na uvážení právě průvodce, jak část uzavírání pojme. Ne vždy je vhodné doptávat se na to, co chybělo, někdy je to naopak prostor, jak skrz krátkou formu ještě chybějící pocit ztvárnit. Podobně jako v závěru kvalitativního výzkumu zde může zaznít důležitá tečka a krátké shrnutí, ale zároveň se tímto otevírají nové příběhy v hlavách přihlížejících, možná nová témata – stejně jako text závěru může otevírat nové výzkumné otázky v hlavách čtenářů, nové asociace. Spirála se tím v obou případech znovu roztáčí. [Jonathan Fox \(2015, s. 7\)](#) celý rámec pojmenovává jako narativní retikulaci⁸, což je podle něj „plynulé propojení slovní i ztělesněné vyprávěné komunikace, která přináší význam, formuje identitu a propojuje skupiny“.

Příběh jako fikce, tedy zkušenost obsažena ve fikci

Používáním aplikovaného dramatu se dostáváme do světa fikce. Procesem v ní směřujeme jako vyučující/pracovníci/lektoři/sociální pedagogové k cíli naší práce se skupinou či komunitou. Nezapomeňme, že se tu stále pohybujeme v rámci sociálně-pedagogického paradigmatu, tedy v rovině předávání či rozvíjení sociálních dovedností skrz výchovně-vzdělávací proces. V prostoru playback divadla definují veškeré dění znaky a znakové systémy. Rituál tkví nejen v obsahové stránce (zadávání forem, formule začínající a ukončující jednotlivé příběhy atd.), ale také ve fyzickém rozložení scény (látky, herci, hudebník, průvodce jsou rozmístěni ve stejném řádu, ať přijedete do jakékoliv země na světě). Tak vzniká uvnitř tohoto uspořádání něco konkrétního, co skrz výklad promlouvá ke všem zúčastněným.

⁸ „Narrative Reticulation: A flow of narrative communication, verbal and embodied, promoting meaning, identity formation, and connection in groups“ ([Fox, 2015, s. 7](#)).

V playback divadle pak žádný vytvořený svět není totožný s kterýmkoliv předchozím, nabízí ale nezaměnitelnou kvalitu, která se podobá fikčním textům, a to, že „jsou složeny skutečnými autory (vypravěči, spisovateli), kteří využívají zdrojů skutečného lidského jazyka, a jsou určeny skutečným čtenářům. Nazývají se fikční na funkčním základě, protože slouží jako médium pro tvorbu, zachování a sdělování fikčních světů“ (Doležel, 2003, s. 41). Tím vzniká také důležitý prostor pro učení (se) a výchovu (např. k hodnotám). Pracujeme tvořivě s příběhy diváků tak, aby pro ně začala být terminologie playback divadla srozumitelná a určitým způsobem přínosná (edukativní). Dochází k hermeneutickému aspektu tvorby, o kterém píše Slavík:

„V něm přistupujeme k tvorbě a tvůrčímu dílu – artefaktu – jako k něčemu ze své podstaty obsažnému, co je a má být vykládáno a čemu má být společně rozuměno. Právě důraz kladený na společné rozumění, resp. dorozumění, je důležitým momentem, který propůjčuje tvorbě společenský smysl a povolává ji do didaktického prostoru učení a vyučování. Úsilí o inovativnost a originalitu tvorby ve spojení s potřebou, aby tvorbě bylo společně rozuměno, je zároveň podmínkou pro naplnění jejího výchovného cíle: pro utváření osobní nebo kolektivní identity prostřednictvím tvůrčí činnosti“ (Slavík et al., 2013, s. 18).

Osobnostní a sociální změna

Pro tento text se tak pro pojetí sociální roviny (mezoprostor a makroprostor) nejprve odrážím od osobní roviny (mikroprostor). Fenomén sociální změny je totiž velice široký a považuji za důležité, aby byl jasně vymezen pro komunitní kontext, kde tvrdím, že vychází přímo z osobnostního růstu a změn jedinců tvořících danou komunitu, se kterou se při představeních playback divadla pracuje.

Pojetí osobnostní změny pro svou práci popisují dle teorie kruhu změny (Prochaska & Norcross, 1999). Jeho pochopení vnímám za součást výchovně-vzdělávacích snah při práci s příběhem člověka. Změny se dějí, ať chceme nebo ne, ale jakožto sociální pedagogové často tento proces v naší práci cíleně přinášíme. Na modelu kruhu změny⁹ lze popsat většinu změn v našem životě. Původně toto pojetí vychází z terapie lidí závislých na drogách, ale nahlédneme-li ho obecně, lze skrze něj vnímat jakoukoliv změnu, ke které v našem životním příběhu směřujeme. Můžeme na něm také popsat cíl osobnostně-sociálních výcviků a v tomto textu se skrze něj dostanu i k nahlížení na pojem sociální změna. Podle Prochasky se v procesu změny pohybujeme v několika stádiích:

„Když jsme se snažili určit, jak často používají procesy změny lidé při změně bez cizí pomoci a s pomocí terapie, lidé uváděli, že to záleží na tom, o jakém okamžiku mluvíme. V různých okamžicích využívali různé procesy. Naši pacienti a dobrovolníci měnící se bez odborné pomoci popisovali vlastními slovy to, co my teď nazýváme stadia změny. Stadia změny neuvádí žádný z hlavních systémů psychoterapie. Jsou poměrně jedinečným příspěvkem integrativní tradice“ (Prochaska & Norcross, 1999, s. 396).

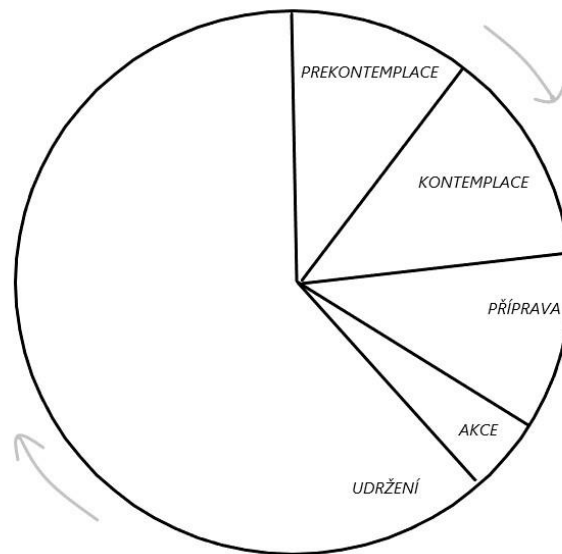
Popíši zde pojetí jednotlivých stádií, protože porozumění kruhu (respektive spirále) těchto fází považuji za důležité pro pozdější porozumění náhledu na sociální změnu při práci s komunitou, která sebe vnímá skrz vlastní příběh, ale zároveň i skrz ostatní přítomné.

Stadia „představují specifické konstelace postojů, záměrů a chování, které se vztahují k postavení jedince v cyklu změny. Poskytují časovou dimenzi, ve které se změna uskutečňuje. Každé stadium odráží nejen časový úsek, ale také řadu úkolů, které je nutné splnit, aby mohlo dojít k posunu do dalšího stadia. Ačkoli doba, kterou jedinci stráví v jednotlivých stádiích, se liší, v otázce úkolů, které jednotlivá stadia přinášejí, panuje shoda“ (Prochaska & Norcross, 1999, s. 396).

Kruh změny ilustruji na obrázku 2, který čteme po směru hodinových ručiček. Podrobněji popíši jednotlivá stadia, důležité ale je si uvědomit, že jedno stadium není lepší nebo horší než druhé, jde o teoretické vnímání našich postojů k určité věci nebo tématu a všechny dohromady znamenají

⁹ Procesem změny se zabýval americký psycholog James Prochaska, který (spolu s DiClementem) vytvořil model kruhu změny. Prochaska rozděluje proces změny do cyklicky uspořádaných fází (Prochaska & Norcross, 1999, s. 396).

určitý proces. Stejně tak je dobré mít na paměti, že jednotlivá stadia jsou u různých lidí různě dlouhá, tento náčrt je jednou z možností. Pořadí však zůstává většinou stejné.



Obrázek 2 Model popisující jednotlivá stadia kruhu změny

Prekontemplace (Prochaska & Norcross, 1999), tedy fáze ještě před uvažováním o možné změně (v rámci určitého tématu, které řeším), je období, kdy jsme v životě spokojeni s tím, co děláme, jak žijeme, nenapadá nás, že bychom chtěli v dané oblasti cokoli dělat jinak. U závislých je to období, kdy pravidelně berou drogy a jejich životní styl jim naprosto vyhovuje, „neexistuje žádný záměr změnit chování v dohledné budoucnosti“ (Prochaska & Norcross, 1999, s. 396). V takovém stadiu kruhu se nacházíme každý v mnoha svých životních tématech. Možná nejsme spokojeni se svým studiem, ale zatím nás nenapadá hledat jiné, nebo chceme cestovat, ale neuvažujeme o doučení se cizího jazyka, který bychom k tomu potřebovali. Takové tematické kruhy potencionální osobnostní změny na sobě nosíme (metaforicky řečeno) celý život v mnoha provedeníích.

Kontemplace (Prochaska & Norcross, 1999), respektive uvažování o změně, je období, kdy si uvnitř sebe uvědomujeme, že bychom chtěli se svým životem něco udělat. Začínáme se cítit nepohodlně a časem zkoumáme, co lze udělat pro to, abychom se cítili lépe a spokojeněji. Závislý možná poprvé dojde k myšlence, že by byl spokojenější bez drog, ve škole nás napadne, že bychom mohli změnit obor, nebo nám přijde na mysl, že kdybychom uměli například španělsky, cestování by bylo jednodušší. „Kontemplace je stadium, v němž si lidé problém uvědomují a vážně se zabývají tím, jako ho zvládnout, ale zatím se nerozhodli k činu. Lidé mohou uvíznout ve stadiu kontemplace na dlouhou dobu“ (Prochaska & Norcross, 1999, s. 397).

Fáze rozhodování a *příprav* (Prochaska & Norcross, 1999) je čas, kdy shromažďujeme potřebné informace, kontakty, vědomosti o možnostech změny, „je stadium, které kombinuje záměr a behaviorální kritéria“ (s. 397). Možná si ještě stále nejsme jisti, zda pro nás změna bude přínosná a uvědomujeme si, že nás bude stát energii, možná dojde i na určité ztráty. Závislý se v kontaktním centru začne zajímat o různé možnosti léčby, student začne procházet webové stránky jiných vzdělávacích možností, začneme se vyptávat na kurzy španělštiny u našich přátel. „Jako kdokoliv těsně před významnou akcí potřebují i jedinci v přípravném stadiu stanovit cíle a priority. Kromě toho se musí věnovat specifickému plánu akce, který si vybrali“ (Prochaska & Norcross, 1999, s. 397).

Akce (Prochaska & Norcross, 1999) je často nejkratší ze všech zmíněných fází. Je to zásadní moment, vkročení do změny. Ten moment, kdy závislý vejde na detoxifikační oddělení, kdy student ukončí studium nebo podá novou přihlášku, moment, kdy reálně vstupujeme do kurzu španělštiny. Jako většina lidského jednání je i tato fáze vnímána subjektivně. „Lidé, včetně odborníků, často mylně

kladou rovnítko mezi akcí a změnu. V důsledku toho přehlížejí nezbytnou práci, která lidi připraví na akci, a důležité úsilí nezbytné k udržení změn i po akci“ (s. 397). Ve vztahu k okolí je tato fáze významná tím, že je často nejviditelnější ze všech ostatních stádií, na základě čehož se za ni dostává od okolí největšího uznání (Prochaska & Norcross, 1999).

Udržování (Prochaska & Norcross, 1999) změny je období, které následuje, a u mnohých z nás je to naopak nejdelší fáze celého procesu. Zda změnu udržíme, nebo ne záleží do velké míry na nás, v souladu s vlivy prostředí, které nám ne vždy jde naproti. Možná zjistíme, že španělština není pro nás, čímž vstupujeme do kruhu změny znova. Možná najdeme skvělý obor a tím práci snů, kterou si udržíme dalších deset let v naprosté spokojenosti. Závislý možná nastoupí do léčby ještě dvakrát, než se mu podaří abstinovat tak, jak si přál. „Udržení je pokračováním změny, ne její absencí“ (Prochaska & Norcross, 1999, s. 398).

Recidiva (Prochaska & Norcross, 1999) je v popisovaném terapeutickém procesu fáze, ve které závislý znovu začne užívat návykové látky. Záleží na úhlu pohledu, zda takovou fází pojmenujeme jako krok zpět, nebo jako krok dál po spirále života. Jak již ale bylo dříve v textu zmíněno, nahlížíme-li problematiku hermeneuticky, nabízí se vnímat proces změn jako dopředu jdoucí, nevratnou spirálu. Znamená to, že předchozí kruhy tvoří zkušenost, na které vystavujeme další kruhy, jejichž spojení tvoří teoreticky právě tvar spirály s dynamikou jdoucí do budoucna. „Někteří „recidivisté“ to prožívají jako selhání – stydí se, cítí vinu, jsou na rozpacích. (...) Model spirály předpokládá, že většina „recidivistů“ není uzavřena v nekonečných kruzích a že neregreduje až na úplný začátek“ (s. 398). Dle DiClementa a kol. (1991), Prochaska a Norcross (1999) podotýkají, že jedinec má šanci poučit se z vlastních chyb a zachovat se příště jinak. Reflektivita je tak významnou součástí posunu v kruzích změn, nahlížení na vlastní příběh či příběh někoho jiného dává možnost porozumět vlastnímu směřování. Závislý reflektuje, proč začal brát drogy, student reflektuje, kudy vedla jeho cesta k vysněnému oboru, reflektujeme, že španělština možná není ten jazyk, který momentálně doopravdy potřebujeme.

V rámci osobnostní změny tedy ve spirále prožíváme výše pojmenované fáze a po čase se s odstupem ohlížíme, podvědomě vyhodnocujeme svou zkušenost a posun a máme-li příležitost, tak reflektujeme i vědomě. Přirozeně vstupujeme znova a znova do fáze kontempace, protože neustále se v životě posouváme dopředu, chceme něco žít jinak, měnit se ke spokojenějšímu. Tato spirála je významně promítnuta v metodě playback divadla, kdy s odstupem hledíme na svůj příběh, vidíme proces, který jsme absolvovali a taková reflexe nám nabízí uvědomění, kam po spirále kráčíme dál. Možná nás odstup od naší zkušenosti skrz playback divadlo posune do fáze další kontempace, možná utvrdí v setrvání ve fázi udržení nebo podpoří chuť k akci. Potenciál posunu dál ve své spirále souvisí i s životní fází, ve které se mám kam posouvat. Jak píše Komárek (2015), dotýkáme se tím také tématu vlastní moci, kterou neseme jako svébytní jedinci, ale také moci, se kterou se potkáváme ve svém životním kontextu.

„Z určitého hlediska je nejmocnější ten, v němž dřímají největší potenciality, byť dosud nerealizované – v jistém smyslu třeba žalud proti mohutnému dubu či embryo nebo kojeneček proti slavnému starci, neboť jejich dráha už bude jen krátká a sestupná. Moc těch dosud nerozvinutých (jsou jaksi ‚zavinutí‘) je však jakousi sázkou do loterie, nikoli něco, co má přijít ‚nutně‘. Většinu žaludů sežerou myši a sojky. Málokterá věc na světě je tak ambivalentní jako moc ve svých nejrůznějších podobách – také se máločemu jinému věnuje taková pozornost, byť rovněž velmi ambivalentní“ (Komárek, 2015, s. 80).

Pro cílenou práci s osobnostním rozvojem vnímám jako velmi důležité přechody mezi jednotlivými stádii. Jak jsem již psala výše, tyto jednotlivé fáze u každého z nás mají různě dlouhé trvání, hranice mezi nimi není hmatatelná, přesto je ale pro přechod dál po kruhu potřeba notný kus energie. Aktivity pro osobnostní rozvoj pak vnímám jako aktivity nabízející prostor pro tento přechod mezi určitými stádii nebo jejich uvědomění si. Vztáhnou-li se zpět k metodě playback divadla, tak i v něm cíleně pojmenováváme situace, vztahy či fenomény slovem a poté je vyjadřujeme expresivně, metaforicky. To všechno působí podpůrně pro reflexi vlastního příběhu, vlastní reality. Záleží na tom, v jaké fázi

kruhu se vypravěč aktuálně nachází, to nese potenciál pro nalezení smyslu a chuti posunout se do další fáze. Opakuji, že to neznamena fázi lepší nebo horší, ale fázi, ve které stavíme na dosavadní zkušenosti a konstruktivně se v životě posouváme dál. V rámci vzdělávání člověka skrz aplikované drama se odrazím i od tvrzení, že jediné, co v životě mohu změnit, je moje vlastní jednání, kterým dávám nabídku sobě i svému okolí rozhodnout se pro vlastní cestu, pro vlastní osobnostní růst. „Jde o to, že k obsahu se vždy znovu vracíme tak, aby každý společný návrat byl chápán jako příležitost k nové úrovni porozumění a dorozumění“ (Slavík et al., 2013, s. 119).

Sociální změnu lze pak vnímat v návaznosti na zmíněnou teorii velice zjednodušeně jako souhru jedinců, kteří se nachází ve stejné či podobné fázi osobnostní změny v kontextu stejného společenského tématu, a tudíž se společně, ať už vědomě či nevědomě, odhodlávají k akci (změně) a jejímu udržení. Metaforicky ji vystihl řecký filosof Herakleitos, když řekl, že nikdo nevstoupí dvakrát do téže řeky (Giddens, 1993). Vrací nás to k pojetí životního příběhu jako spirály, ve které už příště nikdy nebudeme tím, kým jsme byli dřív, ani ostatní, tím ani vztahové okolnosti, které ovlivňují naše vnímání sebe sama ve světě. Nebudu se v tomto textu pouštět do sociologických pojetí, která sociální změnu vymezují více celospolečensky, ale ráda bych se pohledem sociálního pedagoga zaměřila spíše na komunitní úroveň, tedy mapování konkrétního mezoprostředí, které je častější rovínou sociálně-pedagogického působení. Důvod je čistě profesní, vychází z mých zkušeností práce s různými skupinami a vnímání jejich individuálních příběhů, které ale utváří dynamiku celé skupiny. Jen úzce shrnu, že z makrospolečenských pohledů, které popisuje například Šubrt a kol. (2013) nebo Giddens (1993) je sociální změna popisována jako dynamický fenomén, který se děje v kontextu společenském, evolučním nebo také na mikroúrovni lokálních skupin. Ať už ve smyslu hledání vlastní identity nebo definováním moci či závislosti.

Pro vnímání osobnostní změny v kontextu mezilidských interakcí používám pojem komunita (tzn. mezoprostředí), tedy společenství, které nás obklopuje. Zdůrazňuji jej mimo jiné proto, že z pohledu sociálního pedagoga je prostředí neopomenutelnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Aplikované drama si pak klade za cíl skrz dramatické metody daný proces zrcadlit a, jak již bylo zmíněno, v bezpečí hry ho nabízet ve fikčním světě. Slovo komunita vzniklo z latinského *communitas*, což znamená společenství. Jde o „sociální útvar, jehož příslušníci jsou spojeni určitou spřízněností“ (Jandourek, 2001, s. 127). Pojem se používá pro pojmenování nejrůznějších skupin, kde členové mají společnou identitu a často i společné místo k žití. Hartl (1997) se odkazuje na britského autora Jarvise (1990), podle kterého existuje v sociologii na devadesát definic pojmu komunita.

„Definice se dle tohoto autora dají shrnout do pěti základních okruhů: první říká, že komunita je skupina lidí, kteří žijí nebo pracují společně; druhý, že komunitu představuje jakákoli geografická oblast, v níž lidé žijí; třetí, že v této geografické oblasti lidé nejen žijí, ale jsou ve vzájemné interakci; čtvrtý okruh definic říká, že jde o vzdělávací činnost skupiny lidí, kteří se vzdělávají mimo zdi školské instituce; a konečně pátý, že jde o ideální uspořádání lidí, kteří žijí a pracují v dokonalé harmonii“ (Hartl, 1997, s. 24).

Právě v kontextu komunity můžeme sledovat (nebo převypravovat) sociální praktiky, skrz které se člověk s daným společenstvím právě buď ztotožňuje a následuje stanovené rituály, anebo se skrz jejich neprovedání (tedy provedání jiných) vymezuje. Takové jednání může souviset s vývojovou fází člověka, ale také například s politickými postoji, úrovní osobnostního růstu, zkušenostmi atd.

Příběhy v playback divadle jakožto možná cesta ke změně

V rámci playback divadla se materiálem pro společný proces stává osobní příběh, tedy konkrétní zkušenost, kterou účastník přináší do daného fikčního rámce. Reálný rámec, se kterým výrazně koresponduje ten fikční, tvoří vlastní kontext komunity – její společné vědomí a čtení světa, které je rozšiřováno vzdělávacím a dalším systémem dané oblasti. Každý si na základě toho utváří či utvrzuje jemu vlastní sociální praktiky a strategie. Ty jsou více či méně vědomé a většinou napojené na naše emoční prožívání. Tak se každý z nás stává se svými nesčetnými kruhy změny jedinečnou osobností se

svými zkušenostmi, cíli, sny.

K tomu se přidává sociální rozměr, který potřebujeme leckdy vyvažovat, vracet se ke svým kruhům, na které naráží kruhy druhých, a urovnávat si je znova a znova. Ohlížíme se tak na to, co [Kuneš \(2009\)](#) popisuje jako „oblast vnějšího světa, [která nabízí] prozkoumávat vnější podněty, zaměřovat se na různé jevy nebo třeba společenské skupiny, jichž jsme součástí. Pro naše sebepoznání je zřejmě nejdůležitější dozvědět se, jak na nás tyto vnější faktory působí a jak nás ovlivňují“ (s. 80). Tyto informace v našem životě často objevují formou příběhů. Vyprávíme si je navzájem a ve chvíli, kdy se v nich potkáme s ostatními, příběh nás propojí. Můžeme v nich pak existovat sami za sebe a skrz svou zkušenost porozumět druhému. To je princip prožívání mezilidských vztahů.

„Další možností je prozkoumávat vnitřní svět, své vlastní prožívání. V rámci sebepoznání nás bude zajímat složka zpracování informací, tedy to, jak přemýšlíme, jaké informace si dokážeme snáze zapamatovat, podle čeho se rozhodujeme, jaká skrytá přesvědčení ovlivňují naše myšlení atp. Našemu zájmu by také nemělo uniknout, jak nás ovlivňují nebo omezují emoce, a bez povšimnutí by rovněž neměla zůstat ani tělesná složka“ ([Kuneš, 2009, s. 80](#)).

Své vnitřní prožívání máme od narození a s postupem věku se mu učíme rozumět, pojmenovávat ho. Záleží na nás, jak s ním v rámci svého vědomého osobnostního rozvoje naložíme, jestli mu dáme váhu a jak ho přijmeme. V playback divadle se zaměřujeme na naraci svého prožívání, skrz improvizaci artefaktu pak propojujeme vyprávěče s okolním světem. Je dobré mít na paměti, že ať se pohybujeme v jakémkoliv fikčním světě, naše emoce jsou vždy reálné.

„Kromě dvou uvedených oblastí lze zacílit pozornost na jakousi přechodovou zónu mezi vnitřním a vnějším světem, tedy na složky chování, komunikace a zčásti i na vnější tělesné charakteristiky. Právě tyto složky nám umožňují výměnu informací mezi naším nitrem a světem kolem nás“ ([Kuneš, 2009, s. 80](#)).

Jakmile rozumíme tomu, co se nám v dané situaci děje a jaká máme od sebe i od druhých očekávání, stáváme se i navenek pochopitelnými – co děláme a proč to děláme. Propojení poznatků o svém vnitřním světě a poznatků o svém vnějším světě nelze v procesu osobnostních posunů vynechat, vlastně to je ta základní věc, o kterou nám jde a ze které také vyvstávají určité sociální praktiky. Propojení těchto světů nám totiž do určité míry dává prostor pro odbornost, zdravou péči o sebe sama a přiměřenou péči o druhé. Z mých zkušeností je poznávání vlastního vnitřního a vnějšího světa neoddelitelné a výměna postřehů je zásadní součástí potencionální osobnostní změny.

Příběhy playback divadla nabízí, stejně jako metody cíleného osobnostního rozvoje, prostor zkoumat sebe sama a postupně se dávat do kontextu komunity a celé společnosti. Tam můžeme vytvářet na základě jednotlivců prostor pro potencionální sociální změnu. Cílem není zkoumat správnost nebo špatnost konkrétního příběhu, ale především otvírat diskuzi nad tím, jakou realitu žiji a jak se skrz ni konfrontuji s příběhy někoho jiného. Po osobnostní stránce jsme každý jedinečný a každý názor může nabízet nové rozhledy. Díky takové práci se mohou ponořit do hloubky a pozorovat, jaké hodnoty a postoje jsou mi blízké, jaké naopak ne; jaké sociální praktiky používám, jaké naopak ne, a co tím sděluji já a co druzí. Tím přispívám k vědomí vlastní identity. „Skutečným nasloucháním jdeme za slova, vidíme skrze ně a nalézáme bytost, která se za nimi skrývá. Naslouchání je pátrání po pokladu skutečné bytosti, jež se nám projevuje verbálně i nonverbálně“ ([Smékal, 2005, s. 140](#)).

Osobnostní rozvoj logicky nikdy nekončí, všechny naše kruhy nejsou nikdy dořešeny, protože, jak je psáno výše, se neustále pohybujeme po spirále. Záleží pouze na nás, jakou dynamiku budeme vrutu této spirály udávat. Cílem není vytvořit ze sebe nadčlověka nesoucího dogmata a znaky veškerých ideálů, ale naopak člověka autentického, se zdravým sebevědomím, smířeného se svými bolístkami z minulosti a schopného vyrovnaně kráčet do budoucnosti. [Komárek \(2015\)](#) v této souvislosti poukazuje na starání se o emoce a jejich kultivaci, což v současné době, jak rozhořčeně píše, zajišťují „zejména podřadné televizní stanice, z jejichž kanálů (doslova) vtékají do duší občanstva rozmanité obskurní obsahy a promývají je, což snad emočním probubláním lid uklidňuje a možná brání válkám

většího rozsahu, k diferencovanějšímu emočnímu životu však napomáhá jen málo“ (s. 77). Zkoumáme-li osobní příběhy, ať už pracujeme v sociální oblasti, v léčebném procesu, nebo ve vzdělávání, stále dokola vedeme rozhovory, které mají na pozadí nějakou hlavní otázku, která nás pro cíl naší práce, pro naše poslání, zajímá. S novými setkáními tento kvalitativní výzkum v terénu začínáme znova a znova. Jdeme do hloubky životní reality a zkoumáme různé pohledy na jednotlivé kruhy změn, čímž nabízíme převzetí zodpovědnosti za vlastní růst, za vlastní změnu. „Ne nadarmo se říká, že člověk je dospělý až tehdy, když přestane mluvit o tom, na co všechno ‚má právo‘, a nahlédne, že samozřejmou rubovou stránkou práva je povinnost – bez ní nemáme ‚právo‘ na nic“ ([Komárek, 2015, s. 165](#)).

Sociální rozměr se v playback divadle objevuje paralelně s osobnostním rozvojem. Představíme-li si obraz toho, jak jednotlivé kruhy změn na sobě každý nosíme navěšené a máme jich několik, v interakci s druhými se nutně setkáváme také s jejich kruhy, ve kterých se oni taktéž ocitají v různých stádiích. Tato setkání mají různou dynamiku a ostatní nás v nich různě čtou. Osobnostní rozvoj tak probíhá neustále, protože vlivem interakce s ostatními v podobných nebo naopak úplně jiných stádiích vyhodnocujeme své kruhy, svá životní témata, svou touhu po změně a posouváme se na své spirále dál. To je v playback divadle reflektováno skrz vyprávěné příběhy. Sociální změna z těchto kruhů potom vyrůstá. Vnímám ji jako potřebu změny více lidí ve stejném tématu, které se týká širšího společenství. Např. člověk, který ve svém osobním kruhu změny prochází nespokojeností s politickým režimem, dojde časem do stádia akce. V tom (nebo v tomu blízkých stádiích) se ale nachází mnoho dalších lidí, které toto téma žijí a mají potřebu změny. Jiným příkladem mohou být žáci, kteří dlouhodobě vidí šikanu svého spolužáka. Jednotlivě prožívají svou potřebu změny situace, každý se pravděpodobně nachází v jiném stadiu potřeby změny, ale ve chvíli, kdy se jeden či několik z nich rozhodne jít za učitelem a problém řešit, společně uskutečňují akci za účelem udržení změny – atmosféry ve třídě.

V případě playback divadla se toto potencionálně odehrává díky již zmíněné asymetrii vztahu mezi artefaktem na jevišti a diváky. Neustále porovnávání narativu historického a narativu fikčního nás jako svědky hraného příběhu přivádí zpět k bilancování, tedy co já sám případně mohu v daném tématu udělat.

3 Závěr

Skrz žité příběhy se dozvídáme mnoho nejen o sobě, ale i o druhých. Ustálený prostor playback divadla je tak jednou z možností, jak tyto příběhy sdílet a v rámci komunity tak porozumět svým sociálním praktikám, ale také rozpoznat své potřeby změny. Ty dost často korespondují s potřebou změny více lidí v daném společenství, pak o takovém tématu mluvím jako o změně sociální. V tomto směru nejde tyto roviny od sebe odpojit, dochází k neustálému reflektování vlastních příběhů a vnímání sebe sama jako součásti mezilidských interakcí. Proto se na mikro, mezo i makroúrovni chováme a komunikujeme většinou tak, abychom byli součástí určitých mezilidských vztahů, které jsou pro nás bezpečné – známé (což ne vždy znamená nejlepší). Ty jsou klíčem ke kvalitě našeho života, identifikujeme se a sebehodnotíme. Pohybujeme se v určitém socio-kulturním kontextu, skrz ostatní dění kolem nás neustále vyhodnocujeme, co můžeme udělat příště jinak. Pokud posuny ve svém osobnostním rozvoji bereme jako zkušenost a ne jako úraz, máme potenciál měnit věci kolem sebe a připojovat se či zakládat skupiny, které podněcují sociální změny.

V rámci playback divadla se materiálem pro společný proces stává osobní příběh. Tedy konkrétní zkušenost, kterou účastník přináší do daného fikčního rámce.

Literatura

Diclemente, C. C., Prochaska, J. O., Fairhurst, S. K., Velicer, W. F., Velasquez, M. M., & Rossi, J. S. (1991). The process of smoking cessation: An analysis of precontemplation, contemplation, and

preparation stages of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 295–304.

Divadlo k sociální akci ve světě. (2017, Listopad, 15). *IS Masarykovy univerzity*. Dostupné z https://is.muni.cz/auth/elearning/warp?qurl=%2Fdo%2Fped%2Fkat%2FKSP%2F52030185%2F52030205%2FWorkshop_-_Simon_Floodgate.qwarp;zpet=%2Fauth%2Fdo%2Fped%2Fkat%2FKSP%2F52030185%2F52030205%2FWorkshop_-_Simon_Floodgate.qwarp%3Finfo;zpet_text=Zp%C4%9Bt%20do%20Spr%C3%A1vce%20soubor%C5%AF

Doležel, L. (2003). *Heterocosmica: Fikce a možné světy*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Doležel, L. (2014). *Narativní způsoby v české literatuře*. Příbram: Pistorius & Olšanská.

Fox, J. (2013, April 20). Playback Theatre compared to psychodrama and theatre of the oppressed. *Playback Theatre*. Retrieved from https://www.playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/05/PT_Compared.pdf

Fox, J. (2015). *Train the trainer handbook*. Buckden: International Playback Theatre Network.

Giddens, A. (1993). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (2010). *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Hartl, P. (1997). *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Jandourek, J. (2001). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.

Jarvis, P. (1990). *An international dictionary of adult and continuing education*. London: Routledge.

Komárek, S. (2015). *Tělo, duše a jejich spasení. Aneb kapitoly o moci, nemoci a psychosomatice*. Praha: Academia.

Kuneš, D. (2009). *Sebepoznání*. Praha: Portál.

Prochaska, J. O., & Norcross, J. C. (1999). *Psychoterapeutické systémy*. Praha: Grada.

Salas, J. (1999). *Improvising real life*. New York, NY: Tusitala.

Slavík, J., Chrz, V., Štech, S., Nohavová, A., Klumparová, Š., Hník, O. ... Valenta, J. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.

Smékal, V. (2005). *O lidské povaze. Krátká zamyšlení nad psychickou a duchovní kulturou osobnosti*. Brno: Cesta.

Šubrt, J. (Ed.). (2013). *Soudobá sociologie V. (Teorie sociální změny)*. Praha: Karolinum.

Šubrt, J., & Balon, J. (2010). *Soudobá sociologická teorie*. Praha: Grada.

Zkušenost ze zahraničí jako stimulátor transformace identity jedince

Markéta Sedláková 

Abstrakt: Text pojednává o potenciálu transformace identity jedince prostřednictvím dlouhodobějšího pobytu v zahraničí. Každodennost vědění, které produkujeme a recipujeme, je vázán na konkrétní sociální kontexty. Jejich dočasná proměna je zdrojem přehodnocení (za)žitých struktur a prostorem pro rozvoj a sebereflexi. Kulturní a sociální normy sociální reality jednotlivců mohou zřetelněji vystoupit v momentu ztráty kontaktu s jejich přirozeným prostředím. Odlišné jazykové rozhraní přináší nové sítě významů a typizací. Z hlediska osobnostního rozvoje a celoživotního učení se jedná o proces konstituce identity, který demonstrujeme za pomoci využití diskurzivní analýzy. V obecném měřítku studie směřuje k podpoře diverzity jako zdroje ve vzdělávání a možností tréninku interkulturní inteligence.

Kontakt

Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta
Poříčí 31a
603 00 Brno
sedlakovamarketa@mail.muni.cz

Klíčová slova: identita, diskurzivní analýza, sebereflexe, sociální norma, osobnostní rozvoj, interkulturní inteligence, sociální pedagogika, sociální praktiky, každodenní zkušenost

Experience from abroad as a stimulator of the transformation of an individual's identity

Abstract: The text discusses the potential of a transformation of an individual's identity through long-term residence abroad. The everyday knowledge we produce and receive is connected to specific social contexts. Their temporary transformation is a source of reassessment of the structure and the space for self-reflection. The cultural and social norms of the social reality of individuals can be more expressive when they lose contact with their natural environment. Different language interfaces bring new networks of meanings and typing. From the point of view of personality development and lifelong learning, this is a process of constitution of identity, which we demonstrate through the use of discourse analysis. The general goal of this study is to promote diversity as a resource in education and the potential of intercultural intelligence training.

✉ Korespondence:
sedlakovamarketa@mail.muni.cz

Copyright © 2018 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).



Keywords: identity, discourse analysis, self-reflection, social norm, personality development, intercultural intelligence, social pedagogy, social practices, everyday experience

1 Úvod

Sdílením geoprostoru dochází i ke sdílení „referenčních rámců, jednání, interpretací a emocí“ lidí, kteří tento prostor obývají (Szaló, 2006, s. 149). V textu jsme se rozhodli zaměřit na sociální skupinu (nikterak homogenní), která má dlouhodobou¹⁰ zkušenost s pobytem v zahraničí. Právě každodenní žitá zkušenost z odlišného prostředí se pro nás stala klíčovým fenoménem pro svoji schopnost výrazně konstituovat identitu člověka. S odkazem na konstruktivistické paradigma (srov. Berger & Luckmann, 1999) přistupujeme ke konceptu identity jako fluidnímu jádru sebepojetí člověka. Identita je diskurzivně a sociálně formována, je výslednicí složitých vztahů, kulturních vzorců a vědění, kterým člověk disponuje. Její poznání je možné s nutnou socio-kulturní senzibilitou a reflektovanou re-konstrukcí.

Sociální pedagogika pracuje s diverzitou ve vzdělávání. Zaměření na procesy toho, co člověk zažívá v odlišném sociokulturním prostředí, může být přínosné z hlediska nastavení podpory zvládnání takových situací. Vlivem inkluzivních tendencí, podpory internacionalizace, migrace ve společnosti, otevřeného trhu práce, globalizace či multikulturality¹¹ dochází k rozrůžňování pedagogického diskurzu a jeho optimálních strategií. Z hlediska sociální pedagogiky nás proces transformace identity člověka zajímá ve spojitosti s interkulturní inteligencí neboli schopností efektivní interakce (jednání) v různých kulturách. Kulturní inteligence překračuje hranice jedné kultury s cílem sjednotit schopnosti člověka adaptovat se na nejrůznější kulturní kontexty (Earley & Ang, 2003). Kulturní inteligence se skládá z motivů a zájmů pohybovat se efektivně v kulturní diverzitě; ze znalostí jednotlivých kulturních specifik; schopnosti reflektovat (metakognitivně nahlížet) kulturní zkušenost a konečně vlastního chování a schopnosti jeho adaptace v jiném kulturním prostředí.

Postmoderna vyzvedává hodnotu jinakosti, ozvučuje marginalizované diskurzy, dekonstruuje zažité pravdy a odkazuje na praktiky moci. Vzdělávání a škola jako instituce stojí před otázkou, jak v proměnlivém a rozmanitém poli obstát. Úkolem pedagogiky v postmoderní době je vést dialog s diverzitou, „aniž by podléhala nutkání sladit a učinit konzistentními rozmanité kulturní kontexty...“ (Lorenzová, 2016, s. 93). Škola je zrcadlem společnosti a společnost je zase jejím odrazem. Jejich vzájemná interakce je zjevná (srov. Foucault, 2000).

Proměna identity člověka v kontextu pobytu v zahraničí koresponduje s teorií transformačního učení. Americký sociolog Jack Mezirow popisuje proces učení jako kritické přehodnocování naší dosavadní zkušenosti. Učení je pojímáno jako tvorba nových či revidovaných starých významů (prekonceptů) určité zkušenosti. Zpřesňování vlastní zkušenosti nám dle něj pomáhá rozumět sobě samým i druhým lidem kolem nás. „Kritická reflexe se nezabývá otázkou ‚jak na to‘ nebo postupy jednání, ale zabývá se ‚proč‘, důvody a důsledky toho, co my děláme“ (Mezirow, 1991, s. 13).

Interakce mezi jednotlivcem a společností, objevování vlastních hodnot a hledání rovnováhy mezi osobními právy a společenskou odpovědností je jednou z klíčových rolí (sociální) pedagogiky v pluralitní společnosti. V našem narativu je diverzita pojímána jako zdroj. Cílem předkládaného textu je reflektovat možnosti obohacení z diverzity, stejně jako odhalování překážek s tím spojených (např. kulturní šok; frustrace, pocit odcizení, velká osamělost, kulturní konflikt či nepochopení). Proces mapování pobytu v zahraničí vede k detekci témat, které člověk může prožívat při vytržení z každodennosti. Takové poznatky jsou důležité pro přípravu učitelů ve školách a na univerzitách a pro práci s žáky/studenty (a jejich rodiči) s odlišným mateřským jazykem.

Současný kontext celospolečenské debaty o podobě a charakteru vzdělávání je protkán mnoha diskurzů (vědeckým, neoliberálním, ekonomickým, politickým, alternativním, reformním, kritickým, konzervativním, nacionalistickým apod.). Právě (trans/inter) nacionalismus a jejich reflexe v kontextu vzdělávání budou pro tento text klíčové. Prostřednictvím nacionalistického smýšlení můžeme

¹⁰ Pro účely této práce zařazujeme mezi dlouhodobý pobyt v zahraničí dobu delší než 8 měsíců.

¹¹ Pojmy multikulturní a interkulturní v práci volně zaměňujeme.

následovat charakter národní-sociální reality, přítomných institucí i sociálních aktérů. Jejich prostoupení celospolečenským diskurzem, tedy i vzdělávacím systémem, jsou předmětem následujícího výkladu.

2 Transformace identity s odkazem k transnacionálnímu domovu

Nacionalismus podle [Gellnera \(2003\)](#) je „politický princip, který z kulturní podobnosti činí fundamentální sociální pouto“ (s. 17). Nebezpečí, jež hlasitě proklamují extrémisté, tkví v odmítnutí legitimacy členství jedinců, kteří toto kulturní podobnost zcela nesdílí. Naše společnost je s příchodem tzv. migrační krize podobnou rétorikou často živena. V důsledku dochází k polarizaci společnosti na ty, kdo zvrácenou formu nacionalismu hlásají a na ty, kdo ještě údajně nepochopili hrozbu multikulturalismu. Erazim Kohák ve své knize *Domov a dálava* rozkrývá metaforou *národní totožnost*. Myšlenka charakteristická pro naše smýšlení je dle něj historicky podmíněná, usilovná láska k naší zemi, která těžko přijímá kulturní rozmanitost. U jazyka jeho metafory ještě zůstaneme: „jednobarevné kultury jsou stejně zranitelné jako lesní monokultury, které vytvářejí ochuzený, zranitelný les“ ([Kohák, 2009, s. 336](#)).

[Beck \(2004\)](#) svoje smýšlení o nacionalistických tendencích ve společnosti považuje za brzdu diskuze o řešení aktuálních společenských výzev. Problémy, kterým jako společnost čelíme (ekonomické, ekologické, teroristické apod.) přesahují hranice nacionality. Globální výzvy vyžadují opuštění národních hranic, upozadění vlastních zájmů směrem k transnacionalizaci. Transnacionalismus ve vědě přináší diktát jednotného jazyka (anglosaský koncept) a sílící požadavek na zahraniční mobilitu. Z toho důvodu se výzkumníci začínají zaměřovat na dopady takové zkušenosti na osobnost člověka ([Bennet, 1993](#); [Engbersen & Snel, 2013](#); [Fry & Thurber, 1989](#); [Parey & Waldinger, 2011](#); [Van Mol, 2016](#); [Urry, 2007](#)).

Žít v zahraničí je významnou zkušeností s jinou kulturalitou, ale i humanistickou vůlí. „Kulturní variabilita podmiňuje odlišné způsoby konstrukce obrazu reality“ ([Budil, 2003, s. 39](#)). Je to krok proti kulturnímu elitářství a pseudonacionalismu. Transnacionalismus organizuje sociální pole, které opouští fyzický prostor a vyhledává spojitosti mezi domovem tady a tam. „Postmoderní pojetí domova umožňuje existenci více domovů najednou“ ([Sedláková, 2011, s. 12](#)).

Jestliže jsme před pár lety pozorovali v mediálních sděleních diskurz „univerzálního evropocentrismu“¹², dnes se můžeme (především na sociálních sítích) bavit o českém nacionalismu, který viní Evropu z nezvládnuté migrační politiky a chce uzavírat hranice, především ty lidské. Místo k dialogu přecházíme k mnohem striktnější redefinici toho, kdo a jak může sdílet naše území. Kdo a jak musí být fyzicky či symbolicky vymístěný. Zdá se, že multikulturní výchova, nikoli jako jediná doktrína, ale nabídka, má díky své otevřené a tolerantní filosofii své místo v celospolečenské debatě více než kdy jindy. Podpora kritického čtení dominantního mediálního diskurzu je žádoucí součástí.

2.1 Domov

S návazností na [Vašáta \(2012\)](#) pojmáme domov nejen jako fyzickou strukturu, ale jako abstraktní metafyzický prostor, který je specifický naším vztahováním k němu (s. 251). [Hradecký a kol. \(2007\)](#) uvažují o domovu jako výslednici fyzického obydlí, sociálních vztahů a právní jistoty. Vlivem globalismu vznikají tzv. *hybridní identity* (němečtí Arabové, Afroameričané), které redefinují svůj domov. Sociální pole jedince může přesahovat prostor fyzicky obývaný díky kulturním vzorcům, které si transnacionální osoba ponechává. Významný podíl mají i vzpomínky, nostalgické odkazy domova. V očích migrantů bývá pojmán jako kýžený bod návratu. Naopak při volbě domova (přestěhování do konkrétního města)

¹² Diskurz univerzálního evropocentrismu „je systémem tvrzení a praktik upřednostňující evropskou homogenitu kultury před kulturou odlišnou. Hodnoty, názory a vzorce myšlení jsou orámovány univerzalitou hlásající svoji unifikanost jako vhodnou a jedinou pro všechny ostatní (bez rozdílů původu)“ ([Sedláková, 2014, s. 27](#)).

bývá charakter místa aktivním tvůrcem vnímání domova. Patočka charakterizuje domov jako známé a nenápadné prostředí ukotvené v každodennosti. Domov v jeho úvahách je opakem cizosti ([Patočka, 1992, s. 86](#)).

2.2 Identita

Identita podléhá změnám sociální reality ji určující. Identita je diskurzivně přisouzena do „konkrétního kulturního a jazykového kontextu, který spoluvytváří naše žensství či mužství, naši pozici ve společnosti“ ([Valdřová, 2006, s. 6](#)). „Post“ teorie identitě odebírají její objektivitu (dříve pojmávanou jako na člověku závislou entitu) ve prospěch subjektivity. Sociální identita se utváří vně komunikační interakce, proto je možná lokalizace sebe sama ve vybraném diskurzu. Kulturní identita předpokládá přítomnost symbolických interakcí mezi určitou skupinou lidí. Kulturní identity vznikají ve spojitosti s identifikací znaků určujících a znaků, které přináležejí odlišným kulturním celkům.

Na charakteru identity se podílí socializační proces. Během utváření identity mluvíme o vztahu mezi „identitou a sociálně přiděleným typem identity“ ([Kubátová, 2008, s. 131](#)). Vzhledem k předkládanému výzkumnému šetření budeme směřovat k socializaci v určité kultuře a k pojmání identity jako zásobě vědění o světě.

3 Každodenní zkušenost ze zahraničí ve světle výzkumných šetření

3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zmapovat sociální praktiky jedinců, kteří mají každodenní zkušenost s žitím v odlišném socio-kulturním kontextu. Při formulaci metodologických východisek vycházíme z teze vyžadující zkoumání reality prostřednictvím mechanismů – praktik, které sociální realitu re-prezentují, re-distribuuují a transformují. Analýzou sémantických polí si slibujeme náhled na fenomén pohybu (mobilita, migrace), jehož kategorie jsou „propojeny s ideologicky zabarvenými kategoriemi domova, kultury, původu, zakořeněnosti a svobody“ ([Szaló, 2006, s. 146](#)). Zajímá nás habitus, soubor dispozic jedince, které se odvíjí od pozic v diskurzivních polích (srov. [Bourdieu, 1998](#)). Aplikačním cílem výzkumu je přenést tato témata do vzdělávacích interkulturních tréninků, které jsou nevyhnutelnou součástí posilování interkulturních kompetencí a schopnosti interkulturní komunikace.

Výzkumné otázky jsme stanovili v paradigmatickém odkazu diskurzivních přístupů:

1. „Jak je diskurzivně konstruována identita člověka žijícího za hranicemi země svého původu?“
2. „Jaké implikace přináší zkušenost s žitím v odlišném sociokulturním prostředí do diskurzů ve vzdělávání?“

3.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro účely výzkumu jsme oslovili jedince, kteří se ocitli za hranicemi svého rodného státu a dobrovolně či nuceně zde pobývají dobu delší než půl roku. S odkazem na výše zmíněné recipujeme tuto skupinu jako velmi různorodou. Z části se jedná o vědomý záměr, který hodlá využít rozmanitosti proměnných za účelem hledání podobností, opakujících se vzorců a sociálních praktik. Z části jde o přirozený důsledek složitého fenoménu. Největší diskrepanci vnímáme v motivu opuštění rodné země. Lidé, kteří se rozhodnou k dobrovolné mobilitě, jistě prožívají odlišné sociální a kulturní skutečnosti než lidé, kteří jsou k tomu donuceni (např. vlivem válečných konfliktů či klimatických změn). Domníváme se však, že i jejich praktiky mohou významně (byť pod vlivem odlišných kontextů) posílit naše výzkumné šetření.

Kontext analýzy dat vyžaduje stručnou charakteristiku našich informantů. Jsme si vědomi nebezpečí kategorizace, proto doporučujeme reflektované čtení nabízených pozic a sociálních statusů. Ty jsou diskurzivně významně stvrzovány, na což se ostatně snaží poukázat i zde předkládaný výzkum.

1. Pracovnice mezinárodního institutu v Minneapolis, původem z Asie. V Americe pracuje už pět let (i1 – označení v textu).
2. Studentka PhD programu v oblasti vzdělávání pocházející z Bahrajnu a v současnosti žijící již několik let v USA. Po dokončení studia by se chtěla vrátit do své rodné země (i2).
3. Student anglistiky, který studoval jeden rok v Americe, v současnosti je zpět v České republice (i3).
4. Matka 3 dětí žijící v České republice 7 let. Původem ze Sýrie (i4).
5. Pracovnice v neziskovém sektoru, na Floridě pracovala dva roky mimo obor, zpět v České republice je půl roku (i5).

3.3 Sběr dat a diskurzivní analýza výpovědí

Realizované polostrukturované rozhovory se uskutečnily v minulém roce (2017). Dva z nich byly vedeny v angličtině. Vzhledem k cílům výzkumu i dlouhodobé metodologické ukotvenosti výzkumnice v diskurzivních přístupech jsme se rozhodli analyzovat zkušenost lidí žijících v zahraničí pomocí diskurzivní analýzy. Stáli jsme tak před otázkou, jak se vyrovnat s jazykovým překladem, s přechodem do jiného jazykového kódu. Angličtina nebyla ani pro výzkumnici ani pro informanty mateřským jazykem. Spolu s [Klapkem \(2016\)](#) proto přistupujeme k tvrzení, že „schopnost používat pojmy v diskursu odráží způsoby našeho myšlení“ (s. 388). Jinými slovy, jsou-li informanti schopni popsat svoji zkušenost v cizím jazyce, má pro ně tato zkušenost významný charakter. Přesnost překladu z anglického do českého jazyka pro účely této studie jsme konzultovali s externím překladatelem.

Cílem výzkumu jsou sociální a diskurzivní praktiky, které jsme odhalovali za pomoci vybraných metod diskurzivní analýzy. Naše úroveň analýzy se více přiblížila sociolingvistice a využili jsme převážně přístupu tzv. diskurzivní psychologie ([Harré & Gillet, 2001](#)). Diskurzivní analýza ve své emancipační formě je snahou o destabilizaci normativních představ, které jsou společensky zakódovány. Její devízou je schopnost odhalovat struktury na pozadí textu/výpovědi s cílem poznání jejich mechanismů. Interpretace jednotlivých kontextů výpovědi může demonstrovat způsoby jednání a myšlení lidí (srov. [Klapko, 2016](#); [Sedláková, 2014](#); [Zábrodská, 2009](#)). [Foucault \(2002\)](#) vysvětloval fungování diskurzu s ohledem na podmínky jeho vzniku. Všimá si tak historických, kulturních a sociálních podmínek vědění. V linii našeho výzkumu je takový přístup důležitý pro svoje zaměření na kulturní specifika a odlišné (geografické) kontexty.

4 Výzkumná zpráva

Na tomto místě ilustrujeme diskurzivní analýzu včetně jejího (sekvenčního) interpretování. V první fázi jsme výpovědi přepsali a rozčlenili do výpovědních celků. Počáteční čtení vedlo k hledání důležitých výrazů, které nesou konotační význam a pomáhají odhalovat zdroje a chování diskurzu. V textu jsou značeny podtržením. Dále jsme odhalovali diskurzy, které vstupovaly do konverzačního (diskurzivního) pole jednotlivých výpovědí. Jejich struktury a vzorce jsme vztáhli k sociálním konsekvencím a jazykové významy k interakčním kontextům. Takový postup analýzy je běžný např. u Fairclougha. Jeho metoda práce s textem je charakteristická trojdimenzionální rovinou, která cílí na 1) analýzu jazyka, 2) diskurzivní a 3) sociální praxi ([Fairclough, 1995, s. 2](#)). Interpretací sociální praxe autor zdůrazňuje vliv sociokulturních, historických a politických aspektů, které vstupují do kontextu diskurzivních promluv. V naší výzkumné zprávě uvádíme citace informantů a poté samotnou interpretaci. V závěrečné části odpovídáme na výzkumné otázky a výzkumná zjištění dokládáme přímými citacemi, které jsou řazeny pod naší interpretací.

Diskurzivní analýzou vznikla čtyři témata, která vyplňují výpovědní rámec rozhovorů. V následujícím textu se nejprve zmíníme o jazykovém kontextu žití v odlišné zemi. Dále se budeme věnovat vztahu identity k původnímu a novému domovu a samotné zkušenosti s proměnou identity. V poslední fázi interpretujeme kulturní identitu ve vztahu k interkulturní diverzitě.

Jazyková podmíněnost bytí

Č. 1:

- a) „Já, když jsem přijela do Ameriky, tak jsem měla velmi omezenou angličtinu.
- b) Domluvila jsem se, ale už jsem nedokázala jít do hloubky, debatovat.
- c) Nechtěla jsem se zapojovat do diskusí ve škole, protože jsem si připadala hloupá.
- d) Kvůli tomu jazyku. Teď v angličtině i sním“. (i2)

V tomto kontextu jsme organizovali výpovědi, které se vztahovaly k fenomenologickému východisku v jazykové dimenzi žití v zahraničí. [Harré a Gillet \(2001, s. 149\)](#) hovoří o tzv. *diskurzivních způsobilostech*. Z výše uvedené výpovědi č. 1 vidíme, že svobodné jednání je omezeno, je-li komunikační kompetence pouze na průměrné úrovni. Dominantní diskurz nemateřského jazyka má mocenskou pozici vůči jazyku mateřskému. V kontextu socializace, začleňování do nového prostředí se nejedná o nikterak překvapující zjištění. S ohledem na práci s žáky s odlišným mateřským jazykem jsou procesy vyrovnávání jazykového deficitu klíčové. Můžeme hovořit o přípravných kurzech, doučování oficiálního jazyka země. Zajímavé je následovat dominanci jazyka, která z podstaty věci upozaduje jazyk jiný. Z toho důvodu je u dětí s odlišným mateřským jazykem vhodné zajistit i podporu/možnost užívání mateřského jazyka ([„Education“, 2018](#)).

V této souvislosti Helena [Norberg-Hodge \(2009\)](#) upozorňuje na zánik původní kultury, vlivem globalizačních tendencí, v oblasti Ladakh v Tibetu. Angličtina je vnímána jako jediný možný jazyk vedoucí k sociální mobilitě. [Katrňák \(2005\)](#) hovoří o metafoře sociálního výtahu. Děti jsou nuceny se institucionálně vzdělávat (což má přirozeně pozitivní konotace), na druhou stranu je potlačeno tradiční vzdělávání z generace na generaci. Zaniká intuitivní neformální vzdělávání a tím i vlastní kultura, protože nemá jazykovou podporu mladé generace.

Č. 2:

- a) „První, kdy si uvědomíš, že tomu jazyku málo rozumíš, je, když ti někdo začne vyprávět vtipy“. (i1)

Č. 3:

- a) „Já jsem tam přijela a ničemu jsem nerozuměla.
- b) Jako anglicky jsem se učila, to jo, ale ta realita byla prostě jiná“. (i1)

Kontextualita diskurzu představuje pro cizince komplikaci. Doslovný překlad idiomů nedává smysl. V novém jazykovém prostředí jsme tak odkázáni na schopnost rychlého učení se kontextovým významům. Jazyk je souborem praktik, které využíváme k řešení problémů. Pragmatická kompetence jazyka (srov. [Hrdá & Šíp, 2011](#)) zahrnuje důležitost situačního kontextu a jednání v něm. Jazyk organizuje naše mentální struktury (prekoncepty), naše předporozumění světu. Při osvojování nového jazyka se musí jedinec podrobit rekonceptualizaci zažitých struktur. „Jedná se o nutnou etapu přehodnocování dosavadní pozice v sociálním prostoru, ve které jedinec musí – v ideálním případě – začít utvářet novou nebo rekonstruovat stávající sociální identitu“ ([tamtéž, s. 444](#)). Pragmatická kompetence bývá často při výuce cizích jazyků opomíjena. V praxi se potom setkáváme se selháním naučené formy jazyka.

Č. 4:

- a) „Naučit se češtinu bylo těžké, ale hodně mi pomohlo setkávání se s přáteli, co česky hovoří“. (i4)

Č. 5:

- a) „Když ti profesor řekne: „Ahoj, jak se máš?“, tak tě to první den jako pochopitelně zaskočí.
- b) Taky jsem se nesetkal, že by se na univerzitě představovali s tituly, prostě používají křestní jméno.
- c) U nás je to ale důležitý ukazatel. Nejsm si jistej, čeho přesně, ale je. Používá se to“. (i3)

Identita je dokreslena ve vztazích, během ztotožnění se s normami nové společnosti. Komunikace v novém prostředí je snahou lokalizace v daném diskurzu. Důležitou roli hrají emoce, vztahy mezi mluvčími i jejich jednání. Určité diskurzivní akty jsou v různých jazycích manifestovány odlišně. Porozumění jazyku předpokládá orientaci v kultuře, ve které komunikace probíhá. Transfer vzorců

mateřského jazyka do jazyka nového může vést k neporozumění (obsahu i formě). V případě českého jazyka lze zmínit formu vykání a tykání. Je pro nás typické, že vykání je spojné s pozicí osoby, které kategoricky přisuzujeme repertoáry (př. vztah úcty, nadřazenosti, neznámosti). Nereflektované členské vědění ([Berger & Luckmann, 1999](#)) může představovat komunikační bariéru v novém prostředí, protože nás „pochopitelně zaskočí“ (i3). Kultura díky svým konotativním i denotativním symbolům je formou komunikace (srov. [Hall, 1973](#)).

Na příkladu vztahu americký profesor a český student (výpověď č. 5) pozorujeme hierarchii mocenských vztahů, která je na základě pravidel daného diskurzu odlišná. Sociální kategorizace pracuje s identitami a jejich uznáním ve zmíněném sociokulturním kontextu. [Hofstede \(2001\)](#) ve své práci vymezuje šest dimenzí národnostní kultury. Jednou z dimenzí je i *power distance* (rozdíl v rozpoložení moci). Jeho teorie vychází z předpokladu, že přístup k moci není stejně nastaven pro všechny. Otázkou kulturních specifik je, jak s touto nerovností nakládají, jaké procesy přerozdělování moci schvalují. Dle nástroje („[Country comparison](#)“, 2017) sloužícího ke komparaci jednotlivých zemí, který Hofstede vytvořil, má Česká republika poměrově více hierarchizované vztahy ve společnosti, než ukazují výzkumy ve Spojených státech amerických. Hofstedrova teorie nám může pomoci porozumět tomu, proč český student na univerzitě v USA zažívá „zaskočení“ (i3). Porovnání se nesnaží označit jeden model jako vhodnější přístup, ale snaží se poukázat na odlišné tendence v rámci jednotlivých kultur a chování z nich vyplývajících. Kulturní dimenze jednotlivých národů jsou pouhé příkladové modely pomáhající se zorientovat, ne však návodem na jednání každého člověka v dané společnosti. V [Giddensově \(1999\)](#) pojetí bychom hovořili o normách, které strukturují společenský život.

Vztah identity k domovu

č. 6:

- a) „Tady v Americe mám luxus, svůj domek, kde s partnerem žijeme.
- b) Když jsem předtím byla v Londýně, tak jsem měla starý a drahý pokoj.
- c) Ale v Londýně přežívá každý cizinec v nuzných podmínkách, protože tam je to společensky tolerovaná daň za žití v metropoli.
- d) Až dostuduju, chci zpátky do své země a vím, že to bude těžké, ale já jsem dostala grant studovat, získat znalost a pomocí toho pak pomáhat doma.
- e) Zůstat v Americe by nebylo fér“. (i2)

Naše vnímání toho, co znamená být ekonomickým migrantem, cizincem či přistěhovalcem se možná odráží v kolektivně sdílené identitě toho, jak pojem domov sami vnímáme. Z výpovědí informantů je patrné, že je vnímání domova sociálně definované. Výpověď č. 6 stvrzuje sociální podmíněnost nahlížení na domov. Mluvčí dále reflektuje svoji povinnost, kterou má vůči své zemi původu (řádek d). Negativním jevem v rámci globalizace ve vzdělávání může být tzv. „odliv mozků“, kdy dochází k centralizaci lidí, kteří disponují určitým druhem vědění, které je opravňuje volit lepší způsob života než ti, kteří podobné vědění nenabýli.

č. 7:

- a) „Kdybych si mohla vybrat, tak bych chtěla žít v Sýrii.
- b) Tady to mám taky ráda, ale tam je to můj původ.
- c) Bohužel to nebude asi nikdy možné“. (i4)

Návrat domů je popisován v diskurzivním poli možností a překážek. Možnost pohybu je výhodou či přímo stylem života (nomádství) oproti zkušenosti nucených migrantů, kde hovoříme o pohybu jako důsledku. Mobilita je vždy spojena s celou řadou obav. Mezi nejpálčivější patří otázka, jak bude člověk prožívat odloučení od domova. Odloučení, které je někdy trvalé. Žití v nejistotě nutí subjekt k neustálé reflexi vlastní pozice. [Szaló \(2006\)](#) říká, že „vyhnanství je symbolicky zvýznamňováno představou návratu, kolem níž krystalizuje mytická interpretace proměn zdůrazňující kontinuitu s minulostí“ (s. 152). V případě (studijní) mobility je nejistota reprezentována znovupřijetím transformované identity člověka do domorodého prostředí. Návrat domů může být problematický, protože dochází

k znovu nastavování původních praktik a vztahů. Jejich obnovení nemůže být zaručeno (viz následující replika č. 8). „Pak se stává, že jsem tak trochu nepochopitelný, pro svoje okolí“ (i3).

č. 8:

- „Když jsi někde na nějaký čas a víš, že se vrátíš domů, tak je to super pocit svobody.
- Vybíráš si, co se ti v nové zemi líbí a co si chceš přenést do své země.
- Když se ti tam něco nelíbí, tak víš, že za chvíli odjíždíš a můžeš tak maximálně litovat místní,
- kteří v tom setrvávají“. (i5)

Výpověď odkazuje k sociální praxi, která napomáhá adaptaci v novém prostředí. Zdá se, že klíčovou roli hraje možnost opustit geografické hranice za účelem zlepšení vlastních podmínek. Jedinec si nechává „zadní vrátka“ pro případ nespokojenosti s novým prostředím. Myšlenka na návrat do idealizované země dodává pocit klidu. Zajímavé také je, že informátor nepovažuje za důležité zlepšit nějakým způsobem život místních, uchyluje se k vyjádření „maximálně litovat“.

Transformace identity

č. 9:

- „Pro mě je dlouhodobější pobyt v cizí zemi vždycky prostorem pro přemýšlení.
- Porovnávám vše, co znám z domu. Ze začátku jsem se v Améru cítil fakt dost sám.
- Jako měl jsem kamarády, spolužáky, ale sám ve smyslu,
- že každý den člověk zažije nějaký kulturní šok.
- Mám pocit, že když přijedu domů, tak jsem vždycky o trochu jiné člověk,
- protože mám právě tu jinou zkušenost. A ta se těžko tady doma předává.
- Pak se stává, že jsem tak trochu nepochopitelný pro svoje okolí“. (i3)

Dichotomie *já* versus nové/neznámé prostředí má konstitutivní charakter pro naši identitu. Zaujímání pozice subjektu probíhá uvědoměle. Sebepojetí je založeno na aktivním pocitu sounáležitosti s určitou sociální skupinou. Vlivem mobility se vztažnost k nové společnosti začíná znovu definovat. Cizinec vlivem nových podnětů může opouštět hranice svojí nativní identity a často vytváří identitu novou (transformaci identity původní). V případě selhávání socializačních mechanismů dojde k vyhranění vůči tlaku na novou identitu upevněním identity původní (separace v rámci kulturních ghatt). Replika č. 9 popisuje transformaci identity ve smyslu opuštění identity původní („trochu jiné člověk“; „jsem tak trochu nepochopitelný pro svoje okolí“).

č. 10:

- „Já pracuji s cizinci hledajícími bydlení a práci v Minneapolis, možná proto, že jsem sama cizinka,
- tak k tomu mám blízko a chci jim pomáhat.
- Já jsem měla štěstí, protože jsem přišla do země studovat. To je veřejností podporované.
- Teď v souvislosti s migrační politikou Trumpa to mají cizinci tady těžké“. (i1)

Výpověď dokládá diskurzivně sjednané sociální pozice ve společnosti, kde status *student cizinec* přináší odlišné implikace než status *cizinec hledající bydlení a práci*. Mluví ilustuje vlastní zkušenost s identitou cizinky, která je v kontextu přijetí majoritou odlišná od zkušenosti jejich klientů, také cizinců. [King a Findlay \(2014\)](#) ve svém výzkumu potvrzují pozitivní hodnocení studentů, kteří migrují za svým studiem. Mobilita studentů je veřejně schvalována např. udělením stipendia (institucionální praktika). Důležitým prvkem je i zmíněný politický diskurz, který odkazuje k proměně vnímání přítomnosti cizinců v Americe.

č. 11:

- „Když jsem začínala učit, tak jsem měla otevřený konflikt se studentem.
- Nějak odmítal, že ho učí cizinka, a ještě k tomu muslimka.
- Trvalo mi dlouho si ten konflikt přebrat a paralyzovalo mě to ve všem. Zároveň cítím, že mě to posílilo“. (i2)

č. 12:

- a) „Můj manžel měl v Sýrii dobrou práci, pracoval v lékárně, ale tady je nikdo.
- b) Nemůže pracovat stejně a ještě hůř, je cizinec“. (i4)

V replice č. 12 je narušena sociální pozice mluvčí na základě kategorického odmítnutí identity vyučující jako cizinky a vyučující jako muslimky. Diskurzivní praktiky jednotlivých mluvčí mohou vést až k vymístění lidství (srov. [Sedláková, 2011](#); [Szaló, 2006](#)). Vymístovací praktikou je např. exkluzivita migrantů, která se promítá do jejich každodenních situací. Nezáleží na schopnostech, nadání, intelektu, osobnostních charakteristikách aktéra, ale v první linii vždy stojí kategorizace cizinec. [Marada \(2009\)](#) mezi takové státně-národní praktiky řadí např. možnost podílet se na politickém životě či schopnost dosáhnout na systém sociálního zabezpečení. Replika č. 11 vypovídá o změně statusu na základě geoprostorového přemístění a změny statusu sociálního („*je cizinec*“). Újmy, se kterými se informanti setkali, jsou výsledkem uzavírání aktérů do kategorií, výsledkem strukturální sociální nespravedlnosti. Jednotlivé kategorie nastavují podmínky a možnosti jednání, které aktéry „uschopňují i omezují“ ([Young, 2008, s. 82](#)). Postavení cizince ve společnosti má výrazné omezení vůči majoritě (trh práce, sociální status). Odlišné sociální pozice ve společnosti (genderového, ekonomického, rasového nebo náboženského charakteru) nabízí nerovné příležitosti a přístup k jednotlivým kapitálům (srov. [Bourdieu, 1998](#)). Polarizovaná vztahová síť mezi pozicemi přináší často maximalizaci užtku pro jedny a naopak minimalizaci zisku pro druhé. Dominantní diskurz hraje významnou roli v uzavírání jedinců do příslušných kategorií (cizinec, muslimka, žena apod.).

č. 13:

- a) „Já jsem jel do Améru, protože vím, že mi to pak pomůže na trhu práce.
- b) Je to fajn bonus do životopisu“. (i3)

Ve světle výzkumných šetření [Engbersena a Snela \(2013\)](#) je motivací vyjíždějících studentů potenciální sociální mobilita studenta po návratu zpět do domácí země. Jedná se o investici přinášející vzestup v sociální stratifikaci společnosti. Ve výpovědi můžeme pozorovat diskurz kapitalismu ve vzdělávání. Vnímání vzdělání těsně spjatého s požadavky trhu. Hodnota vzdělání se mění v osobní strategii maximalizaci zisku v budoucnosti.

č. 14:

- a) „Já jsem chodil na fotbal a baseball, tam člověk rychle chytne to společné zapálení.
- b) A to v ČR teda nedělám“. (i3)

Výpověď č. 14 označuje volnočasovou aktivitu, na kterou můžeme pohlížet jako na sociální praktiku budující společnou identitu, lokální spřízněnou síť v nové zemi. Je zde zřejmá snaha o začlenění do nějaké sociální skupiny, touha po společném tématu a cíli. Sportovní akce jsou charakteristické společným nepřítelem, nesou záruku soudržnosti. Hovoříme o tzv. situační socializaci, kdy informant využil jednoduchého komunikačního kódu ((ne)diskurzivní praktiky fanoušků sportovních utkání) a tím zvýšil pocit sounáležitosti prostřednictvím porozumění situaci i bez jazykových výpovědí.

Interkulturní identita

č. 15:

- a) „Asi bych svoji zkušenost z Floridy popsala jako životní lekci.
- b) U nás v rodině nikdo necestuje, nemluví anglicky, je to pro ně něco cizího.
- c) A já přišla a řekla, že frčím do Améru. Tak to bylo doma veselo.
- d) Později jsem byla ráda, že jsem naše neposlechla a jela jsem.
- e) Pamatuju se, že když jsem vystoupila v New Yorku, tak jsem si začala uvědomovat svoji malost.
- f) Jakoby v dobrým slova smyslu, že jsem prostě najednou objevila další svět.
- g) Na druhou stranu, když se mi na Floridě něco nelíbilo jakoby asi kulturně, v chování, nebo v architektuře,
- h) tak jsme se hned hrdě ozvala, že jsem ráda, že u nás je to jinak, lepší.
- i) Takže to porovnávání, jak je to doma a tam je pořád.
- j) Taky je pravda, že na hodně věcí si člověk rychle zvykne a pak je třeba začne dělat taky“. (i5)

Promluva je organizována polaritou starého čili tradičního vědění, kterým rodina disponuje („v rodině nikdo necestuje, nemluví anglicky“) a nového vykročení z dosavadních struktur („frčím do Améru“). Úvodní věta poskytuje informantce legitimní možnost vypovídat o zkušenosti ze zahraničí, protože se jednalo o „životní lekci“. Mluví je zástupkyní progresivity spojené s mobilitou, vymezováním a uvědomováním si svých vnitřních hranic a názorových soudů („uvědomovat svoji malost“; „u nás je to lepší“). Odkaz na národní identitu je ve výpovědi přítomný a je spojen s hrdostí. Hrdost je důsledek nacionalistického diskurzu. Autorka promluvy poukazuje na adaptační proces, který vlivem zvyku přebírá i takové vzorce chování, ke kterým byl z počátku kritický. Svoje tvrzení dokládá konotačně silným slovem „pravda“. Geografická lokace výpovědi odkazuje k historii migrace spojené s únikem do nové, svobodné země („frčím do Améru“). Z výpovědi lze vyčíst kulturně podmíněný diskurz, který má jistou roli při utváření identity, v jeho materiální a diskurzivní formě („jakoby asi kulturně, v chování, nebo v architektuře“).

č. 16:

- a) „Já jsem zvyklá, že náboženství je součást mé kultury, mých hodnot.
- b) Tady s tím pochopitelně narážím, protože náboženství zde má hodně privátní podobu.
- c) Raději se o něm veřejně nemluví.
- d) A když už jo, tak jsou to nějaké spory o majetek, skandály a tak podobně.
- e) Prostě s tím tady musím počítat“. (i4)

Autorka výpovědi č. 16 přemýšlí o své zkušenosti v duchu kulturního relativismu. Uvědomuje si specifika jednotlivých kultur, která jsou typická pro obě země, se kterými má žitou zkušenost. Zároveň reflektuje potenciální střet („narážím“) obou kulturních zvyklostí. Replika je opřena o náboženský diskurz v České republice, který je prezentovaný skrze názor mluvčí. Náboženství je „privátní“ a „veřejně se o něm nemluví“, což je v kontrastu s její předchozí zkušeností. Z úryvku je patrné, že si autorka vytvořila akomodační strategii („musím s tím tady počítat“), aby nevybočovala vůči dominantnímu sekularizačnímu diskurzu.

č. 17:

- a) „Teď se mnohem víc zamýšlím nad svým kulturním původem.
- b) Co mě ovlivnilo, v jaké víře jsem vychována a zda je to jediná správná cesta třeba i pro moje děti.
- c) Co z toho je jen nějaký místní přežitek, třeba“. (i5)

Výpověď problematizuje sebeurčení vlastní kulturní identity. Autorka provádí sociální analýzu sebe jako sociální bytosti umístěné v konkrétní společnosti, hledá svoje možnosti a způsoby bytí. Přehodnocuje zažitě vnímání („místní přežitek“) a hledá variantu do budoucnosti (řádek b).

č. 18:

- a) „Myslím, že u nás tu situaci nenávislných haťů na Facebooku hodně podporují média.
- b) V Americe je situace dost podobná, s tím rozdílem,
- c) že tam si každý může lépe ověřovat informace prostřednictvím vlastní zkušenosti.
- d) Mluví-li média o muslimech, je to ok, protože jich docela hodně žije v jejich ulici.
- e) Mluví-li o migrantech, nejspíš nějaký i osobně znají,
- f) ale tady, prostřednictvím koho mají lidé kriticky přehodnocovat to, co jim média tvrdí“. (i3)

Hlavní linii ve výpovědi č. 18 dostal mediální diskurz, který ovlivňuje dle informanta smýšlení občanů v České republice. Je zde upozorněno na chybějící zkušenost místního obyvatelstva s různými etniky či sociálními skupinami. Autor se snaží identifikovat příčinu toho, proč lidé nemohou „kriticky přehodnocovat“ (f) informace produkované mediálním diskurzem. „Vzhledem ke skutečnosti, že česká společnost... se stala snad s výjimkou Islandu etnicky nejhomogennějším evropským státem, je poměrně obtížné odhadnout reakci české populace na výzvu multikulturalismu“ (Budil, 2003, s. 40).

4.1 Sebereflexe výzkumnice

Sebereflexe ve výzkumu pomáhá zorientovat čtenáře v přístupu, pod kterým jsou analyzovaná data interpretována. Incentiva rozkrývat myšlenkové předpoklady souvisí s *intertextualitou* diskurzu (Fairclough, 2003, s. 39). Vznik studie u výzkumnice podnítila motivace porozumět mechanismům, které člověk prožívá v odlišném sociokulturním prostředí. Míra odlišnosti nového prostředí může být silně individuální záležitostí (jazyková, náboženská, etnická, geografická či kulturní podmíněnost). Jinými slovy můžeme zažívat výše zmíněné procesy (odcizení, kulturní obohacení, proměnu identity či diskurzivní neporozumění) i ve svém blízkém geografickém území. Autorčina optika cíleně reflektované interkulturní zkušenosti je sycena vlastními zahraničními zkušenostmi, které mohou vstupovat do předporozumění dat. Přizvání cizinců do výzkumného rozhovoru je tak možná snahou hledat podobnosti v každodennosti žití v odlišném sociokulturním prostředí a snahou hledat odpovědi na rezonující otázky. Jak je český sociokulturní diskurz připravený na přijetí odlišnosti (inkluzivní opatření; politický diskurz)? Jak pracujeme ve vzdělávání s vlastní multikulturní zkušeností? Jak organizovat vzdělávání v diverzitě?

Sociálně pedagogické zaměření autorky textu určuje směr pohledu, který při koncepci textu, vyhledávání relevantních zdrojů a užívání konkrétního jazyka hraje zásadní roli. Stejně jako diskurzivní analýza v obecné definici reaguje na prosazené reprezentace reality připomenutím realit/diskurzů nutně upozaděných, funguje i tento text. Předložená diskurzivní analýza si neklade za cíl prezentovat jedinou verzi interpretací zkoumaného fenoménu. Teorie, které doplňují vlastní interpretační výklad, jsou spíše nabídkou, tedy ze své podstaty nabízí možné výklady určitých sociálně-pedagogických procesů ve společnosti a edukační praxi, ale nikdy se nejedná o dogmatická, zcela pravdivá či neměnná vyjádření. Sociálně konstruktivistické zakotvení autorky hraje významnou roli v koncepci celé studie.

4.2 Zodpovězení výzkumných otázek

„Jak je diskurzivně konstruována identita člověka žijícího za hranicemi země svého původu?“

Identita našich informantů byla konstruována za pomoci odlišných diskurzů, které se významně podílejí na její podobě. Z rozhovorů vplynuly čtyři dominantní diskurzy, které strukturovaly výpovědní pole. V první řadě představíme diskurz *etnorelativismu*, dále diskurz *solidarity*, *časoprostoru* a poslední nalezený diskurz *kultury ztělesnění*, který je centrem interpretačního rámce.

Ve výpovědích se objevoval diskurz *etnorelativismu*. U informantů došlo k přechodu od etnocentrického hodnocení (nahlížení na jiné způsoby žití v kultuře prostřednictvím vlastní kultury) k *etnorelativismu*. V souvislosti s dlouhodobým pobytem v zahraničí se vlivem neustálé komparace vytratila potřeba existence v jedné kultuře. Informanti začali přirozeně těžit z obohacení kultur striktně neoddělených (ponechání nativní identity a přijetí identity nové). Jejich zkušenost jim přinesla tolerantní vnímání odlišnosti, otevření nových perspektiv myšlení a nové sítě sociálních vztahů.

„Moje kulturní identita je teď hodně bohatá. Chvilí se cítím jako Američanka a někdy se zas objeví moje původní kulturní kořeny“. (i1)

Ve výpovědích se vyskytoval diskurz *solidarity*. Lidé za hranicemi (včetně těch symbolických) zažívají emočně zabarvené situace, které je odkazují na pomoc ostatních (orientace v novém městě, systému institucí či hledání nových sociálních kontaktů). Výpovědi referovaly o touze pomáhat, protože informanti cítili morální povinnost reprodukovat podobné vzorce chování. Jinými slovy chtějí splácet to, že se jim v cizím prostředí také dostává/dostávalo pomoci. Diskurz se vyjevoval i v případě, kdy pomoc v jiné zemi selhávala. Hnací silou byla motivace zprostředkovat někomu příjemnější zážitek, než byl ten můj. Zdá se, že vlastní prožitek nějaké formy útlaku (např. nedostatek finančních či informačních kapitolů) vede k senzitivě k formám útlaku u jiných jedinců.

„Já se vždycky snažím pomáhat lidem kolem sebe, protože vím, jaké je to těžké být někde neukotvená, mimo domov, prostě je člověk odkázaný na druhé, a tak to jakoby splácím“. (i4)

„Po příjezdu jsem se stal dobrovolníkem v organizaci pomáhající cizincům, asi jako nějaké další spojení se světem“. (i3)

Další diskurz, který vstupoval do diskurzivního pole, byl diskurz *časoprostoru*. Sociální struktura je vetkána do prostoru a tvoří materiální základnu pro přítomné sociální praktiky. Ve výpovědích se sociální praktiky manifestovaly pomocí vztahování se k ostatním lidem a jejich umístění v prostoru. Je záhodno zkoumat otázku místa a prostoru a měnících se prostorových vztahů v kontextu profitu pro osobnostní/profesionální dráhu učitelů či studentů. Mluvčí zvýznamňovali svoje výpovědi o vnímání zážitku spojeného s mobilitou s ohledem na exkluzivnost takové možnosti. Diskurzivní praktikou bylo přesvědčování recipientů rozhovoru (výzkumnice) o svém správném rozhodnutí vycestovat. To bylo v protikladu s výpovědí informantky, která si mobilitu nevybrala dobrovolně a zážitek z cizí země nevnímala jako nadstavbu, ale nutnost.

Zkušenost v časoprostorovém diskurzu je spjatá s významy, které nemusí být vždy soustředěny pouze na tady a teď. Časovost zkušenosti není lineární, ale poukazuje na to, co zážitek přesahuje. [Patočka \(1992\)](#) upozorňuje, že fenomenologické pojetí prostoru zahrnuje vnímání významů, které mohou být geograficky vzdáleny. Snaha tematizovat jednotlivé časové úseky je vedena naší potřebou rozumět situacím, a ještě lépe možnosti je kontrolovat.

„V dnešní době je jedno, jestli pracujete tady nebo na druhé straně zeměkoule. Pro mě je důležité, kdo mě obklopuje, jak se ke mně lidé chovají. Ze začátku jsem třeba litovala, že jsem opustila své přátele, ale člověk si aspoň protřídí, s kým doopravdy chce zůstat v kontaktu“. (i2)

Centrálním diskurzem se stal diskurz *kultury ztělesnění* (cultural embodiment). Diskurz rámoval odpovědi pocitů vlastní kultury a kultury ostatních. Diskurz se prolínal s diskurzem etnocentrismu, který označuje pocit z vlastní kultury jako správný. V interkulturním kontextu je porozumění vlastní a jiné kultuře cestou, jak participovat na celospolečenském dění. Interkulturní porozumění předpokládá zapojení mysli (kognice), ale i těla (jednání). Interkulturalisté obecně věří, že porozumění kognitivním konstruktům, jako jsou hodnoty, může vést k modifikaci sociálního chování v/k této kultuře ([Bennett & Castiglioni, 2004](#)). Diskurz ztělesnění kultury ve výpovědích propojoval kognici a zkušenosti. Informanti pojmenovávali svoje kořeny (pocit jistoty), které nemusí být vázány na lokaci, ale musí být zpracovány a ukotveny prostřednictvím vlastního prožitku (emoce a jejich tělesné projevy). Naše tělesné jednání nás spojuje se sociální realitou bazálními reakcemi našeho těla. Sociální a psychické aspekty těla odkazují k zakoušení žití v těle „já“, k sémiotickému odkazu jako prvku společnosti a kultury a k disciplinaci těla (srov. [Foucault, 2000](#)).

„Hodně mi pomohla modlitba jako cesta k meditaci, dýchání a uvolnění těla od všech těch stresových situací“. (i2)

Člověk vytržený z každodenní rutiny samozřejmě začíná dennodenně odpovídat sám sobě na otázky: „Kdo jsem, kam a jakým způsobem směřuji“. Je to tím, že jeho identita je najednou pod velkým tlakem sebe-(re)definování. Naše každodenní chování je formováno kulturními normami, které si bez odstupů těžko uvědomujeme. Ve spojení s Durkheimem hovoříme o tzv. *sociálních faktech* neboli způsobech myšlení, cítění a jednání, které můžeme pozorovat a zkoumat, přestože se nejedná o materiální, ale symbolické entity. „Sociální fakt je jakýkoli způsob jednání schopný vytvořit na jedince vnější tlak“ ([Durkheim, 1982, s. 59](#)). V cizím prostředí člověk začne vcelku přirozeně porovnávat věci, kterým v běžném prostředí nevěnuje pozornost. Začne řešit, co jí a co jedí lidé kolem něj a jakým způsobem. Přemýšlí nad pozdravy, gesty, mírou hospitality, způsoby mluvy a oblékání. Sleduje architekturu, umění, organizaci dopravy či sociální a ekonomické podmínky místního obyvatelstva. Dlouhodobý pobyt na rozdíl od klasického turismu umožňuje jít i pod povrch viditelného. Všíme si struktury volného času, postojů a hodnot „nové“ kultury, mechanismů sociální hierarchie, vztahů a jejich odkazování. Máme prostor přemýšlet o konceptu krásy či (ne)spravedlnosti, výchovných ideálech, emočních vzorcích a plynutí času. Zastavení, rozjímání, hledání vztahu k sobě samému a k druhým

může být v dnešní hyper-zrychlené době vysoce ceněnou nabídkou. Jistoty zakořeněnosti, pravdivého vědění a neomylného etnocentrismu jsou nabořeny.

„Já jsem si po příjezdu na Floridu všimla věcí, které jakoby normálně nejsou vidět, u nás jsem o nich nikdy nepřemýšlela a tam se jako by zvýraznily. Jednou z takových věcí bylo třeba přijetí od cizích lidí, jejich neuvěřitelná pohostinnost, ale i otevřenost“. (i5).

„Já jsem tak trochu potřebovala utéct od rodiny, což zafungovalo, protože to odloučení mi zase nastavilo nový vztah k nim. Chyběli mi, a tak jsem si vážila toho, že třeba skypujeme. Uvidím, jak dlouho to vydrží a nepadne zase do rutiny“. (i5)

„Jaké implikace přináší zkušenost s žitím v odlišném sociokulturním prostředí do diskurzů ve vzdělávání?“

Při hledání odpovědi na druhou výzkumnou otázku jsme se vztahovali ke třem klíčovým diskurzům. Prvním z nich je diskurz *multikulturalismu ve vzdělávání*. Druhým pro nás významným diskurzem ve vzdělávání je *sociálně-pedagogický* diskurz. Poslední diskurz je diskurz *internacionalizační*. Všechny zastoupené diskurzy jsou rozloženy kolem diverzity ve vzdělávání. Bylo by jistě žádoucí připustit k interpretacím vzdělávací diskurzy, které možná stojí na opačné škále nebo o diverzitě ve vzdělávání neuvažují. Ty jsou mimo zorný úhel autorky i možnosti tohoto textu.

Změna prostředí rozšiřuje vlastní perspektivy o perspektivu nového prostředí a lidí v něm žijících. Nabourání každodennosti podporuje vyšší senzitivitu k právě probíhajícím procesům. Informanti reflektovali posílení vlastní kompetence v interkulturní komunikaci a celkový osobnostní rozvoj. Jejich zaměření na kontext situace, na jedince, s kterými právě jednají, se stává obohacením pro jejich kulturní inteligenci. Výzkum přináší podporu směrem k mírné formě kulturního relativismu¹³, kdy vlivem žití v cizí zemi získávají tyto osoby zkušenost z časově či prostorově vzdáleného kulturního společenství. Mohou mu tak „porozumět v jeho vlastním prostředí a historickém kontextu“ (Budil, 2003, s. 39).

„Myslím, že jsem se víc soustředila na to, co kde a jak dělám, co říkám. Jak malé dítě, které znovu vše objevuje“. (i5)

„Tady když mi přijde somálská rodina do institutu, tak už asi tuším, jaký druh pomoci jim máme nabídnout“. (i1)

Lidé jednají na základě znalosti existujících struktur, norem a pravidel chování. Snažíme se chovat v souladu s tím, co je od nás očekáváno s cílem zachovat si přístup k určitým zdrojům, které sociální struktury nabízejí. Bojovat proti strukturální nespravedlnosti se dá na úrovni odpovědných institucí, ale i na úrovni jednotlivců. Prvotní orientaci v novém prostředí napomáhají/brzdí objektivní prvky kultury (srov. Berger & Luckmann, 1999), které často zaznamenáme velmi rychle po příjezdu do nového prostředí. Hlavními nositeli jsou instituce a zde se zpětně odkazujeme na úvodní premisu, která zachycuje školní instituci jako odraz společnosti. Transnacionální zkušenost je výsledkem každodennosti žití ve dvou (někdy i více) domovinách (Szaló, 2007). „Jde o zkušenost fragmentace kolektivní přináležitosti“ (Marada, 2009, s. 128).

„Nejhorší zážitky mám tady na úřadech, kdy mám pocit, že je veškerá legislativa nastavená proti cizincům. Ve výsledku se ukáže, že to není tak zlé a neřešitelné, ale nemám to ráda. Taky mě vždycky zamrzí, když se to nějak dotkne mých dětí, ve školce, škole, že jsme tu cizinci. Přitom děti mluví česky, znají tradice a dělají vše jako jiné české děti, o to se snažíme“. (i4)

¹³ Kulturní relativismus je pojem, který označuje snahu vyrovnat se ve výzkumu s prosazováním vlastní kultury, jejich hodnot a zvyklostí vůči kulturám odlišným. Každou kulturu je nutné reflektovat jako jedinečný fenomén, v kontextu jejich vlastních norem, hodnot a idejí (srov. Barša, 2001; Budil, 2003).

Obohacení o nové perspektivy na základě změny sociokulturní lokace místa bydliště musí probíhat v reflektovaných podmínkách. Překračování hranic, především těch symbolických by měla (sociální) pedagogika ohlídat svým spravedlivým distribuováním poznatků a vědění. „V praxi školy to vyžaduje především připuštění mnohačetných úrovní kurikula a způsobů, jak mohou učitelé a žáci chápat a interpretovat kulturu...“ (Lorenzová, 2016, s. 91). Česká republika už není místem, kde by ve školách byly pouze děti se stejným mateřským jazykem, s homogenní kulturou. Úkolem pedagogiky je nastavovat takové procesy, které vzdělávacímu systému pomohou využívat zkušenosti s kulturní diverzitou ve svém maximálním potenciálu.

„Teď máme štěstí na otevřené paní učitelky, které nám moc pomáhají. Dřív jsme ale několikrát museli měnit školu. Nebyli na nás připraveni a nechtěli nás tam“. (i4)

„Asi bych si dokázal představit, že by před studijním výjezdem byl program, který by mi pomohl se připravit. Nevím jak, ale vím, že na univerzitě tam tím studenti procházeli. Asi se zaměřit třeba na kulturní specifika dané země“. (i3)

Výzkumy potvrzují, že výměnné pobyty pomáhají zvýšit kulturní empatii, stimulují osobnostní rozvoj a podporují internacionální porozumění (Baláž & Williams, 2004; Bloom & Miranda, 2015; Fuller, 2007; Kitsantas & Meyers, 2002; Paige, 1986). Bronfenbrennerův (1999) model sociální ekologie napovídá, že změna makroprostředí má rozvojový dopad na naše individuuum. Zamezení přímého přístupu k našemu mikrosystému, nejbližší vrstvě prostředí kolem „já“ (rodina, přátelé, vrstevníci), může vést k silné redefinici nás samotných. Moos (1991) dopracovává Bronfenbrennerův model do roviny mechanismů působení prostředí, s kterými se jedinec musí vypořádat. Moos vnímá různá prostředí jako zdroj stresorů, které vyrovnáváme pomocí osobnostních charakteristik, intelektových schopností a hodnotové orientace (zdroje opory). Interakcí jedince s prostředím vznikají stádia krize i štěstí na základě copingových strategií, které volí. Moos se na několika úrovních snaží modelovat situace, které vznikají v interakci a které je potřeba poznávat, chceme-li se z těchto situací učit.

„Pro mě jsou tady chvíle velkého zklamání i pocitu štěstí, nějak se to ve mně pořád střídá. Hlavně, když odjedu na chvíli domů a pak se zas vrátím do Ameriky, což teda není často. Ale naučila jsem se všechny ty tlaky vstřebávat pomocí meditace nebo reflektováním své zkušenosti. Vždycky si říkám, co se to teď se mnou děje a proč, bavíme se o tom i s manželem a ostatními cizinci“. (i2)

V sociální pedagogice přemýšlíme o člověku v situaci, o vlivu prostředí na problémy, potřeby a jednání jedince, o interakci v komunikaci jako o sociálním aktu. Změna prostředí umožňuje odstup, nové podmínky pak nutnou reflexivitu. V kontextu transformace identity můžeme hovořit o osobnostním rozvoji. Neočekávané nové situace nás burcují k vytváření nových strategií, k novým reakcím a neustálému se přizpůsobování vzniklým okolnostem a tím i k tomu „objevovat nové aspekty sebe samých“ (Kuneš, 2009, s. 19).

5 Závěr

„Dynamická zakořeněnost říká, že bez odchodů neexistují návraty, bez pohybu neexistují místa, která jsou z hlediska našich identit formativní“ (Szaló, 2006, s. 157). Text se v nejobecnější rovině snaží podnitit překračování hranic, hranic fyzických i těch symbolických v nás a sledovat procesy, které jsou s tím spojeny. Giddens (2003) mluví o vyvázání identity z teritoriality ve prospěch časoprostorového rozpětí.

Realizované výzkumné šetření bylo zaměřeno na jedince, kteří vyměnili zemi původu za novou zemi, či jedince, kteří mají každodenní zkušenost ze zahraničí delší jak půl roku. Studie nabízí reflexi transformace identity, která je důležitým konceptem pro osobnostně sociální výchovu i reflexi interkulturních interakcí a pluralit diskurzů. Ve výzkumu jsme prezentovali centrální diskurz kultury ztělesnění, který představuje tělo jako materiálního nositele různých kulturních oblastí (náboženství, filosofie nebo sociální struktury). Tělo se stává pramenem symbolizace v diskurzech.

Předložený text může pomoci nahlédnout do procesu, který významně redefinuje identitu člověka na základě setkání s odlišným socio-kulturním prostředím. Setkání s odlišností, tolerance jinakosti, diverzita ve škole jsou současnými trendy ve vzdělávání. Vzdělávání v diverzitě je dynamickým sociálním polem reagujícím na dialogické interakce rozdílných situačních kontextů a rozmanitosti vědění a základů, na nichž se pohybujeme. Přizvání plurality by však nemělo opustit racionalismus a „účelově využívat teze postmodernismu k proměně akademické rozpravy v ideologicky a mocensky motivovaný diskurz“ (Budil, 2003, s. 43).

Sociální pedagogika se s eticky angažovanou odpovědností snaží vyjednávat diskurzivní místo ve společnosti všem marginalizovaným skupinám. V našem případě se jednalo o symbolické kulturní skupiny, které jsou diskurzivně štěpeny na *my* a *oni*. Hovořili jsme o střetu (ne v negativní konotaci) a prolínání původních kulturních interpretačních rámců s novou žitou zkušeností v odlišném kulturním kontextu. Cílem našeho snažení bylo poznání mechanismů obohacování, které by měly nacházet prostor i v pedagogice. V této situaci je užitečné si připomenout práci Lorenzové (s odkazem na Gómeze): „Kulturní etnocentrismus působí ve vzdělávání především jako epistemologická překážka sdílení a výměny poznatků, názorů a orientací...“ (Lorenzová, 2016, s. 92).

V sociální pedagogice přemýšlíme o člověku v situaci, o vlivu prostředí na problémy, potřeby a jednání jedince, o interakci v komunikaci jako o sociálním aktu.

Pokud bychom měli hledat aplikační rovinu realizovaného výzkumu, můžeme se zaměřit na oblasti a témata, které by mohly být obsaženy v rámci tzv. interkulturních tréninků připravujících studenty na pobyt v zahraničí nebo učitele na přijetí zahraničních studentů. Taková pedagogická praxe je běžná na řadě zahraničních i tuzemských univerzit. Zásadní roli v přípravě na setkání s odlišností hraje dle výzkumného zjištění sebereflektivní ukotvení vlastní interkulturní zkušenosti. V takovém případě je osoba lépe připravena přijímat podněty plynoucí z diverzitivního, multikulturního prostředí. Text se pokouší podpořit pedagogickou praxi dialogem s rozmanitostí a poukázat na důležitost interkulturních kompetencí u učitelů a žáků/studentů s odkazem na potenciál kulturního a mezilidského přesahu.

Internacionalizace ve vzdělávání představuje tlak na proměnu kurikula. V evropském kontextu sehrávají výraznou roli Erasmus mobility, tlak na mezinárodní výzkum i požadavky na sjednocení závěrečných diplomů směrem k rozpoznatelnosti na světovém pracovním trhu. Petr Berger ve spojitosti s tím hovoří o tzv. *mezinárodním univerzitním klubu*, který je jedním ze čtyř fenoménů globální kultury. Berger mluví o celospolečenském vzdělávacím hnutí, které opouští hranice akademického světa a prostupuje do neziskového sektoru, vzdělávacích organizací, politických hnutí a skupin odborníků. Vlivem internacionalizace dochází ke sdílení inteligence, hodnot a kulturních elit (Berger, 1997). Internacionalizace přináší interkulturalitu a naopak.

Současná sociální pedagogika může svojí humanistickou diskuzí a reflektivním výzkumem přispívat ke kultivaci veřejného prostoru, který – jak se snažíme demonstrovat – bývá diskurzivně silně ovlivněn. Prostřednictvím diskurzivní analýzy lze relativizovat sdílené hegemonní vědění, což může pro pedagogický výzkum přinášet potřebnou reflexivitu. Ochota a kuráž kriticky analyzovat vlastní východiska jsou pro sociální pedagogiku cestou v/k rozmanitosti.

Literatura

- Baláž, V., & Williams, A. M. (2004). 'Been there, done that': International student migration and human capital transfers from the UK to Slovakia. *Population, Space and Place*, (10)3, 217–237. <https://doi.org/10.1002/psp.316>
- Barša, P. (2001). *Západ a islamismus: Střet civilizací, nebo dialog kultur?* Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Beck, U. (2004). *Riziková společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství.

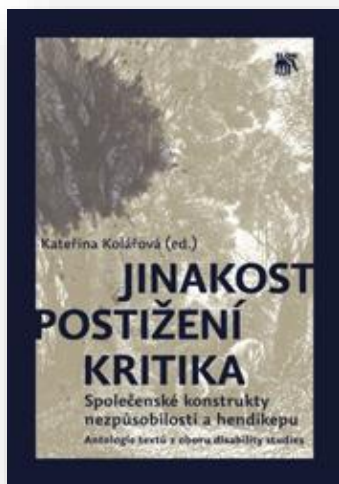
- Bennett, M. J. (1993). Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 109–135). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J., & Castiglioni, I. (2004). Embodied ethnocentrism and the feeling of culture: A key to training for intercultural competence. In D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Eds.), *The handbook of intercultural training* (pp. 249–265). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Berger, L. P. (1997). Štyri tváre globálnej kultury. Střední Evropa. *Střední Evropa: revue pro stredoevropskou kulturu a politiku*, 75(10), 35–39.
- Berger, L. P., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Bloom, M., & Miranda, A. (2015). Intercultural sensitivity through short-term study abroad. *Language and Intercultural Communication*, 15(4), 567–580. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1056795>
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. Friedman & T. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the lifespan: Emerging methods and concepts* (pp. 3–30). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Budil, I. T. (2003). *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. Praha: Triton.
- Country comparison. (2017, Prosinec 15). *Hofstede Insights*. Retrieved from <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/czech-republic,the-usa/>
- Durkheim, E. (1982). *The rules of sociological method*. New York, NY: The Free Press.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Education and languages, language policy. (2018, Leden 23). *Council of Europe*. Retrieved from https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_en.asp
- Engbersen, G., & Snel, E. (2013). Liquid migration. In B. Glorius, I. Grabowska-Lusińska, & A. Kuvik (Eds.), *Mobility in transition: Migration patterns after EU enlargement* (pp. 21–40). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Boston: Addison Wesley.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat*. Praha: Dauphin.
- Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann & synové.
- Fry, G. W., & Thurber, E. C. (1989). *The international education of the development consultant: Communicating with peasants and princes (Comparative and international education series)*. Oxford: Pergamon Press.
- Fuller, T. L. (2007). Study abroad experiences and intercultural sensitivity among graduate theological students: A preliminary and exploratory investigation. *Christian Higher Education*, 6(4), 321–332. <https://doi.org/10.1080/15363750701268319>
- Gellner, E. (2003). *Nacionalismus*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Giddens, A. (1999). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Giddens, A. (2003). *Důsledky modernity*. Praha: Slon.
- Hall, E. T. (1973). *The silent language*. Garden City, NJ: Anchor.

- Harré, R., & Gillet, G. R. (2001). *Diskurz a myseř: Úvod do diskurzívnej psychológie*. Bratislava: Iris.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hradecký, I., Barták, M., Cveček, D., Edgar, W. M., Ondrák, P., Pěnkava, P., & Ruzsová, P. (2007). *Definice a typologie bezdomovství*. Praha: Naděje.
- Hrdá, M., & Šíp, R. (2011). Role pragmatické kompetence ve výuce češtiny jako cizího jazyka a utváření sociální identity. *Pedagogická orientace*, (21)4, 436–456.
- Katrňák, T. (2005). *Třídní analýza a sociální mobilita*. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- King, R., & Findlay, A. (2014). Student migration. In J. Rath & M. Martinello (Eds.), *An introduction to international migration studies: European perspectives* (pp. 259–280). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Kitsantas, A., & Meyers, J. (2002). *Studying abroad: Does it enhance college student cross-cultural awareness?* Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456648.pdf>
- Klapko, D. (2016). Diskursivní analýza a její využití ve výzkumu edukačních jevů. *Pedagogická orientace*, (26)3, 379–414. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-379>
- Kohák, E. (2009). *Domov a dálava. Kulturní totožnost a obecné lidství v českém myšlení*. Praha: Filosofia.
- Kubátová, H. (2008). *Životní svět a sociální světy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kuneš, D. (2009). *Sebepoznání*. Praha: Portál.
- Lorenzová, J. (2016). *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Praha: Univerzita Karlova.
- Marada, R. (2009). Rodáci, odrodilci a adoptování. Sport v transnacionálních souvislostech. *Sociální studia*, 1, 127–151. Dostupné z <http://socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/090723122910.pdf>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Moos, R. H. (1991). Connections between school, work, and family settings. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences* (pp. 29–54). Oxford: Pergamon Press.
- Norberg-Hodge, H. (2009). *Ancient futures: Lessons from Ladakh for a globalizing world*. San Francisco, CA: Sierra Club Books.
- Paige, M. (1986). Trainer competencies: The missing link in orientation. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 135–158.
- Parey, M., & Waldinger, F. (2011). Studying abroad and the effect on international labour market mobility: Evidence from the introduction of ERASMUS. *The Economic Journal*, (121)551, 194–222. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2010.02369.x>
- Patočka, J. (1992). *Přirozený svět jako filozofický problém*. Praha: Československý spisovatel.
- Sedláková, M. (2011). *Najdi si nový domov, aneb vzpomínky pamětníků na nucené vystěhování obcí Dražanské vrchoviny za protektorátu Čechy a Morava* (Bakalářská práce). Dostupné z https://is.muni.cz/th/252937/pedf_b/
- Sedláková, M. (2014). Konstruování identity ženy v kontextu konverze k islámu. *Sociální pedagogika/Social Education*, (2)2, 22–37. Dostupné z http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/STUDIE_Konstruov%C3%A1n%C3%AD-identity-%C5%BEeny_FINAL.pdf

- Szaló, C. (2006). Domov a jiná místa/ne-místa formování kulturních identit. *Sociální studia*, (1), 145–160. Dostupné z <http://socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/080227135221.pdf>
- Szaló, C. (2007). *Transnacionální migrace. Proměny identit, hranic a vědění o nich*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Urry, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity Press.
- Valdřová, J. (2006). *Gender a společnost*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Van Mol, C. (2016). Migration aspirations of European youth in times of crisis. *Journal of Youth Studies*, (19)10, 1303–1320. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1166192>
- Vašát, P. (2012). Mezi rezistencí a adaptací: Každodenní praxe třídy nejchudších. *Sociologický časopis*, (48)3, 247–282. Dostupné z http://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/vasat_petr_2012_mez_rezistenci_a_adaptaci_sociologicky_casopis_48_2_247-282.pdf
- Young, I. M. (2008). Odpovědnost a globální spravedlnost: model odpovědnosti založené na sociálních vztazích. In M. Hrubec, S. Bowles, J. Harris, L. Hohoš, A. Hochschild, B. Horyna, ... I. M. Young, *Sociální kritika v éře globalizace. Odstraňování sociálně-ekonomických nerovností a konfliktů* (s. 65–106). Praha: Filosofia.
- Zábřodská, K. (2009). *Variace na gender: Poststrukturalismus, diskurzivní analýza a genderová identita*. Praha: Academia.

Recenze

Kolářová, K. (ed.). (2012). *Jinakost – postižení – kritika. Společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu. Antologie textů z oboru disability studies*. Praha: SLON.



V úvodu je nutné podotknout, že v současné době značně narůstá zájem o problematiku inkluze lidí se zdravotním postižením. Ta by přitom měla být vnímána nejen jako proces, který se odvíjí od přizpůsobení podmínek pro vzdělávání, socializaci atp. (se zacílením na jedince), ale i jako zodpovědnost majoritní společnosti vůči minoritě lidí s postižením. V oblasti studií o identitě je v souvislosti s podobně sociálně konstruovanými kategoriemi *diference a alterity* věnována pozornost převážně genderu, etnicitě, sexualitě či rase (s. 32). Oblast zdravotního postižení je v tomto odvětví opomíjena. Přičemž je nutno podotknout, že podle některých zdrojů ([Davis, 2006](#); [Valenta, Michalík, & Lečbých, 2012](#); „[World report on disability](#)“, 2018) tvoří přibližně 10–15 % populace právě osoby se zdravotním postižením, což je 600–650 milionů lidí. Minorita osob se zdravotním postižením je tak považována za největší na světě ([Adams, Reiss, & Serlin, 2015](#); [Davis et al., 2006](#); „[MKF](#)“, 2018).

Téma sociální inkluze a problematiky participace minority osob s postižením ve společnosti je provázané s aktuálně probíhajícím procesem inkluzivního vzdělávání. Ten by měl přerůst v tolik očekávanou sociální inkluzi osob se zdravotním postižením, a to jejich zapojením do obvyklých činností dospělých osob ([Pipeková, Vítková, & Bartoňová, 2014](#)). Disability studies mohou nabídnout nové pohledy na možnosti procesu socializace či inkluze a podpořit tak vědecké úsilí o naplnění co nejvyšší kvality života lidí s postižením. Perspektiva oboru disability studies umožňuje vnímat postižení jako společenský, politický a kulturní fenomén. Tedy uchopit „disabilitu“ jako abstraktní a analytickou kategorii s možností popisovat a odkrývat způsoby sociální diferenciaci a hierarchizace ([Kolářová & Storchová, 2011](#)). Přispívá tak k inkluzivnímu pojetí dané problematiky, a to nejen z pohledu lidí, kteří si zaslouží „speciální“ přístup a podporu, ale i lidí, kteří jsou plnohodnotnými občany společnosti a subjekty lidských práv.

Kniha editorky Kateřiny Kolářové přináší interdisciplinární vhled do oboru disability studies prostřednictvím textů významných teoretiků oboru. Zmiňovanou publikaci lze považovat za odrazový můstek při získávání informací o disability studies a související problematice. A to i z toho důvodu, že česky psaná literatura zaměřená na tento – v zahraničí již ustálený – obor, je značně nedostatečná. Předkládané texty nabízejí perspektivy, které umožňují nahlížet tělesnou a mentální jinakost v rámci širších společenských vazeb a kontextů. Kolářová, jak sama uvádí (s. 31), vybírá texty, které mají těžiště zejména v sociologických a humanitních vědách, jako je sociologie, historie, filozofie či literární a divadelní věda. Čerpá též z mezioborových projektů, jako jsou kulturní (kulturální) studia, gender studies, deaf studies, queer studies či kritická studia rasy. Z výše uvedeného vyplývá, že interdisciplinární charakter knihy je pro editorku stěžejním konceptem – stejně jako pro celý obor disability studies.

Úvodní dvě kapitoly jsou počinem Kateřiny Kolářové. V kapitole *Disability studies: Jiný pohled na „postižení“* autorka představuje obor disability studies a poukazuje na odlišný způsob vnímání „postižení“ jako ideologického konstruktu, který je nutné dekonstruovat univerzalizující perspektivou.

Tento pohled se tak odlišuje od současného většinového postoje (coby minorizujícího), který zahrnuje speciální témata a obory a je pod kontrolou akademické struktury a vědní politiky. Disability studies tak mají kritický potenciál, a to zejména vůči původnímu medicínskému patologizujícímu pojetí zdravotního postižení, ze kterého se rovněž snaží vymanit jak v České republice tradiční obor speciální pedagogiky, tak i všechny ostatní obory, které jakýmkoliv způsobem souvisejí s pomáhajícími (a jim podobnými) profesemi v oblasti sociální politiky státu.

Druhá úvodní kapitola je věnována politice překladu a teoretickému vymezení pojmů. Kolářová se zde zaměřuje zejména na termíny *postižení* a *hendikep* v českém diskurzu a na konkrétních příkladech definic vlivných asociací či slovníků dokazuje, jaký má jejich praktické užívání skrytý politický rozměr. Dále navrhuje užívání pojmosloví *tělesná, smyslová, duševní* či *mentální jinakost*. V kapitole autorka shrnuje a vysvětluje, proč je podle ní příslušná změna vhodná a jak tyto pojmy odpovídají či odporují kritickým a společensky angažovaným perspektivám disability studies.

Po úvodní pasáži, v níž editorka vysvětluje zvolenou terminologii a nutnost resignifikace některých pojmů, následují samotné texty a eseje, které z anglických originálů přeložily Zuzana Šťastná a Sylva Ficová. Zbýlý obsah knihy je pak rozdělen do tří částí s názvy *Teorie, koncepty, kontroverze, Diskurzy a identity* a *Napříč kategoriemi*. Každý z těchto bloků je uveden úryvkem autobiografické knihy Eliho Clare *Hrdost a exil*, jež „se od svého prvního publikování v roce 1999 stala manifestem aktivismu a neposlušnosti 'postižených'“ (s. 32). Díky těmto úryvkům dochází k propojení jednotlivých částí knihy. Vzhledem k charakteru knihy a jejímu výjimečnému postavení v rámci česky psaných textů cílených na obor disability studies stručněji představím první ze tří částí, která prezentuje stěžejní koncepty oboru.

V prvním bloku knihy se setkáváme s textem Lennarda Davise *Konstrukty normality*. Davis v této eseji akcentuje zaměření na uvažování o konstruktu normy a normality, spíše než o konstrukt pojmáném jako „postižení“. Kriticky hovoří o proměně ideálu v normu a tvrdí, že „postižené tělo“ jako historicky pozdější koncept bylo už ze své podstaty od začátku vyloučeno z kultury, společnosti a normy. Davis tuto koncepci nahlíží kriticky, zkoumá historické ustavování normy a normality v čase a snaží se o popsání mechanismů, které vedly k současnému pojetí toho, co vnímáme jako „normální“ a co jako „deviantní“. Svou teorii zároveň dokazuje i na analýze literatury 19. a 20. století.

Shelley Tremain v eseji *O hendikepu* věnuje pozornost zejména historickým analýzám Michela Foucaulta a jeho přínosu pro disability studies. Přínos tohoto nominalistického přístupu spočívá v přiblížení okolností zrodu určitého jevu a sledování historicky podmíněných zvyklostí a způsobů chování, které utvářely jeho podobu. Umožňuje tak analyzovat mechanismy moci a vědění. Autorka hovoří o vzniku „přirozeného pohlaví“ (gender studies) a „přirozeného hendikepu“ (disability studies) ve stejném dějinném okamžiku. To, že se z hendikepu a pohlaví v důsledku uplatňování moci stává přirozená záležitost, sleduje v různých oborech, jako je biologie, klinická psychologie, medicína a chirurgie či feminismus. Na daný fenomén je tak nahlíženo jako na důsledek historických podmínek a z nich vyrůstajících mocenských vztahů.

Nad problematikou normy a normality a jejich regulačními účinky se zamýšlí Anne Waldschmidt, a to v textu *Kdo je normální? Kdo je deviantní?*. Tyto úvahy jsou aplikovány na příkladech souvisejících s genetickým testováním a poradenstvím. Waldschmidtová kriticky nahlíží celou koncepci prenatální diagnostiky, která je legitimizována konceptem normality, a přirovnává tyto praktiky k moderní eugenice.

Dan Goodley ve svém textu *Zaostřeno na diskurz: Poststrukturalismus v disability studies* zasazuje fenomén postižení do poststrukturalistické optiky. Poukazuje na praktické fungování diskurzů a uvádí mechanismy, jejichž prostřednictvím lze tyto diskurzy analyzovat a poukázat tak na jejich skryté významy. Jedná se o koncept dekonstrukce binárních opozic, teorie biomoci Michela Foucaulta či samotnou diskurzivní analýzu v kontextu řečové či mocenské stránky. Svá tvrzení pak dokládá na analýzách zvolené strategie výzkumu či konkrétních zkušeností lidí, kteří se s mocí diskurzu setkali tváří v tvář.

Problematice postavení disability studies v akademickém prostředí je věnován text autorů Sheron Snyder a Davida Mitchella *Povinná primitivizace*. Autoři se vymezují vůči tendenci oborů, které mají ve vědě zaměřené na problematiku zdravotního postižení dominantní postavení (zejména lékařské vědy či fyzioterapie), takto pojímaný fenomén napravovat či léčit. I když se tyto obory snaží o preferenci sociálně orientovaného přístupu, jsou stále v područí medicínského paradigmatu. Důraz je zde kladen i na problematické postavení disability studies ve vědě a výzkumu tak, že osciluje na pomezí bezprostřední zkušenosti a působením na akademické půdě.

Kolářová sama v úvodu vyzdvihuje rozmanitost jednotlivých textů. Jak je patrné z výše uvedeného, první část knihy uvádí stěžejní teoretické koncepty oboru disability studies, ale zmiňuje i alternativní proudy, jež nabízejí otázky k dalšímu bádání. Nabídka rozmanitých pohledů na danou problematiku tak otevírá odlišné dimenze vnímání tělesné či mentální jinakosti, než jak tomu bylo doposud u tradičních oborů, jako je např. speciální pedagogika. Čtenář se zde podrobněji seznamuje se základní vizí oboru a s teoriemi, které v souvislosti s „postižením“ v českém prostředí nebyly doposud podrobněji uvažovány.

Jak již název napovídá, je druhá část knihy, *Diskurzy a identity*, orientována na utváření kolektivní i subjektivní identity lidí s postižením. Dle editorky zdůrazňuje především tři diskurzy. Je to klinický diskurz, fenomén „supermrzáctví“ a překonávání vlastního „postižení“ a (auto)biografické narativy a reflexe psané lidmi s postižením, které dokládají jejich žitou zkušenost. V této části knihy bych vyzdvihla zejména text Anne Davis *Basting Demence a performativní pojetí identity*. Autorka pojednává o divadelním projektu dílen tvůrčího vyprávění pro osoby s Alzheimerovou chorobou a související demencí. Cílem projektu, jehož výstupem bylo tvůrčí vyprávění a divadelní hra, která byla posléze inscenována, bylo poukázat na identitu těchto lidí. A to i přesto, že optikou medicínského diskurzu je tato skupina lidí nahlížena jako ti, kterým se identita postupně rozpadá. Zkušenosti a výstupy projektu jednoznačně ukazují, že lidé s Alzheimerovou chorobou jsou jedinci s vlastní identitou, kteří jsou schopni racionálně uvažovat a být autonomní.

Kritikou medicínského diskurzu se zabývá i Anne Wilson a Peter Beresford v textu *Šílenství, úzkost a postmoderna: uveďte to na pravou míru!*. Ve své kritice jsou radikálnější, když o uživatelích psychiatrické péče hovoří jako o „obětech psychiatrického systému“ či dokonce „o těch, co přežili institucionální psychiatrickou péči“. Svůj postoj demonstrují poukazem na systém diagnostiky, vedení dokumentace či stereotyp neměnnosti stavu člověka s diagnózou duševního onemocnění. Medicínský diskurz v pojetí těchto dvou autorů páchá na takto diagnostikovaných lidech násilí a znemožňuje jim utvářet si vlastní identitu a vztah k sobě samému.

Knihu uzavírá třetí blok s názvem *Napříč kategoriemi*. Intersekcionalní charakter této části je zaměřen především na průsečíky mezi kategoriemi ne/způsobilosti, genderu, sexuality, rasy a etnicity. Editorka zařazením bloku skrze intersekcionalní přístup, který zároveň dokládá multidisciplinaritu či transdisciplinaritu oboru disability studies, vhodně upozorňuje na potenciál a potřebnost takto pojímané vědecké disciplíny. Právě otevřenost vůči ostatním podobně orientovaným oborům a nedůvěra k „moderním velkým příběhům“, jež se tváří jako univerzální a jsou založené na údajně nezpochybnitelných tvrzeních ([Lyotard, 1993](#)), je jedním z důkazů postmoderního přístupu, který zároveň respektuje individualitu i jinakost.

V této poslední části bych za všechny zmínila zajímavé propojení kategorie disability s etnicitou či ne/způsobilostí. V textu Susan Schweik s názvem *Přistěhovalectví, etnicita a mrzácké zákony* autorka skrze analýzu historického materiálu otevírá aktuální otázku spojenou s „bezdomovectvím, imigranstvím či nepřizpůsobivostí“. Schweik na amerických zákonech dokládá, že lidem, kteří byli společensky hodnoceni jako „oškliví“ či „nevzhlední“, byl zakázán pohyb na některých veřejných místech. Nachází zde propojení mezi zmiňovanými kategoriemi, které v rámci dobové legislativy podléhaly stejné politice exkluze. A to bez ohledu na to, zda se jednalo o „mrzáka“, „žebračka“ či „cizince“.

I přes nelehký úkol zvolit vhodnou koncepci a ucelit velice rozmanitý sumář všech textů je kniha jako celek uspořádána logicky. Editorka vhodně vybrala materiál, který lze považovat za reprezentativní výběr myšlenek vlivných teoretiků disability studies.

V úvodu knihy sama zdůrazňuje nutnost vymezení pojmů a odůvodňuje potřebu hovořit o konceptu „postižení“ jinak, než jak tomu bylo doposud. Změna v myšlení a vyjadřování se o lidech s hendikepy je více než nutná. Kniha je (právě proto) psána jazykem, který, tak jako disability studies, nemusí být pro běžnou veřejnost ani pro odborníky z řad speciálních či sociálních pedagogů a jim podobných profesí dostatečně srozumitelný. Možná proto, že daný koncept není dle mého názoru v českém prostředí stále dostatečně pochopen a akceptován. Na druhou stranu je tato skutečnost důkazem toho, jak moc je kniha potřebná a jak moc by si ji právě odborná veřejnost měla přečíst a obohatit se tak o jinou perspektivu vnímání problematiky lidí s postižením.

Ivana Hrubešová
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Literatura

- Adams, R., Reiss, B., & Serlin, D. (2015). *Keywords for disability studies*. New York: New York University Press.
- Davis, L. (Ed.). (2006). *The disability studies reader*. New York: Routledge.
- Kolářová, K., & Storchová, L. (2011). „Tělesná jinakost“ jako kategorie historické analýzy. *Dějiny–Teorie–Kritika: Studie a eseje*, 8(2), 183–188. Dostupné z: <http://www.dejinyteoriekritika.cz/Modules/ViewDocument.aspx?Did=231>
- Lytard, J-F. (1993). *O postmodernismu*. Praha: Filosofia.
- Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF. (2018, Leden 19). ÚZIS ČR. Dostupné z: www.uzis.cz/system/files/mkf_cz.pdf.
- Pipeková, J., Vítková, M., & Bartoňová, M. (2014). *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení* [From education to social inclusion of people with health disabilities with focus on intellectual disabilities]. Brno: Masarykova univerzita.
- Valenta, M., Michalík, J., & Lečbych, M. (Eds.). (2012). *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada Publishing.
- World report on disability. (2018, Leden 19). *World Health Organization*. Dostupné z: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/en/

Recenze

Smolík, J. (2017). *Subkultury mládeže: sociologické, psychologické a pedagogické aspekty*. Brno: Mendelova univerzita v Brně.



Problematika subkultur v druhé dekádě 21. století je stále aktuální, neboť dochází k jejich dynamické proměně, mainstreamizaci, slábnutí exogenních podmínek pro jejich vznik, a tudíž i k jejich postupnému mizení ze sociální reality. Na recenzované knize je jednoznačně znát autorův hlubší zájem, jakož i mnoho let aktivní terénní výzkumné činnosti v prostředí subkultur mládeže. Autorova monografická prvotina na téma subkultur, která byla vydána v roce 2010, je stále hojně citovaným a užitečným zdrojem pro práci se subkulturami a částečně i teoretickou a metodologickou oporou vydání z roku 2017.

K samotné knize: autor do obsahu a názvu monografie uvedl „sociologické, psychologické a pedagogické aspekty“. Žijeme v době, kdy porozumění sociálním jevům a problematikám vyžaduje komplexní a interdisciplinární přístup. Není náhodou, že Smolík v tomto kontextu hovoří o užití sociální pedagogiky.

Dovolím si úlohu sociálního pedagoga v souvislosti se Smolíkovým textem rozvést. Sociální pedagog je v jeho chápání kvalifikovaný a kompetentní odborník na problematiku prostředí, výchovy a vztahu mezi nimi a jako takový chápe společenské jevy, mezi něž patří i subkultury, a to, co z nich vzniká, v souvislostech makro-, mezo- a mikrosociální reality a víceoborového přístupu k analýze výzkumu (sociální psychologie, pedagogická psychologie, politologie, právo, medicína a další). Média a širší veřejnost (často i někteří komentátoři či odborníci) často subkulturám přisuzují negativní funkci ve společnosti (sociální patologie). Sociální pedagog může být v návaznosti na to preventistou patologizace některých subkultur (labelling), tj. zprostředkovávat skutečnou povahu subkultur mládeže a se získanými informacemi a daty z terénních výzkumů seznamovat například rodiče nebo učitele ve školách, potažmo širší veřejnost. Koncepční snaha o dialog mezi mladými příslušníky subkultur a mainstreamem bude zřejmě jediným východiskem, jak vztahy mezi dominantní kulturou a subkulturou (alternativní či kontrakulturou) směřovat k vzájemnému respektu a snižování napětí.

Smolíkův text se skládá z jedenácti kapitol, které za sebou následují dle tradičního úzu – vymezení, metodologie, teorie, typologie, deskripce konkrétních směrů a skupin, proměny subkultur a příležitost pro konkrétní sociálně vědní disciplíny ke zkoumání subkultur mládeže. Hodnotným aspektem autorovy knihy je dobrá a propracovaná metodologie, interdisciplinární zázemí vzhledem ke zkoumaným fenoménům (autor je vzděláním politolog, psycholog a sociální pedagog), rozsáhlý výzkum kvantitativního i kvalitativního typu, využití poznatků z výzkumů jiných autorů. V kvalitativní části zaujmou rozhovory s příslušníky (i bývalými příslušníky) mládežnických subkultur, kteří jsou nositeli cenných informací.

V teoretické části autor popisuje jednotlivé školy, které se subkulturami zabývaly, zejména chicagskou a frankfurtskou školu a birminghamské CCCS, a popis doplňuje vlastní kritikou, která úzce souvisí s dnešními proměnami subkultur (úloha žen, socioekonomické podmínky, gender atd.). Proměny subkultur v současnosti nejsou zcela jasným a dobře zmapovaným jevem. Mizení třídní identifikace a sociálního pozadí vzniku subkultury (její autenticity či originality) přetrhávají vztah mezi specifickou formou myšlení a jednání, z nichž subkultura odvozuje svůj „layout“. Je možné se domnívat, že subkultury mládeže budou stále více ovlivněny tím, kde vznikají a existují (typ prostředí) a jak se

stále více prohlubuje rozdíl mezi životem ve městě a na venkově. Rovněž je na místě ocenit zmínku o tendování vybraných subkultur k ideologizaci či politizaci vlastních potřeb a cílů. Ideologie, které cílí na odstraňování konkrétních sociálních a ekonomických bariér ve společnosti nebo usilují o emancipaci některých skupin, mohou nacházet uplatnění právě v prostředí mládežnických subkultur. Nejedná se jenom o dnes takřka neexistující neonacistické a komunistické skinheady či anarchizující punkery, ale i o nové trendy, které vykazují některé znaky subkultury.

Co ve Smolíkově hodnotné monografii kupodivu chybí, jsou některé aktuální módní trendy, které naplňují alespoň některé nebo všechny definiční znaky subkultury. Autor uvádí a předznamenává, že se jedná o vybrané subkultury. Z pohledu aktuálnosti mi v knize chybí například definice hipstera či nipstera jako neonacistického nástupce naziskinheada. Je otázkou, jestli autor (zcela oprávněně) pochybuje nad zařazením těchto typů do kategorie subkultury. I v případě, že se nejedná o typické reprezentanty subkultur, stojí za zmínku přinejmenším v kontextu proměn původních subkultur na městské módní vlny/subkultury s politickým obsahem i bez něj. V návaznosti na to je třeba pracovat s hypotézami

o rozšiřujícím se a nivelizujícím kulturním mainstreamu, který postupně inkorporuje mládežnické subkultury do svého konceptu společenské rozmanitosti a konformity.

Faktografickou poznámku je třeba směřovat k prolnutí hardcoru a metalu ve směru, který se jmenuje grindcore. Týká se české grindcoreové kapely Agony Conscience, která byla úspěšná v Beneluxu a Německu. V kapele v devadesátých letech 20. století působil český nonkonformní básník Pavel J. Hejátko. Je škoda, že tato kapela není v rámci českého/západoevropského prostředí v knize zmíněna.

Za praktické a etické lze považovat autorova doporučení pro realizaci terénního výzkumu, která jsou originální a plynou z osobní zkušenosti autora z prostředí subkultur (str. 54-55).

Obecně lze Smolíkův počin doporučit jako hodnotný zdroj informací o subkulturách mládeže, jejich historii, teorii, jednotlivých přístupech ke zkoumání a výzvách do budoucna. Kniha může být cenným pomocníkem pro učitele, sociální pedagogy, psychology, sociální vědce obecně, policisty, rodiče, mládež a zástupce jednotlivých subkultur.

Výzvy dnešní doby kladou na sociální vědy nemalé požadavky. Komplexita a provázanost sociálních fenoménů, jejich dynamika a proměny jsou pro další výzkum, analýzu a konceptualizaci subkultur důležité, a to bez ohledu na skutečnost, že ne vždy se jedná o typické zástupce hlavního proudu či subkultury.

Subkultury mládeže nejsou jen sociální patologie a mediální labelling – i takto zjednodušeně lze chápat poslání Smolíkovy práce v této oblasti.

Michal Ševčík

Helianthus – Institut pro kulturu a vzdělávání, z. s.



Topic: All areas related to Social Education fields are covered under the journal

Authors are cordially invited to submit papers for the upcoming edition
volume 6 / issue 2 / November 2018

Publication of an article/manuscript in Social Education requires strict conformance to the paper template. Once the paper is selected, it will be published online. For more details visit us on www.soced.cz.

The journal is placed on the **List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic** and **included** in EBSCO Education Source, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), ProQuest Education Journals a ProQuest Social Science Journals, CEJSH, Google Scholar, CrossRef, DOAJ and ERIH Plus.

Processing Charges: There is no charge for the submitted paper for review and publication.

Formal Conditions of Acceptance:

- **Papers will only be published in English.**
- All papers are peer-reviewed, and the Editor reserves the right to refuse any manuscript, whether on invitation or otherwise, and to make suggestions and/or modifications before publication.

Submission open for November 2018

Proposal & Abstract Submission: May 15, 2018

Full Paper Submission: June 30, 2018

Paper Publication: November 15, 2018

Sociální pedagogika | Social Education Journal

E: editorsoced@fhs.utb.cz

T: +420 576 038 007

W: www.soced.cz

Sociální pedagogika

Social Education

časopis pro vědu a praxi



Pozvánka

Katedra sociální patologie a sociologie PdF UHK

společně s

Katedrou sociální pedagogiky PdF UHK, Katedrou pedagogiky PdF UMB
v Banské Bystrici a Katedrou Pedagogiki Wyższej Szkoły Biznesu
w Dąbrowie Górniczej

si Vás dovoluji pozvat na XXII. mezinárodní vědeckou konferenci

SOCIALIA 2018

„Ohrožení jedince v současné společnosti“

Termín konání: 18. – 19. 10. 2018

Místo konání: Objekt společné výuky UHK, Hradecká 1227, Hradec Králové

Tematické okruhy konference:

- Dítě v měnící se společnosti
- Senior a rizika současné společnosti
- Preventivní a represivní přístupy k rizikovým jevům
- Rizikové sociální skupiny v současné společnosti
- Role školy ve zdravém vývoji osobnosti
- Ohrožené a rizikové skupiny dětí a mládeže jako předmět zájmu sociální pedagogiky
- Případně další témata korespondující s názvem konference

Sekce pro studenty a doktorandy

Další informace na: <https://www.uhk.cz/cs-CZ/UHK/Veda-vyzkum-projekty/Konference/Pozvanky-na-konference-UHK>

Editorial board:

Editor-in-Chief: **Jakub Hladík**, Tomas Bata University in Zlín.

Managing Editor: **Jitka Vaculíková**, Tomas Bata University in Zlín.

Editor – manuscript: **Anna Petr Šafránková**, Tomas Bata University in Zlín.

Editor – manuscript: **Karla Hrbáčková**, Tomas Bata University in Zlín.

Editor – manuscript: **Dušan Klapko**, Masaryk University.

Editor – books reviews and information: **Jan Kalenda**, Tomas Bata University in Zlín.

International editorial board:

Stanislav Bendl, Charles University; **Christian Brandmo**, University of Oslo; **Adele E. Clarke**, University of California San Francisco; **Miroslav Dopita**, Palacký University Olomouc; **Lenka Gulová**, Masaryk University; **Lenka Haburajová Ilavská**, Tomas Bata University in Zlín; **Xuesong He**, East China University of Science and Technology; **Feifei Han**, University of Sydney; **Eva Janebová**, Masaryk University; **Jim Johnson**, Point Loma Nazarene University; **Vladimír Jůva**, Masaryk University; **Michal Kaplánek**, Jabok – Higher School of Social Pedagogy and Theology; **Blahoslav Kraus**, University of Hradec Králové; **Roman Leppert**, Kazimierz Wielki University; **Jiří Němec**, Masaryk University; **Peter Ondrejko**, Palacký University Olomouc; **Milan Pol**, Masaryk University; **Andrea Preissová Krejčí**, Palacký University Olomouc; **Miroslav Procházka**, University of South Bohemia in České Budějovice; **Jiří Prokop**, Charles University; **Ewa Syrek**, University of Silesia in Katowice; **Radim Šíp**, Masaryk University; **Danielle Tracey**, Western Sydney University; **Petr Vašát**, The Czech Academy of Sciences; **Soňa Vávrová**, University of Ostrava.

Contact

Sociální pedagogika | Social Education

Štefánikova 5670, 760 01 Zlín

E: editorsoced@fhs.utb.cz

T: +420 576 038 007

W: www.soced.cz/english

Sociální pedagogika | Social Education, 6(1), 2018. Published by Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín. Editor-in-Chief: Jakub Hladík. The journal is published twice a year in an electronic format. The Journal accepts previously unpublished and reviewed papers only.

Duben 2018 / April 2018

www.soced.cz

ISSN 1805-8825

Sociální pedagogika | Social Education

Časopis pro sociální pedagogiku
The journal for socio-educational theory and research

Publisher

Tomas Bata University in Zlín
Faculty of Humanities
Štefánikova 5670, 760 01 Zlín
Czech Republic