

Časopis Sociální pedagogika | Social Education

ročník 5, číslo 2, rok 2017 / volume 5, number 2, year 2017

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 5, číslo 2, rok 2017

The journal for socio-educational theory and research

volume 5, number 2, year 2017

Monotematické číslo:

Sociokulturní diverzita ve vzdělávání

The topic of the monothematic issue:

Socio-cultural diversity in education system

Vydává

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Mostní 5139

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

nám. T. G. Masaryka 1279, 760 01 Zlín

E: editorsoced@fhs.utb.cz

T: +420 576 038 007

W: www.soced.cz

Sociální pedagogika | Social Education, ročník 5, číslo 2, 2017. 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

Editoriál (*Redakce*)

Představujeme listopadové číslo 2017	6
--	---

Studie

Dana Moree

Diverzita mezi etnocentrismem a etnorelativismem (nejen) v českém školství	8
--	---

Helena Skarupská

Kulturní identita jako součást výchovy k občanství u adolescentů	15
--	----

Milena Öbrink Hobzová, Ludmila Siarda Trochtová, Petra Sobková

Národní identita v multikulturním prostředí	27
---	----

Iveta Rožníčková

Mocenské konstelace mezi romskými žáky a jejich učiteli	42
---	----

Markéta Zachová

Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů	55
---	----

Jakub Vlach

Úspěšnost dětí z dětských domovů v sekundárním a terciárním vzdělávání – Porovnání pohledu klientů a jejich vychovatelů	72
---	----

Diskuse

K otázkam explikácie a axiomatizácie v sociálnej pedagogike (<i>Peter Ondrejko</i>)	85
---	----

Práce v terénu – Aktuální trend sociálně-pedagogické práce s rodinou (<i>Jaroslava Pavlíčková</i>)	91
--	----

Sociálna a kultúrna rozmanitosť nie je len o etnicite (<i>Věra Teplíčková</i>)	103
--	-----

Recenze

Hanková, M., & Vávrová, S. (2016). <i>Partnerské vztahy očima mladých dospělých s vrozeným tělesným postižením</i>. Praha: Grada Publishing. (<i>Jana Kasáčková</i>)	107
--	-----

Tassoni, P. (2015). <i>Supporting children with special needs: A Penny Tassoni handbook</i>. London: Hodder Education. (<i>Magdalena Hanková</i>)	109
---	-----

CONTENTS

Editorial (*Editorial board*)

[Introducing the issue of November 2017](#)6

Articles

Dana Moree

[Diversity between ethnocentrism and ethnorelativism \(not only\)
in the Czech education system](#)8

Helena Skarupská

[Cultural identity as part of civic education of adolescents](#) 15

Milena Öbrink Hobzová, Ludmila Siarda Trochtová, Petra Sobková

[National identity in multicultural environment](#) 27

Iveta Rožníčková

[Power constellations between Roma pupils and their teachers](#) 42

Markéta Zachová

[Sociocultural handicap of foreign pupils and professional qualification of teachers](#) 55

Jakub Vlach

[Achievements of children from children's homes in secondary and tertiary Education – Comparing
the view of clients and their educators](#) 72

Discussion

[Issues of explication and axiomatization in social education](#) (*Peter Ondrejko*) 85

[Field work – The current trend in social-pedagogical work with the family](#) (*Jaroslava Pavlíčková*) 91

[Social and cultural diversity is not just about ethnicity](#) (*Věra Teplíčková*) 103

Reviews

[Hanková, M., & Vávrová, S. \(2016\). *Partnerské vztahy očima mladých dospělých s vrozeným tělesným postižením*. Praha: Grada Publishing.](#) (*Jana Kasáčková*) 107

[Tassoni, P. \(2015\). *Supporting children with special needs: A Penny Tassoni handbook*. London: Hodder Education.](#) (*Magdalena Hanková*) 109

Editorial

Představujeme listopadové číslo 2017

Vážené čtenářky a čtenáři,

představujeme vám monotematické číslo časopisu Sociální pedagogika | Social Education s názvem **Sociokulturní diverzita ve vzdělávání**, které reaguje na současné vzdělávací výzvy. Diverzita (rozmanitost, heterogenita) jedinců, ať už je dána demografickými deskriptory (např. etnikem, rasou, jazykem, kulturou, pohlavím, socioekonomickým statutem, věkem aj.) anebo osobnostními charakteristikami, schopnostmi a dovednostmi, je zcela přirozeně nedílnou součástí našeho každodenního žití. V posledních letech je diverzita ve vzdělávání předmětem řady veřejných i odborných diskusí, jejichž společným jmenovatelem je naplnění práva na vzdělávání jako jednoho ze základních lidských práv tak, aby nebyly žádné společenské skupiny či jednotlivci ve vzdělávání znevýhodněni. V tomto kontextu se objevuje řada otázek směřující přímo ke školnímu prostředí např. jak pracovat a zhodnocovat žákovskou diverzitu vedoucí k vyšší kvalitě vzdělávání, jaké jsou důsledky žákovské diverzity ve vzdělávacím prostředí, jaké vzdělávací strategie, metody a formy vzdělávání volit, na jakých principech vybudovat školní prostředí tak, aby byla žákovská diverzita vnímána jako jeho přirozená součást aj. Na makroúrovni se objevují otázky např. jak zajistit rovné příležitosti ve vzdělávání, jaká koncepční opatření přijmout, aby vedly k spravedlivým příležitostem ve vzdělávání všech jedinců, a mnoho dalších otázek zaměřujících se na to, aby žádné dítě nezůstalo „pozadu“ (*no child left behind*). Odpovědi na některé tyto otázky hledají také autoři aktuálního čísla.

V rámci tohoto monotematického čísla vám představujeme následující příspěvky. Úvodní studie s názvem **Diverzita mezi etnocentrismem a etnorelativismem (nejen) v českém školství** reaguje na významnou otázku – jak téma diverzity ovlivňuje konkrétní vztahy. Autorka Dana Moree se v rámci své studie, pomocí dat získaných za období deseti let, zaměřuje na specifikování faktorů ovlivňujících interkulturní kontakt, resp. co ho zjednodušuje a co ho naopak komplikuje. Jako referenční rámec pro tyto úvahy nabízí Dana Moree situace ze smíšené skupiny divadla utlačovaných.

Těžištěm následující teoretické studie s názvem **Kulturní identita jako součást výchovy k občanství u adolescentů** autorky Heleny Skarupské je tvorba identity v souvislosti s výchovou k občanství. Studie seznamuje s koncepty identity (především identity kulturní) a akcentuje vztah mezi utvářením identity a edukací.

Problematikou identity se zabývá také následující empirická studie s názvem **Národní identita v multikulturním prostředí**. Autorky Milena Ůbrink Hobzová, Ludmila Siarda Trochtová a Petra Sobková představují výsledky výzkumného šetření, jehož hlavním cílem bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi vnímanou národní identitou a postojem k cizincům.

V současné české společnosti je problematika sociokulturní diverzity ve vzdělávání neodmyslitelně spjata s otázkou vzdělávání romských žáků. Studie autorky Ivety Rožníčkové s názvem **Mocenské konstelace mezi romskými žáky a jejich učiteli** popisuje mocenské konstelace, vznikající při interakci mezi romskými žáky a jejich učiteli. V rámci dané studie je diskutováno zejména pět typů mocenských konstelací, které byly získány z dat (pozorování a zvukového záznamu) výzkumného šetření.

Studie s názvem **Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů** reflektuje potřebu a specifika pregraduální přípravy učitelů ve vztahu k sociokulturnímu handicapu žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem). Autorka Markéta Zachová svá zjištění opírá o data získaná prostřednictvím dotazování učitelů 1. stupně základních škol a studentů 4. ročníku studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Autor Jakub Vlach v rámci své studie s názvem **Úspěšnost dětí z dětských domovů v sekundárním a terciárním vzdělávání – porovnání pohledu klientů a jejich vychovatelů** prezentuje výsledky výzkumu, jenž si kladl otázku, jaká vysvětlení mají pro svoji školní úspěšnost v sekundárním

a terciárním vzdělávání klienti dětských domovů a jak tuto úspěšnost vysvětlují jejich vychovatelé. Studie se pomocí principů zakotvené teorie věnuje mimo jiné shodám a rozdílům v interpretacích vychovatelů a klientů.

Jsme velice potěšeni, že v tomto čísle můžeme představit tři příspěvky v rámci rubriky **Diskuse**. Věříme, že dialog vedený prostřednictvím argumentací bude obohacující nejen pro odborný časopis Sociální pedagogika | Social Education. V rámci tohoto čísla autor Peter Ondrejkoovič otevírá diskusi na téma *K otázkam explikácie a axiomatizácie v sociálnej pedagogike*. Autorka Jaroslava Pavlíčková se zamýšlí nad problematikou *Práce v terénu – Aktuální trend sociálně-pedagogické práce s rodinou* a v neposlední řadě autorka Věra Teplíčková představuje diskusi na téma *Sociálna a kultúrna rozmanitosť nie je len o etnicite*.

Prostřednictvím **recenze** autorky Jany Kasáčkové je přiblížena kniha Magdaleny Hankové a Soni Vávrové s názvem *Partnerské vztahy očima mladých dospělých s vrozeným tělesným postižením*. Zároveň kniha s názvem *Supporting children with special needs: A Penny Tassoni handbook* autorky knihy Penny Tassoni se stala předmětem recenze recenzentky Magdaleny Hankové.

Budeme rádi, když v tomto monotématickém čísle nalezne čtenář inspiraci k dalšímu přemýšlení a otevře další otázky vztahující se k diverzitě ve vzdělávání, neboť právě ona rozmanitost otázek může vést k nalezení kýžených odpovědí. Na závěr si dovoluujeme poděkovat všem členům redakční rady, autorům a recenzentům za spolupráci při tvorbě tohoto monotématického čísla a s potěšením vítáme Evu Janebovou z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, Danielle Tracey z Western Sydney University a Feifei Han z University of Sydney mezi členy redakční rady časopisu.

Redakce časopisu

Diverzita mezi etnocentrismem a etnorelativismem (nejen) v českém školství

Dana Moree 

Kontakt

Univerzita Karlova
Fakulta humanitních studií
U Kříže 8
158 00 Praha 5, Jinonice
dana.moree@fhs.cuni.cz

 Korespondence:
dana.moree@fhs.cuni.cz

Copyright © 2017 by the author
and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



Abstrakt: Témata spojená s kulturní rozmanitostí jsou jedním ze silných hybatelů nejen celé české společnosti, ale také prostředí jednotlivých škol. Jednou z variant, jak s tématem pracovat, je položit si otázku, jak téma diversity ovlivňuje konkrétní vztahy. V přehledové studii se zaměříme na to, jaké faktory ovlivňují interkulturní kontakt, co ho zjednodušuje a co ho naopak komplikuje. Téma budu diskutovat s pomocí dat nasbíraných v letech 2007–2017.

Klíčová slova: kultura, kulturní rozdíly, vztahy

Diversity between ethnocentrism and ethnorelativism (not only) in the Czech education system

Abstract: Topics linked to cultural diversity not only affect the whole Czech society but they also influence the environment in particular schools. One possibility for working with the topic is to take a point of view of concrete relationships. We will concentrate on how cultural differences influence intercultural encounters, what makes it easier and what complicates these situations. The topic will be discussed by means of data collected in 2007–2017.

Keywords: culture, differences, relationships

1 Úvod

Jednotlivé články v tomto tematickém čísle lze rozdělit do dvou základních skupin. Jedna nabízí pohled na situace, kdy se přes veškerou snahu části aktérů život v diverzifikované skupině nebo společnosti nedaří nebo je přinejmenším komplikovaný. Druhá skupina článků nabízí bližší pohled na situace, kdy se takto definované soužití naopak daří.

Život v diverzifikované společnosti se po roce 2001 stal jedním z rozhodujících fenoménů našeho světa, je to něco, co nás všechny zaměstnává, jedná se o téma, které rozděluje společnost a často určuje příštího vítěze voleb. Vědci a výzkumníci se snaží daný fenomén popisovat a zkoumat a navzdory tomu, že už o něm víme hodně, se nám evidentně nedaří vyřešit jeho moc nad našimi životy. Zdá se tedy, že jako lidé něco z napětí kolem těchto témat máme. Anebo naopak, témata týkající se diversity mohou být v něčem natolik závažná, že se nám přes veškerou snahu nedaří je dostat pod kontrolu. Proč to tak je? V tomto článku si samozřejmě nekladu za cíl odpovědět na tuto otázku. Ale na základě svých jednotlivých výzkumů za posledních deset let ([Moree, 2008](#); [Moree, 2013](#); [Moree, 2016](#)) bych ráda nabídla přehled témat, která jsem na základě dat identifikovala jako klíčová pro to, zda se v konkrétní situaci nakonec podaří život v diverzifikované skupině pojmout jako obohacení nebo jako komplikaci.

Jako referenční rámec pro tyto úvahy bych ráda nabídla situaci ze smíšené skupiny divadla utlačovaných ([Boal, 1979, 1992, 1995](#)), která byla složena z dvanácti účastníků, pět z nich byli Romové a sedm ne-Romové. Na základě jejich společné práce vznikla v roce 2014 dvě divadelní představení *Americký sen* a *Modrá je dobrá* (více viz ["Divadlo utlačovaných", 2017](#)). Při přípravě těchto dvou představení došlo ke dvěma klíčovým momentům, které z hlediska sledovaného tématu považuji za relevantní.

Jednak se ukázalo, že zkušenosti s nejrůznějšími nepříjemnostmi, potížemi nebo útlakem jsou ve skupině značně rozmanité. Daly by se rozdělit do dvou skupin. Zkušenosti typu vylučování ze skupiny, pomlouvání a obtíže ve studentském kolektivu a pak situace hrubého násilí v podobě kopání, fyzických ataků a lhostejnosti okolí k těmto situacím. Divadelní skupina čelila této rozmanitosti, materiálu pro vytvoření dobrého příběhu bylo hodně, ale skupina se v určité fázi společné práce ocitla ve slepé uličce a nebyla schopna propojit zkušenosti jednotlivých účastníků. Jednoho večera po dalším úmorném snažení se skupina sesedla a padla klíčová otázka – jak se jmenuje tabu, které skupině brání udělat krok dopředu? Na základě následné diskuze se objevily dva klíčové důvody. Skupina postrádala slova, která by jejich zkušenost popisovala, aniž by tato slova byla pejorativní pro ostatní. Účastníci se ptali – a máme používat tedy slova Rom a ne-Rom? Nebo černí a bílí? Nebo jak si máme říkat? Slova, která jsou v majoritní společnosti běžně využívána, známe je ze sociálních věd, médií i sociálních sítí, najednou nemohla být aplikována ve smíšené skupině, která se pokoušela o citlivou komunikaci. Hlavním důvodem byl sdílený pocit, že samo využití těchto slov znamená vytváření příkopů mezi účastníky, které však v jejich přímém kontaktu neexistovaly. Po krátké diskuzi se účastníci shodli na tom, že aby vůbec mohli o dané situaci diskutovat, potřebují slova nová, která by byla významově nezatížená. Skupina se shodla na dvou novotvarech – Majoráci byli lidé, kteří mají převládající životní zkušenost reprezentantů majoritní populace, a Minoráci byli ti, jejichž převládající zkušenost je dána příslušností k menšině. Situace se zjednodušila v tom smyslu, že skupina byla schopna začít komunikovat a označovat své životní zkušenosti. Tvorba příběhu byla ale nadále zablokována. Majoráci tvrdili, že pokud vezmou vážně životní zkušenosti Minoráků, museli by hrát rasisty, což ale nechťeli, protože byli ve skupině proto, že právě rasismus považovali za nebezpečný a nedokázali se s ním ztotožnit. A Minoráci nechťeli znovu a znovu opakovat svoji dosavadní životní zkušenost veřejných obětí, byli naopak zvědaví na perspektivu reprezentanta Majoráků. Hlavním důvodem, který vedl k pocitu předurčenosti pro tyto role, pak byla barva pleti. Při divadelní práci je vzhled důležitý a je sám o sobě nositelem významu. To skupina pociťovala zvláště poté, co se shodla na tom, že hlavním sdíleným tématem je výskyt rasismu. Skupina se cítila v pasti. Jak ji vyřešit? Snažili jsme se přijít na něco, co by umožnilo změnu. Trička a jiné varianty kostýmů se ukázaly jako nepřijatelné – lze je snadno svléknout na rozdíl od barvy pleti. Jediným schůdným řešením se nakonec ukázaly paruky. Teprve zářivě červená a modrá, které byly opticky výraznější než přirozené rozdíly, umožnily pojmenovat typy zkušeností, které obě skupiny zažívaly. Teprve bezpečný prostor vymezený novotvory a eliminací důsledků rozdílné barvy pleti umožnil společně něco vytvořit a sdílet příběhy, které jednotliví účastníci skupiny zažívali.

Divadelní představení, která následně vznikla, byla hrána před smíšeným publikem (cca 260 osob). Všechna představení byla nahrávána, okódována a výsledky byly již publikovány (více viz [Moree, Vávrová, & Felcmanová, 2017](#)). Pro účely tohoto článku bych se však ráda podívala na některé aspekty, které předurčují to, jestli se pokus o soužití v diverzifikované skupině nakonec podaří anebo povede k neúspěchu.

2 Etnicita mezi mocí a bezmocí

Část článků z tohoto tematického čísla se věnuje identitě a vlivu jejího pojetí na možnosti soužití. O identitě a etnicitě jako její součásti toho byla napsána celá řada a pro potřeby tohoto článku není třeba tyto teorie opakovat (více viz [Banks, 2004](#); [Bauman, 2004](#); [Brislin, 1977, 1981](#); [Cushner & Brislin, 1997](#); [Howard, 2000](#); [Moree, 2015](#); [Samovar, Porter, McDaniel, & Roy, 2013](#)). Uvažování v kategoriích my a oni stejně jako vymezování vůči těm, kteří jsou odlišní, jsou nedílnou součástí její tvorby ([Brislin,](#)

1977, 1981; Bauman, 2004; Cushner & Brislin, 1997; Samovar et al., 2013). Míra vymezení proti odlišnostem záleží do značné míry na naší schopnosti vybudovat si vlastní identitu nikoli navzdory někomu nebo něčemu, ale pozitivně – na základě svobodné identifikace. Tato schopnost pak záleží na celé řadě podnětů, které byly mnohokrát popsány. Otázkou však je, jak je možné, že právě etnicita a viditelná odlišnost způsobuje situace, které jsou typické mocenskými disproporcemi? Proč právě téma viditelné odlišnosti tyto mocenské disproporce vytváří? Na tuto základní otázku lze hledat celou řadu odpovědí. Anthias (2011) tvrdí, že jedním z důležitých momentů je redistribuce zdrojů ve společnostech a potřeba rozdělit občany na ty, kteří k nim automaticky přístup mají, a na ty, kteří ho nemají. Viditelná odlišnost se pak automaticky nabízí jako jedna z variant, což potvrzuje i zkušenost tzv. červených členů výše zmiňované divadelní skupiny. Nikdo z tzv. Majoráků nezažil otevřený bezdůvodný útok ve veřejném prostoru, kdežto tzv. Minoráci takovouto situaci zažívali zcela běžně. Z jejich zkušeností však vyplývá, že téma moci a bezmoci se týká každého jednoho člověka, který se v konkrétní situaci nějak rozhoduje. Co vede některé lidi k tomu, že viditelnou odlišnost využijí ve svůj prospěch, respektive že využijí viditelnou odlišnost za nějakými mocenskými účely? Znamenalo by to, že potřebují, aby byl někdo „pod“ nimi, a k tomu, aby se tak stalo, je viditelná odlišnost snadným prostředkem. Perls, Hefferline a Goodmann (2004) vysvětlují tento fenomén přenosem. Frustrace a nespokojenost s vlastním životem vede ke zvýšené potřebě promítat si tuto nespokojenost do jiných lidí a nenávidět vlastní nespokojenost v nich. Tato nespokojenost hledá jen terč a tím se může stát kdokoli nebo cokoli. A zdá se, že viditelná odlišnost vybízí k tomu, aby se stala úspěšným terčem (Girard, 1989). Pokud mají výše zmínění autoři pravdu, pak je vztah mezi stigmatizovaným a tím, kdo stigmatizuje, velmi silný, protože souvisí s velmi hlubokými strukturami našich osobností. A to by vysvětlovalo, proč může být tak obtížné se s ním vypořádat.

Na straně toho, kdo stigmatizuje, je profit velmi zřetelný. Allport (1954) tvrdí, že se jedná o určitý typ osobnosti, který si navíc potřebuje zvýšit pocit své životní jistoty. Jung (1998) a Perls, Hefferline a Goodmann (2004) zmiňují právě onen aspekt přenosu. Douglasová (2014) poukazuje na zvýšení solidarity uvnitř skupiny – v případě, že se více jedinců semkne proti společnému nepříteli, řeší si i své vlastní hromadné frustrace a nejistoty. Všechny tyto individuální příčiny mohou vést ve výsledku k tomu, že stigmatizace se neodehrává jen v interpersonálním kontaktu, ale na mnoha rovinách ve společnosti – od precizně vypracovaného systému mikroagresivního chování, které může být často jen velmi málo postřehnutelné (Sue et al., 2007), až po stigmatizaci na strukturální a kulturní rovině (Link & Phelan, 2001), která se projevuje nemožností najít vhodné bydlení z důvodu odlišné barvy pleti, najít dobrou školu, práci apod.

Na straně stigmatizovaných však ve skupinách divadla utlačovaných opakovaně vidíme a terénní záznamy z práce s těmito skupinami potvrzují, že situace oběti je také velmi hluboko zakořeněná a jde z ní také vykročit jen velmi obtížně. Proč tomu tak často bývá, dávají pochopit teoretické koncepty. Crocker a Major (1989) tvrdí, že sebepojetí je výsledkem socializace. Pokud jedinec opakovaně zažívá situaci, kdy je jeho vzezření tématem nebo má dokonce nějaké důsledky pro chování ostatních, stane se tato zkušenost součástí pojetí sebe sama a nastupuje jako automatické čtení nových situací. Síla takto vzniklého stigmatu pak závisí na tom, jak blízko jsou nám ti, kteří stigmatizující chování produkují – rodinní příslušníci, učitelé, přátelé, všichni ti, kteří jsou s obětmi stigmatizace v denním kontaktu. Ti mají z tohoto hlediska nad sebepojetím dotyčného velkou moc. Při opakujícím se chování vzniká fenomén, který se nazývá internalizovaný útlak (David & Derthick, 2016; Pyke, 2010). Oběti si pak vytvářejí celou řadu konkrétních praktických strategií, jak se v těchto situacích chovat a jak je číst (Allport, 1954; Crocker & Major, 1989; David & Derthick, 2016; Pyke, 2010). A jak potvrzuje Sue a kol. (2007), jsou situace, kdy je velmi obtížné zjistit, zda určité chování souvisí nebo nesouvisí s tím, jak dotyčný vypadá nebo jak je zvyklý, že se k němu kvůli tomu ostatní chovají. Po opakované zkušenosti stigmatizace pak mají dotyční zvýšenou tendenci číst každou novou situaci obdobně, což vysvětluje obtížnost vykročit ze zaběhnutého schématu i na straně obětí.

Pokud by všechny tyto výše uvedené procesy byly aktivní v okamžiku, kdy se červeno-modrá skupina domlouvala o svém tabu, nikdy by nemohlo dojít k vytvoření důvěry potřebné k tomu, aby skupina

pojmenovala, to, že jim např. chybí slova, která by umožnila přijatelný způsob komunikace o těchto obtížných tématech. Už to, že se podařilo najít nová slova, která vytvořila bezpečné prostředí pro komunikaci o těžkých tématech, je totiž z hlediska známých teorií velkým úspěchem. Při zkoumání tohoto fenoménu se můžeme inspirovat např. textem [Dvory Yanow a Marlen van der Haar \(2013\)](#), které zkoumaly použití slova *allochtoon* v holandštině. Je to slovo, které bylo do veřejného prostoru zařazeno ve snaze označit neutrálně ty občany Nizozemí, kteří se narodili jinde než v Nizozemí. Avšak vzhledem k tomu, že toto slovo označovalo realitu, která je vnímána negativně, stalo se – jak Yanow dokumentuje – po nějaké době opět pejorativním. To se však v naší divadelní skupině nestalo. Znamená to tedy, že realita, kterou skupina zažívala, sama o sobě byla vnímána jako pozitivní a důvěryhodná. Nová slova Majoráci a Minoráci mohla být obsazena obsahem, který vytvářel stabilní a bezpečné prostředí pro společnou práci. Tato slova však novou realitu nevytvářela, spíše umožňovala popsat zažívanou situaci slovy, která nenesla negativní zatížení z jiného kontextu.

3 Interkulturní citlivost

Jeden z klíčových momentů, který jsme ve výše zmiňované červeno-modré skupině identifikovali, byla velká citlivost vůči sobě navzájem. Ta se týkala dvou fenoménů, které byly v této skupině klíčové. Jednak účastníci velmi citlivě komunikovali ve smyslu [Rosenbergova \(2013\)](#) modelu. Podle něj je klíčové postavit komunikaci na popisu toho, co vnímám, a nikoli na hodnocení. Taková komunikace umožňuje vyjádřit i složité pocity, které se samozřejmě k tématu rasismu váží. A konečně takové zacházení s realitou umožní vyjádřit i vlastní potřebu. Což se v červeno-modré skupině podařilo, a to i přesto, že pociťovaná potřeba se mohla v první chvíli jevit jako absurdní – potřebujeme nová nebo jiná slova.

Kromě toho však byla patrná velká ochota a zvědavost podívat se na realitu z perspektivy toho druhého. Tento fenomén je v literatuře popsán např. v pracích [Hammera, Bennetta a Wisemana \(2003\)](#). Ti definují interkulturní senzitivitu jako schopnost podívat se na konkrétní situaci z perspektivy toho druhého, ochotu změnit svůj pohled na svět. Vypracovali tzv. Model of Intercultural Sensitivity (DMIS), který zachycuje schopnost jednotlivce nejen konkrétní situaci reflektovat, ale vyvodit z reflexe také nějaké důsledky, zpracovat ji a tím pozměnit svůj vlastní pohled na svět. Model zachycuje dva extrémní prvky škály – etnocentrismus a etnorelativismus. Mezi nimi umísťují šest stupňů vývoje, které mapují to, do jaké míry je jedinec zaměřen jen na vlastní pohled na svět anebo do jaké míry je ochoten vnímat realitu z perspektivy toho druhého nebo dokonce vlastní perspektivu změnit. V jejich pojetí nejde jen o jakési klišé, které umožňuje citlivější komunikaci, ale ochotu k relativizaci vlastního světonázoru jak v maličkostech, tak ve větších věcech. Nejde přitom o hodnotový relativismus, daleko spíše jde o schopnost vnímat svůj názor a pohled na svět jako jeden z mnoha a nikoli jako ten jediný správný. V červeno-modré skupině se ukázalo, že právě schopnost rozšířit nebo změnit vlastní perspektivu má v praxi celou řadu důsledků. Jedním z těch zásadních je schopnost uvidět nové varianty a nové možnosti, využít naplno kreativitu, která umožní tvořit nová slova, změnit barvu vlasů apod.

Zdá se tedy, že pro interkulturní kontakt, který vede ke zlepšení vztahů, se pohybujeme někde mezi citlivostí na sebe, svůj životní příběh, reflexi a ochotu ke změně na straně jedné, a naopak zahleděností do nespokojenosti s vlastním osudem, který se pak projevuje ve zhoršené možnosti kontaktu s druhými, na straně druhé. Když se z této perspektivy zpětně podívám na výzkumy, které jsem v minulosti dělala, vede mě tato úvaha k většímu důrazu na vztahy obecně a to i, nebo právě v oblasti vzdělávání.

Když byla v roce 2004 zavedena multikulturní výchova jako jedno z průřezových vzdělávacích témat do českého vzdělávacího systému, zahájila jsem výzkum na středních školách na téma, jak se učitelům s multikulturní výchovou daří ([Moree, 2008](#)). Relativně záhy bylo zřejmé, že osobní zkušenost a postoj učitelů hrají klíčovou roli. Zásadní se stala otázka, zda učitelé někdy zažili situaci, která by byla z jejich pohledu klíčová pro to, jak se staví k multikulturní výchově. Přestože byla otázka postavena takto otevřeně, učitelé se téměř okamžitě rozdělili na tři skupiny. Ta první zmiňovala životní situace, které zásadním způsobem proměnily jejich život – jako např. práce v uprchlickém táboře, dlouhodobý pobyt

na Kavkaze apod. Tito učitelé vnímali multikulturní výchovu jako prostředek k tomu, aby zprostředkovali žákům a studentům právě onu ochotu vnímat svůj pohled na svět jako jeden z mnoha. Sami od sebe zmiňovali, že tyto zkušenosti jim změnily životní perspektivu. Další skupina učitelů byli lidé, kteří zkušenosti týkající se multikulturní výchovy již měli, ale nevnímali je jako nijak klíčové pro své životy. A konečně poslední skupinou byli učitelé, kteří si s daným tématem nedokázali nic spojit, bylo jim naprosto cizí, totálně oddělené od jejich světa a vnímání. Zdá se tedy, že práce s vlastní životní zkušeností je pro úspěch života v diverzifikované společnosti klíčová.

Otázkou pak je, jak to vše souvisí se vzděláváním. Jaký typ aktivit pomáhá k tomu, aby žáci a studenti byli schopni dospět k větší sociální (nebo interkulturní) zkušenosti a tedy i citlivosti. I zde mě výsledky výzkumů vedou k tezi, že práce s osobní zkušeností je klíčová. V letech 2013–2015 jsem se soustředila na dva terénní výzkumy. V jednom jsem sledovala, jak politická a sociální transformace po roce 1989 proměnila české školství ([Moree, 2013](#)). Dotazovala jsem se na zkušenosti učitelů na dvou sousedících školách v jednom středně velkém městě. V druhém jsem se ptala žen, které byly aktivní v disentu před rokem 1989 a v politickém životě po roce 1989 ([Moree, 2016](#)). Z obou těchto výzkumů vyplynulo, že klíčovým faktorem, který ovlivnil jejich pojetí světa, jejich ochotu se v něčem angažovat a jejich důvěru, že taková věc má smysl, byli vždy jen konkrétní lidé. Učitelé, kteří byli ochotni vystoupit ze své učitelské role a být víc osobnostmi, než reprezentanty formální funkce. Ať už se jednalo o učitele, kteří se postavili veřejně za děti politických vězňů v padesátých letech, ty, kteří byli ochotni krýt děti po okupaci po roce 1968, až po učitele, kteří dokázali být vůči dětem pravdiví v období normalizace. Nikdo z respondentů nevzpomínal na konkrétní výukové metody, knihy, filmy, všichni mluvili o konkrétních lidech, kteří jim během několika sekund vytanuli na mysli někdy i padesát let poté, co k dané události došlo.

V tomto čísle vidíme texty, které nabízí podobný typ zkušeností např. v článku o úspěšnosti dětí z dětských domovů v sekundárním i terciálním vzdělávání, kdy opět vztah s pedagogem nebo vychovatelem má z perspektivy dětí větší sílu než konkrétní pedagogické metody. Podobným typem studie, která nabízí převrácenou perspektivu, je i studie o české menšině v Chorvatsku.

4 Závěry

Pokud se podíváme na texty, které nějak ukotvují téma interkulturního vzdělávání nebo multikulturní výchovy ([American Psychological Association, 2003](#); [Banks, 2004](#); [Gaine, 2000](#); [Hernandez, 1989](#); [Lynch, 1986](#) a další), vidíme, že debata se vede o základním přístupu k tématu a o metodách, které jsou neefektivnější. V novější literatuře však vidíme určitý posun směrem k otázce etiky a hodnot. [Samovar a kol \(2013\)](#) zcela nepokrytě konstatují, že interkulturní soužití je otázkou etickou, otázkou týkající se hodnotového nastavení nejen celé společnosti, ale i každého jednotlivce. To však zároveň znamená mravenčí práci při doprovázení dětí i dospělých, a to zvláště ve společnostech, které procházejí nějakým typem větší změny a kde tedy vzniká do určité míry něco jako hodnotové vakuum – nejistota týkající se orientace v tom, co je dobře a co je špatně ([Marková, 2004](#)). Dělicí čára mezi tím, zda se interkulturní soužití podaří či nikoli, vede totiž podle všeho po jednoduché hranici naší schopnosti vypořádat se s vlastními životy tak, aby se viditelná odlišnost nestala tím jediným pevným bodem, který umožní vybití si nahromaděnou nespokojenost, protože nabízí rychlou a snadnou orientaci.

Interkulturní soužití není jen otázkou metod výuky, ale je především otázkou etickou.

Když se vrátíme zpět k červeno – modré divadelní skupině, vidíme, že to, co nakonec rozhodlo o ochotě hledat nová slova, pojmenovávat odlišné životní zkušenosti i hledat ochotu jít za pomyslné hranice, které nastavuje barva pleti, byl vztah.

Fedor Gál, který dlouhodobě sleduje příběh popálené Natálky v rozhovoru pro server Romea (["Zpravodajství o Romech", 2017](#)) říká: „Chtělo to léta, než jsem pochopil, že i to slovo řešení romského

problému je královina. Dneska už vím, a nejen já, bylo nás u toho hodně, že existuje mez toho, dokdy můžeš intervenovat. Když intervenuješ bez citu a bez znalosti věci, uděláš z těch lidí sociální invalidy. To je jedna hranice. Druhá je ta, že musíš pochopit, že oni nejsou tvoji klienti v psychiatrické poradně. Buď jsou tvoji kámoši a jsou rovnocenní, nebo to nech, jak to je“ ([Malecký, 2017](#)).

Literatura

- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Garden City, NY: Doubleday Anchor Books.
- American Psychological Association. (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologist. *American Psychologist*, 58(5), 377–402.
- Anthias, F. (2011). Intersections and translocations: New paradigms for thinking about cultural diversity and social identities. *European Educational Research Journal*, 10(2), 204–217. <https://doi.org/10.2304/eej.2011.10.2.204>
- Banks, J. A. (Ed.). (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bauman, Z. (2004). *Identity: Conversations with Benedetto Vecchi*. Cambridge: Polity Press.
- Boal, A. (1979). *The theatre of the oppressed*. New York: Urizen Books.
- Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. New York: Routledge Press.
- Boal, A. (1995). *The rainbow of desire*. London: Routledge.
- Brislin, R. W. (1977). *Culture learning: Concepts, applications and research*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Brislin, R. W. (1981). *Cross-cultural encounters: Face to face interaction*. New York: Pergamon Press.
- Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96(4), 608–630.
- Cushner, K., & Brislin, R. W. (Eds.). (1997). *Improving intercultural interactions: Modules for cross-cultural training programs. Multicultural aspects of counseling Series 8*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- David, E. J. R., & Derthick, A. O. (2016). What is internalized oppression, and so what? In E. J. R. David (Ed.), *Internalized oppression: The psychology of marginalized groups* (pp. 1–30). New York: Springer Publishing Company.
- Divadlo utlačovaných aneb ne-divadlo, které hrají ne-herci pro ne-diváky. (2017, listopad 5). *Divadlo utlačovaných*. Dostupné z <https://www.dvenatreti.cz>
- Douglasová, M. (2014). *Čistota a nebezpečí. Analýza konceptu znečištění a tabu* [Purity and danger. An analysis of concepts of pollutions and taboo]. Praha: Malvern.
- Gaine, C. (2000). Stereotypes in cyberspace: Writing an anti-racist website. *The Curriculum Journal*, 11(1), 87–99. <https://doi.org/10.1080/095851700361410>
- Girard, R. (1989). *The scapegoat*. Maryland: The John Hopkins University Press.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Hernandez, H. (1989). *Multicultural education: A teachers guide to content and process*. Columbus, Ohio: Merrill Publishig Company.
- Howard, J. A. (2000). Social psychology of identities. *Annual Review of Sociology*, 26, 367–393.

- Jung, C. G. (1998). *Archetypy a nevědomí*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363–85.
- Lynch, J. (1986). *Multicultural education, principles and practice*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Malecký, R. (2017, říjen 5). Fedor Gál: Trvalo mi léta, než jsem pochopil, že „řešení romského problému“ je královina. *Hlídací Pes*. Dostupné z <http://hlidacipes.org/fedor-gal-trvalo-mi-leta-nez-jsem-pochopil-ze-reseni-romskeho-problemu-je-kravovina>
- Marková, I. (Ed.). (2004). *Trust and democratic transition in post-communist Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Moree, D. (2008). *How teachers cope with social and educational transformation: Struggling with multicultural education in the Czech classroom*. Benešov: Eman.
- Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace; kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum.
- Moree, D. (2015). *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál.
- Moree, D. (2016). Leaving a trail – Sense of life and women's activism. *Communio Viatorum*, 58(1), 94–116.
- Moree, D., Vávrová, T., & Felcmanová, A. (2017). Blue or red, why do categories attract? *The Urban Review*, 49(3), 498–509. <https://doi.org/10.1007/s11256-016-0396-3>
- Perls, F., Hefferline, R. F., & Goodmann, P. (2004). *Gestalt terapie*. Praha: Triton.
- Pyke, K. D. (2010). What is internalized racial oppression and why do not we study it? Acknowledging racism's hidden injuries. *Sociological Perspectives*, 53(4), 551–572.
- Rosenberg, M. (2013). *Nenásilná komunikace*. Praha: Portál.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2013). *Communication between cultures*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Sue, D. W., Capodilupo, C., Torino, G., Bucceri, J., Holder, A., & Nadal, K. (Eds.). (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271–286.
- Yanow, D., & van der Haar, M. (2013). People out of place: Allochthony and autochthony in the Netherlands' identity discourse – Metaphors and categories in action. *Journal of International Relations and Development*, 16(2), 227–261. <https://doi.org/10.1057/jird.2012.13>
- Zpravodajství o Romech. (2017, říjen 30). *Romea.cz*. Dostupné z <https://www.romea.cz>

Kulturní identita jako součást výchovy k občanství u adolescentů

Helena Skarupská 

Abstrakt: Cílem předloženého článku je poskytnout informace o utváření identity ve vztahu k výchově k občanství. Autor/ka studie vychází z teze Juhy Hämiläinena, že sociální pedagogika má být hlavním nástrojem k formování občanství. Formování identity je celoživotní proces, s jedním z vrcholů v období adolescence. Rozmanitost sociálního prostředí, klima školy i klima třídy mají vliv na to, jaká je identita dospívajícího, a to nejen identita osobní, ale především identita sociální a kulturní. Článek je studií, která se věnuje vymezení pojmů identita, sociální a kulturní identita a vztahu mezi utvářením identity a edukací. Důležitou roli zde hraje edukace k občanství, která by měla vést žáka k tomu, aby se stal režisérem svého života. Proto se v dalším textu studie zabývá pojmy edukace střední školy, rámcový vzdělávací program střední školy a občanské kompetence. Na základě studia vybraných autorů seznamuje s koncepty identity ve vztahu k identitě kulturní a provádí analýzu rámcových vzdělávacích programů v této oblasti, protože zde je prostor pro sociálně pedagogické působení na utváření kulturní identity a rozvoj tolerance k diverzitě světa.

Kontakt na autora

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
nám. T. G. Masaryka 5555
760 01 Zlín
skarupska@fhs.utb.cz

Klíčová slova: identita, kulturní identita, vývojové koncepty, občanské kompetence, rámcové vzdělávací programy

Cultural identity as part of civic education of adolescents

Abstract: The aim of this article is to provide information about how identity is formed in relation to civic education. The author of this study was inspired by Juha Hämiläinen's thesis, which claims that social pedagogy should become the main tool for building citizenship. Building an identity is a lifelong process, and adolescence is one of the most important and critical periods in this. The diversity of the social environment, the school and classroom climate have an impact on forming the identity of teenagers, and besides their personal identity, attention is also paid to the formation of their social and cultural identity. The article is a study that focuses on defining the concepts of identity, social and cultural identity and the relationship between identity formation and education. Civic education plays an important role here and should guide the students to take responsibility for their lives. Therefore, the following text deals with the concepts of secondary school education, the secondary school curriculum

 Korespondence:
skarupska@fhs.utb.cz

Copyright © 2017 by the author and publisher, TBU in Zlín. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).



and civic competences. Based on a study of selected authors, the following study introduces concepts of identity in relation to cultural identity and conducts an analysis of the framework educational programs, since there is a space here for socio-pedagogical influence on the formation of cultural identity and the development of tolerance with regard to worldwide diversity.

Keywords: identity, cultural identity, developmental concept, civic competence, framework educational programme

1 Úvod

Globalizovaný svět na počátku 21. století je samozřejmostí, prostě žijeme v multikulturním světě. Proto se nezbytnou součástí edukace stává požadavek na utváření multikulturní identity, pojmu, který zavádí [Jensen \(2003\)](#), jako jedné z rovin kulturní identity, protože současní dospívající vyrůstají s vědomím různých kulturních přesvědčení a chování.

Obecně se uvádí, že adolescentní období je etapou, která je pro vývoj identity nejcitlivější. V tomto období se jedná o dospívající jedince, kteří si ve svém životě upevňují a vyjasňují svoji identitu, své hodnoty, dochází zde k sebe-přijetí, k sebe-pochopení a sebe-uvědomění. Utváření identity je celoživotní proces, ale v období adolescence hraje pro jedince významnou roli, protože se jedná o jednu z krizových etap života.

Na utváření kulturní identity adolescentů se podílí prostředí, ve kterém se jedinec nachází – rodina, vrstevníci, region, ale také zde má nezastupitelné místo škola, v našem případě střední, protože tam se adolescent nejčastěji nachází. V tomto kontextu si ovšem musíme položit otázku, nakolik jsou pedagogové připraveni a schopni tento těžký výchovný cíl splnit.

Tato studie si tedy klade za cíl na základě teoretických východisek přiblížit koncepty utváření kulturní identity v období adolescence a na základě systému edukace v rámci středních škol formou analýzy rámcových vzdělávacích programů popsat kulturní identitu jako součást občanských kompetencí.

Proč občanských kompetencí? Protože jen ten člověk, který je vybaven dostatečnými občanskými kompetencemi, se stává plnohodnotným členem společnosti, schopným nejen řídit vlastní život, ale také spolurozhodovat o životě ostatních a v podstatě o společnosti jako celku.

K tomu cíli může velmi napomoci sociální pedagogika, která se podle [Hämäläinen \(2015\)](#) vyvinula jako teorie výchovy k občanství. Jedná se o koncept sociální pedagogiky, v němž jde o speciální výchovu – výchovu k občanství. Sociální pedagogika je chápána nejen jako obor, ale i jako předmět. V pojetí tohoto článku je sociální pedagogika vnímána jako odborný předmět. Tímto pojetím v podstatě navazuje na oblast kritické pedagogiky, jak ji nastínil [Freire \(2005\)](#) ve svém díle *Pedagogy of Oppressed*, kde dochází k závěru, že výchova má vést k tomu, aby jedinec mohl řídit svůj život, tedy, aby byl aktivním občanem. Proto by měla být sociální pedagogika jako předmět společně s pedagogickou antropologií nezbytnou součástí přípravy všech pedagogických profesí.

Než se ovšem k tomuto cíli dostaneme, musíme nejdříve definovat identitu jako takovou. Jí se tedy věnuje první kapitola naší studie. Stěžejní kapitolou je kapitola následující, která pojednává o koncepcích vývoje identity u adolescentů s přihlédnutím k identitě kulturní a etnické. Další kapitola pak je zaměřena na oblast edukace a postavení občanských kompetencí ve stěžejních pedagogických dokumentech.

Než ovšem přistoupíme k definování pojmu identita, musíme si zde vytýčit pojem adolescent. Jak už sám tento termín říká, jedná se o dospívající, protože slovo pochází z latinského termínu *adolescens*. V jazyce se používají i termíny dorostenec nebo mladistvý. Ve vývojové psychologii bývá

toto období časově ohraničeno různě. V některých koncepcích je to jediné vývojové období po dětství, v jiných je děleno na pubertu a adolescenci. Proto se nejčastěji jedná o období mezi 11. – 21. rokem věku. V naší práci se budeme držet českého dělení a za adolescenci budeme považovat období mezi 15. – 20. rokem věku, tedy dobu, kterou jedinec tráví nejčastěji na střední škole.

2 Identita

Při vyslovení pojmu identita se většina lidí bude domnívat, že mu rozumí. Většina si řekne, jsem to já. Ovšem s pojmem identita to není tak jednoduché. V odborné literatuře má mnoho různých významů, čímž by se dalo říci, že člověk svou vlastní identitu téměř ztratil, jak to uvádí ve své knize [Tyrlík \(2010\)](#). Základním vysvětlením pojmu identita je, že pochází z latinského slova *identitas* – totožný, které je odvozeno od *idem*, což znamená *týž*.

Podle [Maliny \(2011\)](#) je identita podstatou lidského subjektu, která se formuje mnoha faktory. Autoři sem zařazují faktory biologické, sexualitu, gender, věk, rasu, kulturu, vrstevnickou skupinu, ale také sociálně ekonomické a politické vlivy. Sami toto pojetí identity zařazují do strukturalismu, protože v tomto smyslu znamená, že identita je produktem sociálních struktur existující nezávisle na subjektu. Přidávají ale i pojetí hermeneutické, které definuje identitu jako sebereflexivní projekt, kde si jedinec vytváří identitu aktivně. Dále upozorňují, že identita je vždy mnohorozměrná a nestabilní (neustále přebudovávaná) a definice identity má být východiskem pro budování sebeuvědomění a subjektivity.

Takto pojatá identita by měla být známa všem pedagogickým pracovníkům, aby z ní mohli ve své, především výchovné, práci vycházet.

Velmi jednoduchou definici identity nabízí Velký psychologický slovník. Podle autorů Hartlových ([Hartl & Hartlová, 2009](#)) identita tvoří vztah mezi dvěma nebo více předměty, jedinci či jevy, které se shodují ve všech oblastech, a zároveň je to také prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti a své odlišnosti od ostatních.

Musíme si neustále uvědomovat, že proces formování a utváření identity je závislý na příslušnosti jedince k určité skupině, a zároveň na jeho vymezení se vůči jiným, ostatním, odlišným skupinám. [Kroger \(2004\)](#) odkazuje ve své práci na Baumeistera a Muravena, kteří zdůrazňují, že identita je odraz jedincovy adaptace v souvislosti se vzájemnou interakcí s jinou osobou a je formována jako adaptace na sociální, kulturní a historický kontext.

Vraťme se k formování identity v období adolescence. V tomto období poprvé vystupuje do popředí vlastní já a dospívající jedinec zápasí s problémem sebeurčení. [Tyrlík \(2010\)](#) uvádí, že identita v adolescenci má v sobě zakomponovanou představu budoucnosti, do které promítá vědomí vlastního aktérství a důležitá rozhodnutí, o co se jedinec bude dále snažit.

V odborné literatuře se setkáváme s různorodým rozdělením samotné identity, a to například podle psycholožky [Vágnerové \(2010\)](#), která tvrdí, že identitu můžeme rozdělit na tři základní složky, a to na identitu tělesnou, identitu psychickou a identitu sociální. Zároveň tyto tři složky ve své publikaci také vysvětluje. Tělesná identita je vnímání vlastního těla a prožívání citového vztahu k němu. V této složce dochází k hodnocení a regulování tělesné aktivity. Psychická identita vychází z duševních procesů a jejich projevů a ty vytvářejí představy o vlastní psychice a především o její jedinečnosti. Sociální identita je představa jedince o tom, kam patří a jak je pro něj společenství, ke kterému náleží, důležité.

Jiné, a ve společenských vědách tradičnější, dělení identity je na identitu osobní a kolektivní nebo osobní, sociální a kulturní. Zde záleží na tom, zda o identitě pojednává sociální psycholog, filozof, sociolog nebo antropolog. Z posledního dělení budeme vycházet v následujícím textu.

2.1 Sociální identita

Sociální identitu můžeme ve zkratce chápat jako pojetí sebe sama ve společnosti. Obecně je sociální identita vnímána jako udělení sociální totožnosti, jako způsob přijetí nově příchozího do skupiny. Podle antropologů se jedná o univerzální motiv společný všem kulturám. Po celou lidskou minulost platilo, že nově příchozí musí být zařazen do společenské skupiny, protože jinak je na jedné straně sám o sobě zranitelný, na druhé straně tím pádem nebezpečný, protože ohrožuje skupinu i tím, že zpochybňuje její platnost (srov. [Malina, 2011](#)).

O vymezení a zkoumání sociální identity se pokusil britský sociální psycholog Tajfel v roce 1981 ve své knize *Human Groups and Social Categories*. [Tajfel \(1981\)](#) uvádí, že se sociální identitou se nejčastěji můžeme setkat ve spojení jedince a určité skupiny, ve které se jedinec momentálně nachází, především v závislosti na tom, jak jedinec sám sebe hodnotí na základě svého členství. Dle toho můžeme konstatovat, že jedinec má přesně tolik sociálních identit, kolika sociálních skupin je členem, a všechny tyto sociální identity definují, kým jedinec je, jak by měl jednat a přemýšlet. Zároveň je sociální identita také založena na předpokladu, že jednotlivci upřednostňují pozitivní představu o sobě – jinými slovy *self-image* – před negativní.

Další odborník, který se zabývá sociální identitou, je [Jenkins \(2014\)](#), který sociální identitu pojmenoval jako kolektivní identifikaci. To znamená, že sociální identita je obraz lidí, nebo spíše mnoho obrazů lidí, kteří přicházejí do kontaktu s jedincem a jsou mu jistým způsobem podobní. Na základě toho Jenkins také naráží na problém - aby lidé mohli mluvit o členství v jakékoliv skupině, musí mít samozřejmě s těmito lidmi něco společného, a to i bez ohledu na to, jak se to může na první pohled zdát nedůležité.

S pojmem sociální identita je spojena celá řada výrazů, jež nám samu sociální identitu přibližují. Jedná se o výrazy, které představují a vysvětlují chování jedince v určitých skupinách, tedy v těch skupinách, ke kterým jedinec náleží. Mezi tyto výrazy můžeme řadit například pojem *sebepojetí* neboli *self-concept*, který vyjadřuje postoj a očekávání jedince vůči sobě samému ([Vágnerová, 2010](#)). Dalším takovým výrazem je pojem *sebeúcta* neboli *self-esteem*, který ovlivňuje, jak jedinec hodnotí své vlastnosti a schopnosti. Dalo by se také říci, že sebeúcta je hodnotící složkou sebepojetí ([Hayes, 1998](#)). Posledním z těchto výrazů je pojem *sebehodnocení* neboli *self-evaluation*, který vyjadřuje proces hodnocení vlastních činností, schopností a vlastností. Zároveň zahrnuje pocity a představy jedince, jak je vnímám druhými lidmi ([Nakonečný, 2009](#)).

Proč je sociální skupina pro adolescenta tak důležitá? Protože sociální skupina adolescentovi nabízí bezpečnost, pozornost a důstojnost ve světě, který je jinak vůči němu anonymní, necitlivý a oslabující. Navíc nesmíme zapomínat na to, jak je pro dospívajícího členství ve skupinách, zejména těch vrstevnických, důležité.

2.2 Kulturní identita

V minulosti byla kultura tím, co vytvářelo pravidla a normy, podle kterých se jedinec ve své skupině choval. Skupina měla svou kulturu, která byla relativně stálá. Ovšem nyní, kdy žijeme v době internetu a globalizace, dochází k rychlým proměnám kultur a tato doba klade nárok nejen na proces enkulturace, ale především na proces akulturace. Ten se stává pro soudobou kulturní identitu velmi důležitou složkou. To je jedním z důvodů, proč, jak bylo již výše uvedeno, [Jensen \(2003\)](#) hovoří o multikulturní identitě.

Nyní se zaměříme na definování vlastní kulturní identity. Podobně jako u osobní identity, i kulturní identita se vyvíjí již od raného věku jedince, protože jedinec se vždy rodí do sociální skupiny. Takovou skupinou je v první řadě rodina, pak lokální prostředí (obec, čtvrť, město), region a následně celá společnost. Každá z těchto skupin si vytváří svoji specifickou kulturu, se kterou jedinec sdílí své názory a přesvědčení. Podle serveru Czech Kid (["Kulturní identita", 2016](#)) se jedná o vnímání postavení jedince v oblasti sociálních rolí a vztahů.

Kulturní identita vzniká na základě styku jedince s jinými lidmi a jeho mnohohrstevnou identifikací s nejrůznějšími kulturními, etnickými, sociálními, profesními, zájmovými či jinými skupinami. Taková identifikace může mít jisté determinanty, dle kterých se jedinec může řídit, a na základě toho se začleňovat do dané kulturní společnosti. Mezi tyto determinanty například podle *What is cultural identity?* ([“What is cultural identity”, 2016](#)) patří víra a náboženství, oblékání, vlasy a jejich sestřih či jídlo. Zde se jedná pouze o malý výčet determinantů, které určují příslušnost jedince do určité kulturní společnosti. Je jisté, že podobných znaků existuje celá řada.

Důležitým faktem u kulturní identity je, že u žádného jedince není stálá a trvalá. Běžně se stává, že se kulturní identita u daného jedince mění tak, jak se mění jeho členství v sociálních skupinách. Děje se tak například z důvodu, že jedinec žije v jiném regionu, v jiné zemi, v jiné skupině s jinou kulturou, než ze které pochází, a tudíž si vzorce chování a jednání této kultury osvojil natolik, že se jeho původní kulturní identita změní. Jak uvádí [Šišková \(2008\)](#), změna je závislá na mnoha faktorech, mezi nejčastější patří délka pobytu, věk jedince, z jaké původní skupiny pochází apod.

Nedílnou součástí kulturní identity je **identita etnická**. Podle [Phinneyové a Onga \(2007\)](#) etnická identita pochází ze smyslu pro lidství utvářeného v rámci skupiny, kultury a místního prostředí. Podle [Průchy \(2010\)](#) je etnická identita pojímána jako pocit sounáležitosti s určitým etnikem, jenž je dán společným jazykem, historií, společenskými hodnotami a ideály. Zde vidíme rozdíl ve vnímání toho, co je etnikum, etnická skupina. Zatím co Phinneyová a Ong za etnickou skupinu vnímají každou skupinu se svou specifickou kulturou, a za její projev považují určitou formu lidství, tak Průcha se drží staršího vymezení etnika jako skupiny, která má společnou historii, jazyk a hodnoty a za její projev považuje sounáležitost. [Phinneyová a Ong \(2007\)](#) upozorňují, že stejně jako osobní identita, i etnická identita odkazuje na smysl sebe sama, ale liší se tím, že zahrnuje společný pocit sounáležitosti s ostatními, kteří patří do stejné etnické skupiny.

Vědci z Kentucké univerzity ([“Ethnic identity”, 2016](#)) uvádějí, že etnická identita se skládá ze čtyř hlavních částí, kterými jsou:

- Etnické povědomí: porozumění vlastní skupině, ale zároveň pochopení jiných etnických skupin.
- Etnická sebeidentifikace: uvědomění si vlastního postavení ve vlastní skupině.
- Etnické postoje: vnímání pocitů členů vlastní skupiny a zároveň členů z jiných skupin.
- Etnické chování: jedná se o určité vzorce chování, které jsou specifické pro danou etnickou skupinu.

Etnická identita je velmi důležitá, ale často bývá v českém prostředí podceňována anebo nepochopena. Otázky etnicity, které úzce souvisí s etnickou identitou, jsou v přípravě i v dalším vzdělávání pedagogů často na okraji zájmu. Proto se s ní velmi málo pracuje. Tomu by měla výrazně napomoci sociální pedagogika, edukační antropologie a výchova k občanství.

S pojmem etnická identita se pojí i zde uváděný předposlední pojem, kterým se budeme zabývat, a to **národní identita**. Národní identita je podle některých autorů¹ totožnost nebo příslušnost k jednomu státu nebo k jednomu národu. Americký politik [Emerson \(1960\)](#) definoval národní identitu jako skupinu lidí, kteří mají pocit, že jsou národ. Jak to za své přijali i [Tajfel a Turnerem \(2004\)](#). Podle [Piscové \(1997\)](#) národní identitu můžeme rozumět jako vyobrazení země jakožto celku, které zahrnuje její kulturu, jazyk, tradice, ale i politiku a také může být charakterizováno z hlediska funkcí, které plní, což je například integrační úloha, která formuje solidaritu mezi členy společenství a dodává pocit sounáležitosti.

Národní identita, stejně jako identita sociální, kulturní a etnická, je spojena se sebekategorizací – *self-categorization*, tedy s identifikací k národu a chápáním své výjimečnosti a odlišnosti od ostatních. Efektem národní identity je láska k vlasti, národní hrdost, vlastenectví. K posilování národní

¹ Srov. [Ashmore, Jussim a Wilder \(2001\)](#) a [Tajfel a Turner \(2004\)](#).

identity dochází ve vypjatých situacích, jako jsou přírodní katastrofy nebo sociální konflikty, jak o tom píše ve svých pracích norský antropolog [Erikson \(2007\)](#). Proto národní identita nebývá v některých případech totožná se státním občanstvím.

Jak bylo uvedeno již v úvodu této stati, podle [Jensenové \(2003\)](#) je jednou z rovin kulturní identity **multikulturní identita**, což je také poslední pojem, který v této kapitole budeme definovat. Autorky [Nguyen a Benet-Martínez \(2010\)](#) z University of California uvádějí, že jedinec má multikulturní identitu jen v tom případě, když vyjadřuje vazbu a loajalitu vůči všem kulturám, kterým byl vystaven a ve kterých byl vychováván. Tím se v podstatě ztotožňuje s [Jensenovou \(2003\)](#), která říká, že současní lidé nevyrůstají v jedné, ale díky globalizovanému světu ve více kulturách zároveň.

3 Vývojové koncepty identity

Každý jedinec prochází během svého života určitým vývojem, a u každého jedince probíhá tento vývoj jiným tempem, za jiných okolností a jiným způsobem, ale z komplexního pohledu můžeme říci, že vývoj jedince probíhá alespoň v důležitých meznících života u všech stejně. Tento vývojový proces je v průběhu života jedince rozdělen do určitých etap. Tyto etapy jsou rozdílné, především podle autorů, kteří se zabývali vývojovou teorií jedince.

Pravděpodobně nejzákladnějším rozdělením vývoje jedince je rozdělení života jedince na dětství, dospívání, dospělost a stáří. Každá z těchto uvedených fází má svá určitá specifika a rizika, která by měli splňovat všichni jedinci bez ohledu na pohlaví, inteligenci, rasu apod. Je jasné, že pro náš článek bude důležité zaměřit se především na vývojové teorie a etapy v dospívání, ale pro komplexnost a pochopení celého vývoje si ve zkratce uvedeme i vývoj ve všech zbylých fázích.

V této studii se nejdříve podíváme, jakým vývojem prochází identita obecně v období adolescence. Za nejznámější vývojovou teorii můžeme považovat koncept E. H. Eriksona. Erikson byl žák Freuda, tudíž navázal na jeho teorii psychosexuálního vývoje. Zároveň byl prvním psychoanalytikem, který se zabýval fenoménem formování identity v průběhu dospívání, jak uvádí ve své publikaci [Kroger \(2004\)](#).

Jeho vývojová teorie se skládá z osmi etap lidského života, kde každá etapa má svůj charakteristický znak pro dané období a jedinec v každém období stojí uprostřed konfliktu dvou rozdílných osobních tendencí a jeho úkolem je v každém období tuto krizi překonat a dostat se tak bez úhony do dalšího stupně vývoje. Erikson zároveň také popisuje formování identity, která závisí na souhrě toho, co mladí lidé na konci dětství pro sebe představují a co znamenají pro ty, kteří se v tuto chvíli stávají pro ně významnými ([Kroger, 2004](#)). Identitu popisuje i na základě své teorie vývoje, kdy se identita objevuje v pátém období jeho teorie a stojí v konfliktu se zmatením rolí.

Krogerová ve své práci z roku 2004 shrnula vývojové koncepty utváření identity u adolescentů i z pera dalších psychologů. Dále uvádí P. Blosa, který se jako jeden z mála psychodynamických vědců zabýval výhradně vývojem během mládí a dospívání. Pro formování identity u adolescentů užíval pojem *charakter* jako označení bytosti – jsoucna, které se přebudovává a sjednocuje v průběhu dospívání, a jeho podstatu rozdělil do dvou psychoanalýz. Vývoj adolescentů rozdělil do čtyř oblastí, tzv. problémů, které se týkají formování charakteru a jsou důležité pro správné fungování všech funkcí během života v dospělosti. Mezi tyto čtyři charakterové problémy patří: *Druhý proces individualizace, Zvládnutí dětských traumat, Nepřetržitost ega a Sexuální identita*.

Další je Kohlbergova teorie, která se zakládá na úvaze, že každá etapa vývoje má svůj vlastní režim a každá zachycuje momentální vývoj jedince, a tím je tedy každá fáze kvalitativně odlišná od předcházející nebo následující etapy. Jako jeden z mála psychologů ve své teorii uvádí, že věk nemusí být přesný ukazatel uvažování jedince v průběhu vývoje, přinejmenším tedy ne během dospívání a dospělosti, tudíž v jeho rozdělení nenajdeme rozdělení etap podle věku.

Těmito etapami jsou:

- *Před-konvenční morálka*: toto stádium odpovídá kulturním předpokladům, co je dobré a co je špatné, ale jedinec si tyto předpoklady určuje pouze pro své vlastní zájmy. Setkáváme se zde se stádiem, která můžeme pojmenovat jako *heteronomní morálka* a *individualismus*.
- *Konvenční morálka*: v tomto období jedinec zachovává očekávání rodiny nebo sociální skupiny bez ohledu na to, jaké to bude mít důsledky. Opět se zde vyskytují další dvě stádia jedince, a to *morálka* a *sociální souhra*.
- *Post-konvenční morálka*: nyní jedinec dokáže definovat význam zvyků a konvencí sociálních skupin na základě dodržování sociálního systému. Opět se zde setkáváme s dalšími stádii vývoje, a to *společenská smlouva* a *univerzální etické principy*.

[Krogerová \(2004\)](#) dále podrobně popisuje koncept Loevingerové, který je velmi podobný konceptu Eriksona a Kegana, jenž ze svého zaměření na manželské vztahy nazval svou vývojovou teorií identity *významná tvorba (meaning – making)*.

Vývojovým konceptům kulturní nebo etnické identity se věnují autoři působící především v USA. V této stati se zaměříme na práce původem dánské, v současnosti v USA působící autorky Jensenové, která provedla řadu výzkumů v oblasti kulturní identity adolescentů po celém světě. Jensenová ([Jensen, 2003](#); [Jensen, Arnett, & McKenzie, 2011](#)) uvádí, že formování kulturní identity adolescentů se prolíná v mnoha ohledech s náboženstvím a morálkou, protože náboženské přesvědčení a chování jsou často klíčovými prvky k pochopení jejich kulturní identity. Autorka upozorňuje, že v globalizovaném světě může docházet k rozporům mezi hodnotami tradičních kultur postavených na náboženských základech a sekularizovaným, autonomním světem Západu. Podle ní důležité prvky kulturní identity tvoří rodinné a komunální povinnosti nebo dodržování duchovních pravidel nebo pojetí autonomie a nezávislosti. Upozorňuje, že nejen pro ni, ale také pro Eriksena, Krogerovou a Marciu je kulturní identita centrem formování identity adolescentů. Přitom, jak píše velké množství autorů, žijeme ve světě zmatků v kulturní identitě.

Tyto zmatky jsou způsobeny množstvím kultur – jejich pravidel, hodnot, norem, zvyků, víry, se kterými se dnes denně setkáváme díky globalizovanému světu na jednom místě. To vytváří chaos v tom, jaká kultura je ta, ke které se má adolescent přihlásit, se kterou se má ztotožnit. Navíc, kultury nejsou stabilní. Tím, jak se spolu setkávají, prolínají, dochází u nich k velkým proměnám ve velmi krátkém čase.

Proto Jensenová navrhuje formovat u adolescenta multikulturní identitu, což je úkol velmi náročný. Sama žádný schématický koncept kulturní identity nevytváří. Ve svých pracích se také věnuje formování etnické identity, ale zde odkazuje především na další autorku působící ve Státech, a to Jean S. Phinneyovou.

Phinneyová v knize *Ethnic Identity: Formation and Transmission among hispanics and other minorities* ([Phinney, 1993](#)) zpracovala kapitulu *Vývoj etnické identity u adolescentů*. Zde na základě mnoha výzkumů dochází k závěru, že existuje jeden model vývoje etnické identity, který je totožný pro všechny etnické skupiny. Jedná se o třífázový model:

- První fáze (neověřená etnická identita) jednotlivci mají neprozkoumaný pozitivní nebo negativní pohled na svou etnickou skupinu,
- Druhá fáze (etnické vyhledávání/odklad) jednotlivci začali hledat, co znamená být členem skupiny,
- Třetí fáze (dosažení etnické identity) jednotlivci prozkoumali členy své etnické skupiny a je jim jasné, jaký je jejich etnický původ.

Tento model ukazuje, jak dospívající musí projít dlouhým a i dosti náročným procesem uvědomění si, o jakou skupinu se jedná, jaké jsou její hodnoty, cíle, tradice, zvyky a pravidla, co mu z toho připadá přirozené a co nikoliv, co se musí naučit a co musí přijmout, aby došlo ke ztotožnění s touto skupinou.

Jiný model etnické identity nabízí [Cross \(1971\)](#). Ten se věnoval výzkumu etnické identity u afroameričanů a zjistil, že jejich etnická identita se utváří v oblasti dvou pólů od sebenenávisti až k sebelásce. Jedná se o pětifázový model skládající se z pre-setkání nebo také předběžného střetnutí v první fázi. Druhou fází tvoří střetnutí, třetí je reprezentována ponořením a vynořením se, čtvrtá zvnitřením a poslední pátá zvnitřením vedoucím k závazku. Výzkumy, které dál Cross realizoval, však ukazovaly na to, že jednotlivci často ustrnou uprostřed toho modelu, nejsou schopni se vnořit do nové etnické skupiny, ale ani se vrátit zpět k původní, protože ta již neexistuje. Také na základě kritiky, které byl jeho model vystaven, se rozhodl v letech 1991 a 1995 o jeho revizi, při zachování jeho základní myšlenky. Jeho model poskytl rámec pro introspekci, porozumění, diskurz a případnou změnu v sobě i v rámci společnosti. Proto jeho zjištění je velmi důležité v současném migrujícím světě. Může nám totiž pomoci vysvětlit, proč dospívající druhé nebo třetí generace nejsou schopni ztotožnit se s většinovou společností, ale ani zůstat v menšinové kultuře, a zůstávají vykořenění.

Nyní se vraťme k procesu utváření multikulturní identity. Ten je podle autorek [Nguyen a Benet-Martínez \(2010\)](#) velmi složitý a vícestranný. Podle výzkumů, které autorky zmiňují, multikulturní jedinci hovoří velmi často o své identitě komplikovaně a to jak pozitivně, tak i negativně. Pro zjišťování multikulturní identity se v současné době používá metoda MULTIIS (Multicultural Identity Intergration Scale) autorek [Yampolsky, Amiot a de la Sablonniere \(2014\)](#). Její výhodou je, že se nezaměřuje jen na bikulturní identity, ale právě na ty více rozměrné. Základem utváření multikulturní identity nejen u adolescentů není pouze proces enkulturace, ale především proces akulturace, kde dochází momentálně k jeho předdefinování.

4 Edukace

Vzhledem k tomu, že se studie zaměřuje na identitu v rámci edukace, je příhodné zmínit se, jak je tato zasazena do edukace. Vyjdeme-li z předpokladu, že edukace je formování, pak je zřejmé, že hlavním činitelem formování identity adolescentů je právě edukace. A to edukace ve všech rovinách, tak, jak ji dnes moderní edukační vědy člení – edukace formální, neformální a informální. V naší stati se zaměříme pouze na obsah edukace z hlediska identity ve formální edukaci. Činíme tak z jednoho prostého důvodu, formální edukace naplňuje státem vytýčené cíle vzdělávací politiky, ke kterým patří i rozvoj osobnosti a občanství ve smyslu naplnění konceptu lidskosti.

Tomuto tématu se věnovali na základě svých výzkumů autoři Pourtois a Desmetová, kteří ve své publikaci *L'éducation postmoderne* z roku 1996 vycházejí z téze Charlota, již publikoval v roce 1995: „Myšlenka edukace dnes, to je konfrontace všech problémů najednou – psychologických, kulturních, ekonomických, společenských, symbolických, jejichž součástí jsou různorodé a často protichůdné, kdy konečným cílem je hledání formy svobody, rovnosti, solidarity, důstojnosti, pohody v moderní postindustriální společnosti“ ([Pourtois & Desmet, 2012, s. 17](#)). Na otázku, kam má směřovat současná edukace, našli odpověď, že má být postavena na konceptu utváření identity. Ta má být obecným cílem formální edukace.

Podle nich se identita musí rozvíjet už v průběhu dětství, aby v dospělosti byl jedinec schopen odpovědět na otázky typu: Kdo jsem? Jak bych se měl vyrovnat se světem změn? Jak správně vychovávat? Na základě svého výzkumu vytvořili koncept paradigmatu 12-ti potřeb, který vychází z identity a směřuje k potřebám současné edukace. Zároveň je celé paradigma postaveno na teorii, že výchova má vést k platónskému ideálu „dobrého člověka“, tedy toho, co ve smyslu kritické pedagogiky znamená zmocňování - *empowerment* - vést jedince k tomu, aby byl schopen převzít odpovědnost za život svůj a své společnosti.

Celý koncept [Portoise a Desmetové \(2012\)](#) je postaven na čtyřech základních oblastech, v nichž je následně definováno 12 potřeb, které jsou potřebné pro naplnění identity. Jedná se o tyto oblasti:

1. *Koncepce potřeb*: oblast není hotová a patrně ani nikdy nebude, neboť každý autor vytváří jinou koncepci na základě různých hledisek. Tato potřeba se podílí na utváření otázky - *Kdo jsem?*

2. *Koncepce identity*: jako první ji vytvořil Erikson – jeho vymezení identity znamenalo citlivost subjektu a napětí v jednotě osobnosti a časového spojení. Zde se identita dělí na *identita já* (sebeuvědomění) a *identita pro jiné* (sociální, kulturní nebo kolektivní).
3. *Konstrukce identity*: zde je charakteristická interakce s jinými diferenciacemi já a ti druzí, což znamená, že se jedná o vztahy, které se podílejí na utváření osobnosti.
4. *Názvosloví potřeb*: neexistuje jedno obecně přijímané názvosloví potřeb, i zde se setkáváme s názorem různí autoři – různé názvy. Co se ale týká edukace, zajímají nás potřeby vnímání a potřeby manipulace.

Celá koncepce je zasazena do tří dimenzí postmoderní edukace – racionality, subjektivity a integrace. A právě integrace má nejvíce napomoci utváření identity tím, že jejím cílem má být odpověď na otázku *Kdo jsem?*

Kde realizovat tyto cíle edukace u adolescentů? Jako nejvýhodnější se jeví oblast výchovy k občanství, tedy získávání občanských kompetencí. S pojmem občanské kompetence se v rámci edukace v českém prostředí na středních školách setkáváme především díky rámcovým vzdělávacím programům (dále jen RVP), které jsou vytvořeny pro celkové vzdělávání žáků od 3 do 19 let. RVP formulují očekávanou úroveň vzdělání, která je stanovená pro všechny absolventy jednotlivých typů oborů v oblasti středního vzdělávání, a také podporují pedagogickou autonomii škol, zároveň však podporují i profesní odpovědnost učitelů za výsledky edukace. Součástí každého RVP jsou tzv. průřezová témata, která určují pedagogům, kterým směrem by se měla výuka vyvíjet a jakou problematiku by měli s žáky probírat.

RVP pro střední školy a gymnázia obsahují určité kompetence, kterých musí daný jedinec po absolvování dané střední školy dosáhnout. Především se jedná se o klíčové kompetence, které jsou pro všechny typy středních škol stejné. Klíčové kompetence představují soubor požadavků na vzdělání, zahrnující vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění. Klíčové kompetence jsou univerzálně použitelné v různých situacích. V edukačním procesu se neváží na konkrétní vyučovací předměty, což znamená, že mají být rozvíjeny ve všech předmětech, ve všech oblastech edukace.

Občanské kompetence jsou v rámci RVP zařazeny mezi klíčové kompetence. Autoři RVP při tvorbě občanských kompetencí spojili občanské kompetence a kulturní povědomí uváděné v evropském referenčním rámci do jedné kompetence, a to občanské. Oblast této kompetence rozděluje na několik částí. Cílem vzdělávání je uznávání a dodržování hodnot a postojů podstatných pro život v demokratické společnosti v souladu s udržitelným rozvojem a podporou všech typů kultur. První část tvoří kompetence občanské – aktivní zapojení do veřejného života, znalost norem nejen společenských, ale i právních, respekt a tolerance k jiným, odlišným. Druhou částí je pluralita kultur, názorů, myšlení a multikulturní výchova. Třetí část tvoří edukace ve vztahu k životnímu prostředí ve smyslu teorie trvale udržitelného života a podpory zdraví. Poslední část je zaměřena na poznání a uznání tradic a hodnot vlastního národa, ale i evropské a světové kultury (srov. [MŠMT, 2007a, 2007b, 2007c, 2008, 2009](#)).

Tyto občanské kompetence se na odborných středních školách i gymnáziích víceméně shodují, jak jsme zjistili porovnáním různých RVP.² V některých případech můžeme nalézt mírné odchylky v názvu kompetence, nicméně ve výsledku se jedná téměř o tutéž kompetenci, kterou žák musí v rámci svého středoškolského vzdělávání zvládnout.

Význam občanských kompetencí spočívá v dovednosti vcítit se do situace druhých lidí, uvědomování si vlastních práv a povinností a zároveň respektování právních, společenských i morálních norem a pravidel. Pod tímto pojmem můžeme chápat i ochranu tradic, kulturního, historického i národního

² Byly porovnávány RVP pro gymnázia, stavebnictví, obchodní akademie, přípravu zdravotnických asistentů, veřejnosprávní činnost, pedagogické lyceum, vychovatelství.

dědictví, ale také ochranu životního prostředí, zapojení se do kulturního dění a respektování rozvoje společnosti (viz RVP). V RVP je uvedeno, co by měla tato kompetence obsahovat v edukaci, a následně by měly být tyto informace vloženy do vzdělávací obsahu dané střední školy, tedy do školního vzdělávacího programu.

Úkolem občanské kompetence středního vzdělávání je vychovat z žáků občany, kteří budou uznávat a dodržovat pravidla, práva a normy společnosti, ve které žijí, a zároveň si budou uvědomovat své vlastní postavení ve společnosti. Dalším úkolem občanské kompetence je také samozřejmě uctívání kulturních, historických a přírodních artefaktů, které se dochovaly do dnešní doby, a zároveň jejich udržení pro další generace. Asi nejdůležitější rolí občanských kompetencí je právě pomoc žákům s jejich kulturní identitou. Získávání poznatků o tradicích, zvycích kraje, kde žijí, znalost historie nejen svého kraje, ale celé společnosti, ale také schopnost přijímat odlišnost, to vše jsou dovednosti, které napomáhají k utváření kulturní identity, zdravého vztahu žáka ke státu, k utváření jeho etnicity. Proto jsou občanské kompetence tak důležité, protože jakmile žáci dokončí vzdělávání na středních odborných školách či gymnáziích, měli by mít všechny tyto poznatky osvojeny a být schopni je praktikovat ve společenském životě a předávat je dál. Je samozřejmé, že proces utváření kulturní identity je celoživotní záležitostí. Jak však bylo uvedeno v úvodu, období adolescence je z celého vývoje nejcitlivější.

5 Závěr

Předložená teoretická studie shrnuje poznatky o utváření identity, s přihlédnutím k identitě kulturní a etnické, v období adolescence a také velmi stručně popisuje postavení občanských kompetencí v systému edukace na středních školách. Pro práci pedagoga, ať již se jedná o učitele, vychovatele, trenéra, speciálního pedagoga, sociálního pedagoga atd., je velmi důležité pochopit, že klíčové kompetence nejsou navázány na žádný z předmětů, ale jsou nedílnou součástí veškeré edukace. Proto s nimi musí umět pracovat každý pedagog. Zde se nabízí otázka, nakolik je pedagog vybaven vhodnými metodami, formami edukace pro tuto oblast.

Dále je nutné, aby si každý pedagog byl vědom toho, že žáky nejen vzdělává, ale též vychovává, že na ně vždy – ať chce či nikoli – nějak působí a tím ovlivňuje jejich dospívání, jejich utváření identity ve všech složkách, tedy i ve složce kulturní. Škola jako instituce může výrazně napomoci zmírnit tzv. krizi identity a při dobrém vedení pomoci odpovědět žákovi na otázky *kdo jsem, kam patřím, kde mám kořeny?*

Utváření kulturní identity
v období adolescence má vliv
na občanské chování
v průběhu dalšího života
jedince a škola zde vedle
rodiny sehrává nejdůležitější
roli.

Bohužel, český pedagogický výzkum se formování identity u adolescentů téměř nevěnuje. V zahraničí se jedná o oblast, která je v centru výzkumů jak sociálních psychologů, sociologů a antropologů, tak i pedagogů.

Přitom pochopení utváření především kulturní identity je pro současnou edukační praxi nezbytností. Jen správně nastavenými obsahy edukace jsme schopni připravit jedince na život v globalizovaném světě, jsme schopni ho provést náročným obdobím a vytvořit u něj to, co [Jensenová \(2003\)](#) nazývá multikulturní identitou, tedy identitou, kdy jedinec je schopen být zároveň členem více skupin zároveň, aniž by u něj docházelo k vnitřním konfliktům – kým vlastně je.

Literatura

Ashmore, R. D., Jussim, L., & Wilder, D. (Eds). (2001). *Social identity, intergroup conflict, and conflict reduction*. Oxford: Oxford University Press.

- Cross, W. E. (1971). Negro to Black conversion experience. *Black World*, 20(9), 13–27.
- Emerson, R. (1960). *From empire to nation: The rise to self-assertion of Asian and African peoples*. Cambridge: Harvard University Press.
- Erikson, T. H. (2007). *Antropologie multikulturních společností: Rozumět identitě*. Praha: Triton.
- Ethnic identity. (2016, Únor 2). *University of Kentucky*. Dostupné z: https://www.uky.edu/Classes/FAM/357/fam544/ethnic_identity.html
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Hämäläinen, J. (2015). Defining social pedagogy: Historical, theoretical and practical considerations. *The British Journal of Social Work*, 45(3), 1022–1038. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct174>
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hayes, N. (1998). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Jenkins, R. (2014). *Social identity*. New York: Routledge.
- Jensen, L. A. (2003). Coming of age in multicultural world: Globalization and adolescent cultural identity formation. *Applied Development Science*, 7(3), 189–196. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_10
- Jensen, L. A., Arnett J. J., & McKenzie, J. (2011). Globalization and cultural identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity. Theory and research* (pp. 285–301). New York: Springer.
- Kroger, J. (2004). *Identity in adolescence: The balance between self and other*. London: Routledge.
- Kulturní identita. (2016, Únor 1). *Czech Kid*. Dostupné z: <http://www.czechkid.cz/si1120.html>
- Malina, J. (2011). *Encyklopedie antropologie* [Encyclopaedia of anthropology]. Brno: Masarykova univerzita.
- MŠMT. (2007a). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- MŠMT. (2007b). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 36-47-M/01 Stavebnictví*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- MŠMT. (2007c). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 63-41-M/02 Obchodní akademie*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- MŠMT. (2008). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 53-41-M/01 Zdravotnický asistent*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- MŠMT. (2009). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Nguyen, A.-M. D., & Benet-Martínez, V. (2010). Multicultural identity: What it is and why it matters. In R. J. Crisp (Ed.), *Social issues and interventions. The psychology of social and cultural diversity* (pp. 87–114). <https://doi.org/10.1002/9781444325447.ch5>
- Phinney, J. S. (1993). Three-stage model of ethnic identity. Development in adolescence. In M. E. Bernal & G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and Transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 61–80). New York: State University of New York Press.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271–281. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.271>

- Piscová, M. a kol. (1997). *Aspekty národnej identity a národná identita v Strednej Európe: Závěrečná správa projektu štátnej objednávky 95/5305/065*. Bratislava: Sociologický ústav SAV.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2012). *L'éducation postmoderne*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Průcha, J. (2010). *Interkulurní komunikace*. Praha: Grada Publishing.
- Šišková, T. (2008). *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups & social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (2004). The social identity theory of intergroup behavior. In J. T. Jost & J. Sidanius (Eds.), *Key readings in social psychology. Political psychology: Key readings* (pp. 276–293). New York: Psychology Press.
- Tyrlík, M. (2010). *Sebepojetí a identita v adolescenci: Sociální a kulturní kontext*. Brno: Masarykova univerzita
- Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum.
- What is a cultural identity? (2016, Únor 1). *NoBullying*. Dostupné z: <http://nobullying.com/cultural-identity>
- Yampolsky, M. A., Amiot, C. E., & de la Sablonnière, R. (2016). The Multicultural Identity Integration Scale (MULTIIS): Developing a comprehensive measure for configuring one's multiple cultural identities within the self. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 22(2), 166–184. <https://doi.org/10.1037/cdp0000043>

Národní identita v multikulturním prostředí

Milena Öbrink

*Hobzová*¹ 

Ludmila Siarda

*Trochtová*² 

*Petra Sobková*³

Kontakt na autory:

^{1, 2} Univerzita Palackého v
Olomouci, Cyrilometodějská
teologická fakulta
Univerzitní 22
771 00 Olomouc

¹ milenahobza@email.cz

² ludmila.trochtova@upol.cz

³ petra.sobkova@gmail.com

✉ Korespondence:
milenahobza@email.cz

Copyright © 2017 by authors
and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



Abstrakt: V současném globalizovaném světě je důležité najít si vztah nejen k vlastní kultuře, ale také k jiným kulturám, se kterými se v důsledku migrace setkáváme. Tento cíl by měl být naplněn v rámci multikulturní výchovy. V důsledku migrační krize se o účinnosti multikulturní výchovy často diskutovalo na sociálních sítích i v médiích. Zároveň se také národní zájmy a bezpečnost začaly objevovat v programech politických stran. Zdá se, že se kvůli strachu z uprchlíků do popředí dostává národní identita. Na uvedenou aktuální situaci reagoval níže prezentovaný výzkum, v němž jsme si kladli za cíl zjistit, zda existuje souvislost mezi pocitem národní identity a postoji k cizincům. Šetření jsme realizovali v roce 2015 na vzorku 245 respondentů. Výsledky ukázaly, že se sílícím pocitem národní identity se prohlubuje negativní postoj k cizincům. S tímto faktem je nutné pracovat právě na školách v rámci multikulturní výchovy.

Klíčová slova: národní identita, imigranti, cizinci, postoje, migrační krize

National identity in multicultural environment

Abstract: In today's globalized world, it is important to find a relationship to our own culture as well as to the other cultures which we encounter due to migration. This goal should be met in multicultural education. As a result of the so-called migration crisis, effectiveness of multicultural education was discussed on social networks and in media. At the same time, national interests and security began to appear in the programmes of political parties. It seems that, due to the fear of refugees, national identity started becoming more important. The situation is reflected in the research presented below. It aimed to determine whether there was a link between the sense of national identity and attitudes to foreigners. The investigation was carried out in 2015 on a sample of 245 respondents. The results showed that the growing sense of national identity deepened the negative attitude to foreigners. It is necessary to work with this fact in multicultural education at schools.

Keywords: national identity, immigrants, foreigners, attitudes, migration crisis

1 Úvod

Žijeme v době, která je charakterizována globalizací a s ní spojenou mobilitou. Ta má za následek, že nejen našinci emigrují do jiných zemí, ale také že do České republiky přicházejí cizinci.

Nástrojem, který má pomoci integrovat nově příchozí a zároveň podpořit komunikaci mezi nimi a majoritou, se stala multikulturní výchova. Dobu, kdy česká veřejnost negativně reagovala na přijímání uprchlíků v důsledku tzv. migrační krize (tedy v roce 2015), někteří politici využívali k vytváření prostředí plného strachu, často tyto nově příchozí stavěli k protikladu k „českému“, k české národní identitě a zvykům, tradicím. Živě se o migraci diskutovalo také v médiích. Tyto nálady ve společnosti nás vedly k otázce, zda postoje k imigrantům souvisí s národní identitou.

Cílem předkládané studie je proto zjistit, zda existuje souvislost mezi národní identitou a postoji k cizincům. Výsledky získané převážně mezi vysokoškolskými studenty metodou dotazníku, v němž jsme použili položky z holandského výzkumu LISS, se budeme snažit interpretovat na pozadí tzv. migrační krize v Česku a s přesahem do pedagogické praxe.

2 Teoretická východiska

Národní identita, která je jednou z nejdůležitějších složek lidské identity, je komplexní pojem. Velký sociologický slovník definuje národ jako „*osobitě a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území. Jednotlivé národy se vymezují 3 hledisky – kulturně, politicky a psychologicky*“ (Petrušek et al., 1996, s. 668). Kulturně jsou národy většinou tvořeny společným jazykem, dějinami, tradicemi a náboženstvím. Politická existence je nejčastěji dána kolektivní identifikací s jasně definovaným politickým prostorem. Existence psychologická spočívá v subjektivním vědomí jednotlivců o své národní příslušnosti. Silné národní vědomí bývá nazýváno vlastenectvím (Petrušek et al., 1996). Národ z hlediska sociálních věd považují někteří autoři za konstrukt. Může být vnímán jako kulturní komunita, která jedince propojuje jazykem, historií a kulturou, a jako politická komunita, která se pojí s občanstvím a souvisí s teritoriální příslušností, svrchovaností a politickou entitou (Vlachová & Řeháková, 2004).

Národní identitu lze chápat jako kolektivní sociální identitu, která se projevuje v pozitivním vztahu jedince k vlastnímu národu a zemi a v pocitu příslušnosti k danému národu, se kterým je spojeno vymezení se vůči jiným národům i kulturám (Carey, 2002). Je tedy definována společnou historií, jednotným jazykem, územím, společnými sociálními a hospodářskými institucemi, vládou, náboženstvím, relativně shodnou hodnotovou orientací příslušníků národa, sebeuvědoměním a společnou vírou v růst národa v budoucnosti (Krejčí, 1993). V moderní společnosti se národní identita promítá do tří rovin: 1. Individuálně-sociálně psychologické; 2. politicko-systémové a 3. ideologické (Vlachová & Řeháková, 2004). V našem výzkumu jsme pracovali s rovinou individuálně-sociálně psychologickou.

Podle výsledků Centra pro výzkum veřejného mínění je česká národní identita spojena zejména s jazykem, kulturou a tradicemi, prvek religiozity je slabý. Slábne též důležitost respektu k politickým institucím a právnímu řádu. Češi cítí větší sounáležitost s lidmi podobného zaměstnání, rodinou, s lidmi stejného pohlaví a podobného věku, než s příslušníky svého národa. Národní hrdost vyplývá zejména z historie, literatury, umění, vědy, techniky a úspěchů ve sportu. Naopak obyvatelé České republiky nejsou příliš hrdí na fungování demokracie, zahraniční politiku, či fungování ekonomiky. Existuje také silná identifikace se státem i s jeho územními celky – jako je obec, město či kraj (Vlachová, 2013).

Ve výzkumech, které se zaměřují na souvislost národní identity s protiimigračními náladami, se většina autorů snaží rozlišit mezi inkluzivními a exkluzivními formami národní identity (Ariely, 2012; Citrin & Wright, 2009; Hjerem, 1998). S jinou koncepcí přichází Kaufmann (2008), podle jehož modelu se národní identity formují vlivem politických elit, které interpretují určité území nebo etnickou skupinu tak, že užívají kontextuální a ideologické faktory k definici hranic národního společenství.

Tyto faktory jsou různorodé, ale vždy se odvozují od již existujících norem ve společnosti. Pod tímto nátlakem jedinci přemýšlejí o tom, co znamená být součástí národa. Výsledkem této skutečnosti je, že dochází k různorodým formám národní identity, která určuje hranice pro členství/nečlenství, jež jsou definovány jedinečnou kombinací různých charakteristik – zahrnujících jak obecně sdílená, tak individuální specifika pro určení členství v národním společenství.

[Brezna a Danielson \(2017\)](#) potvrdili, že lidé mající etno-občanskou a *ius soli* identitu prokazují antiimigrační postoje a vnímají nově příchozí jako hrozbu více než ti, kteří mají občanskou a kosmopolitní identitu. Tyto rozdíly jsou nápadnější v případě, kdy se ve společnosti nachází větší procento cizinců.

Jak plyne z výše uvedeného, v různých výzkumech bylo prokázáno, že národní identita je důležitým predikátorem v postojích k imigrantům. [Řehák \(1983\)](#) charakterizuje postoj jako specifický hodnotící vztah, kdy jedinec na základě své předchozí zkušenosti a v závislosti na širších společenských podmínkách vymezuje své místo v nějakém procesu, v rámci konkrétního jednání, ke kterému se tento postoj váže. Můžeme tedy říci, že postoje vyjadřují vztah k určitému objektu (jevu, předmětu nebo jinému člověku). Jsou částečně vrozené, většinou jsou však získány osobní nebo zprostředkovanou zkušeností s objekty ([Výrost & Slaměník, 2008](#)). Postoje jsou relativně stabilní a plní různé funkce v sociálním fungování člověka v oblasti hodnocení objektů, kde umožňují jednotlivci usměrňovat reakce vůči věcem a událostem v jeho okolí. Zároveň umožňují využívat stejné vzorce reagování při opakovaném setkání. Součástí postoje je vyjádření názorů, které zastupuje řadu sociálních funkcí, např. zvyšování skupinové soudržnosti nebo posilování sociálních vztahů. Externalizace umožňuje člověku vyjadřování vnitřních stavů nebo konfliktů. Postoje jsou komplexní a projevují se na mnoha úrovních ([Hayes, 1998](#)). Dle Kretcha, Crutchfielda a Ballachey (In [Nakonečný, 2009, s. 240](#)) jde o trvalé soustavy pozitivních nebo negativních hodnocení, emocionálního citění a tendencí jednání pro nebo proti společenským objektům. Obsahují v sobě komponenty kognitivní (myšlenky a názory), afektivní (emoce a emocionální reakce) i behaviorální (sklony k chování nebo jednání ve vztahu k předmětu postoje). Podle sociální psychologie jsou postoje důležité, protože na úrovni jedince ovlivňují jeho vnímání, myšlení a chování. [Hewstone a Stroebe \(2006\)](#) upozorňují, že postoje jsou hodnocením nějakého objektu vyjadřujícím naši míru souhlasu či nesouhlasu. V tomto smyslu chápou postoje také autoři tohoto výzkumného šetření.

Výzkumy v oblasti postojů české majority k cizincům uskutečnili především sociologové (např. [Leontiyevá & Vávra, 2009](#)), kteří prokázali vliv vzdělání respondentů, jejich čistého měsíčního příjmu apod. na postoje k cizincům, a antropologové – byl uskutečněn průzkum týkající se mínění žáků a studentů na středních školách, který publikoval tým autorů kolem Preissové Krejčí (např. [Preissová Krejčí, 2014](#); [Preissová & Švachová, 2013](#); [Preissová, Cichá, & Gulová, 2012](#)), názory studentů však nebyly korelovány s žádnými dalšími faktory. [Preissová Krejčí, Máčalová, Cichá a Moravcová \(2016\)](#) poukázali ve svém výzkumu na postoje žáků a učitelů na základních a středních školách ve Zlínském, Olomouckém a Moravskoslezském kraji, který se uskutečnil od září 2014 do června 2015. Z něho vyplynulo, že učitelé i jejich žáci nejhůře hodnotí Romy a Arabky.

Národní identita a postoje k přistěhovalcům jsou předmětem mnoha výzkumů také v zahraničí. Tato šetření tak reagují na společenskou situaci v mnoha západoevropských zemích, které se musely od 2. poloviny 20. století vyrovnat se zvýšenou vlnou migrace. Aby bylo možné rozvíjet úspěšnou integrační politiku, bylo třeba pochopit, jaký postoj k této problematice zaujímá většina a jaké faktory tyto postoje ovlivňují. Velký národní výzkum v Holandsku ("[LISS Panel](#)", [2017](#)) zkoumal škálu národní identity ve čtyřech položkách, které byly pro účely našeho výzkumu přeloženy z anglického do českého jazyka. Rovněž škála postoje vůči cizincům obsahuje čtyři položky pro zkoumání těchto postojů. Data získaná ve výzkumu LISS Panel jsou dostupná k užití akademickým výzkumníkům. Z nich v oblasti psychologie byl realizován v Holandsku výzkum [Gallegy a Pardos-Prady \(2014\)](#).

O národních zájmech a cizincích bývá diskutováno v médiích, která nás obklopují. Právě sociální sítě se staly platformou, na níž lidé napříč různými sociálními skupinami píší a hovoří o různých tématech.

V důsledku internetu a jeho rozšíření se k problematice nevyjadřují již jen odborníci, ale prakticky každý uživatel internetu. Toto médium přineslo zvrát v masové komunikaci, která do té doby byla vyhrazena sdělením mířícím z organizací s hierarchizovanou strukturou a licencí k veřejnosti. Autory sdělení byli a stále v klasické masové komunikaci jsou profesionální novináři – lidé s odborným vzděláním. Na internetu má největší sílu uživatel, který rozhoduje, zda se určitá informace či webová stránka nebo jakýkoliv jiný produkt stane sdělením masové komunikace. Na webu není tedy jen důležité, od koho sdělení vychází, ale chování toho, kdo se rozhodl toto sdělení přijmout ([Šmíd, 2007](#)).

V současnosti se šíří internetem převážně témata týkající se uprchlíků a migrace a také témata týkající se tzv. Islámského státu a s ním spojeného terorismu. Rovněž se zde objevují produkty pracující v duchu extremismu s ideou národa či národní hrdosti. I když česká společnost nevykazovala a nevykazuje známky migrační krize, např. v roce 2017 podalo žádost o formu mezinárodní ochrany 590 lidí, nejčastějšími skupinami byli Ukrajinci, lidé z Ázerbájdžánu a Gruzie ([“MVČR”, 2017](#)), přesto je téma uprchlíků velmi lákavé.

Témata spojená s národní identitou se dostala do programů politických stran v krajských volbách roku 2016. Zároveň se prostředím českého internetu šíří různé weby, které v souvislosti s uprchlickou krizí a varováním před radikálním islámem v Evropě apelují na „lásku k české zemi“. Na jednu z nich *We are here at home.com* upozornil již v červnu roku 2016 analytický tým think-tanku Evropské hodnoty. Jde o kampaň podněcující k nenávisti. Z analýzy týmu Evropské hodnoty vyplývá, že tato kampaň je velmi dobře promyšlená a cílí na určitý okruh osob. Zároveň je zde výrazná proruská stopa včetně sdílení ruských a proruských médií. Kampaň je vedena anonymně, její organizační a finanční struktura není transparentní ([Máca & Dostál, 2017](#)). Právě tuto kampaň lze použít jako příklad toho, jak se může internetem rychle šířit nenávist, která pak může být využita pro politické cíle.

3 Výzkum – korelace vnímání národní identity s postoji k cizincům

V teoretické části příspěvku jsme uvedli příklady výzkumů, které se zabývají postoji k cizincům.

Pro výzkum, který by byl součástí většího šetření zaměřeného na emoce ve vztahu k imigrantům (viz dále publikace [Sobková, Öbrink Hobzová, & Trochtová, 2016](#)), jsme se rozhodli v době tzv. migrační krize. Naším cílem bylo zjistit, jaký vztah panoval mezi národní identitou a postoji k cizincům.

Ve svém výzkumu jsme se nechali inspirovat studií [Gallegy a Pardos-Prady \(2014\)](#), kteří na reprezentativním vzorku holandské populace analyzovali osobnostní vlastnosti (včetně dalších faktorů např. národní identity) jako jeden z determinantů v postojích k imigrantům. Jako hlavní položky zjišťující postoje k přistěhovalcům tito autoři použili otázky z holandského výzkumu LISS, které přejali z části Politika a hodnoty a které jsme si dovolili do své studie přeložit také my. Tyto škály jsou prezentovány v tabulkách 1 a 2.

3.1 Výzkumný problém, cíl výzkumu a hypotézy

Ve výzkumném problému jsme se snažili postihnout souvislosti mezi národní identitou a postoji k cizincům.

- Stanovení hypotézy výzkumu: „Mezi národní identitou a postoji k cizincům existuje vztah“ vycházelo ze zahraničních výzkumů, které prokázaly, že národní identita může být jedním z faktorů ovlivňujícím postoje k cizincům. Souvislost mezi těmito dvěma proměnnými však nemusí být jednoznačná. Například v belgickém výzkumu, který se zaměřoval na vliv národní identity na postoje k cizincům, [Maddens, Billiet a Beerten \(2010\)](#) zdůrazňují, že vliv národní identity je úzce spojen také se sociálním a politickým kontextem. Ve Vlámském regionu lidé identifikující se s identitou Vlámů vykazují negativní postoj k cizincům a lidé identifikující se s belgickou identitou mají pozitivnější vztah k cizincům. Naopak ve Valonském regionu je silná valonská identita spojena s pozitivním vztahem k cizincům a silná belgická identita je spojena

s negativním postojem k cizincům. Tento předpoklad potvrzuje studie [Gallego a Pardos-Prado \(2014\)](#), kde byla nalezena signifikantní korelace mezi danými dvěma jevy. V kontextu naší politické situace nás zajímalo, zda národní identita bude souviset s postoji k cizincům v době, kdy česká média psala o tzv. migrační krizi a česká veřejnost se vyslovila proti přijímání uprchlíků. Celkem 60 % Čechů zcela odmítalo uprchlíky přijímat ([Němec, 2016](#)).

Hlavním cílem našeho šetření tedy bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi národní identitou a postoji k cizincům.

3.2 Metody výzkumu

V tomto případě jsme pro výzkum zvolili kvantitativní přístup za využití dotazníku coby metody sběru dat. Pro tento způsob jsme se rozhodli především proto, že umožňuje získat co nejvíce respondentů za co nejkratší dobu. Dotazník zajišťoval anonymitu respondentů. Nezpochybnitelnou výhodou této metody byla také skutečnost, že získaná data bylo možno kvantifikovat. Zároveň jsme se snažili minimalizovat nevýhody této metody (například nízkou návratnost, nepochopení zadání ze strany respondentů).

Kromě otázek týkajících se národní identity a postojů k cizincům (otázky přiblížíme níže) obsahoval dotazník rovněž část zaměřenou na osobnostní charakteristiku respondentů – ta byla zkoumána z pohledu pětifaktorového modelu osobnosti, inventáře NEO-FFI podle [Hřebíčkové a Urbánka \(2001\)](#). Dále byl součástí také dotazník PANAS ([Watson, Clark, & Tellegen, 1988](#)). Tento příspěvek se však zaměřuje pouze na část dat z tohoto výzkumu týkající se národní identity a postojů k cizincům. K vyplnění celého dotazníku potřebovali respondenti cca 30 minut. Data jsme získali v rozmezí od března do konce července roku 2016.

- Do úvodu dotazníkové baterie jsme zařadili položky zaměřené na mapování základních sociodemografických údajů respondentů: pohlaví, věk, stav, místo bydliště, vzdělání. Z demografických údajů jsme v případě tohoto článku zpracovali jen věk.

Škála postojů národní identity byla sestavena pro velký národní výzkum realizovaný v Holandsku – LISS Panel – listening to people ([“LISS Panel”, 2017](#)).³ Uvedená škála je sestavena ze čtyř položek zaměřených na výzkum přílnutí k národní identitě (viz Tabulka 1). Pro účely výzkumu byly tyto položky přeloženy z anglického jazyka do češtiny a pro kontrolu zpět do anglického jazyka. Respondenti zaznamenávali své odpovědi na pětibodové Likertově škále od 1 (plně souhlasím) po 5 (vůbec nesouhlasím). Tyto čtyři položky tvořily reliabilní škálu s hodnotou Cronbachova $\alpha = 0,83$ naměřené na skupině respondentů. Cronbachovo α naměřené pro výzkumný vzorek týmu [Gallego a Pardos-Prado \(2014\)](#) je $\alpha = 0,89$.

Tabulka 1

Položky škály národní identity

Položky
Považuji se za typického Čecha.
To, že jsem Čech, je důležitou součástí mé identity.
Cítím se silně spojený s ostatními Čechy.
Jsem šťastný, že jsem Čech.

¹ Data získaná ve výzkumu LISS Panel – listening to the people a prezentovaná na webových stránkách ([2017](#)) jsou dostupná k užití akademickým výzkumníkům.

Škála postojů vůči cizincům

Pro výzkum této oblasti jsme použili škálu postojů k cizincům - rovněž prezentovanou - v holandském výzkumu LISS Panel – listening to the people ([“LISS Panel”, 2017](#)). Tato škála obsahovala čtyři položky. Opět jsme tyto položky museli přeložit z angličtiny do češtiny a pro ověření správnosti překladu zpět do anglického jazyka.

Respondenti vyjadřovali svůj souhlas či nesouhlas s uvedeným tvrzením na pětibodové Likertově škále (1 – naprostý souhlas a 5 – naprostý nesouhlas). Vzhledem ke své formulaci jsme museli dvě položky v rámci statistického zpracování reverzně rekódovat (viz Tabulka 2). Položky vytvářejí reliabilní škálu s hodnotou Cronbachova $\alpha = 0,65$ naměřené na zkoumané skupině respondentů. Cronbachovo α naměřené pro výzkum [Gallego a Pardos-Prado \(2014\)](#) je $\alpha = 0,72$.

Tabulka 2

Škála postojů vůči cizincům

Položky	Reverzně rekódované položky
Je dobré, když se společnost skládá z různých kultur.	-
Legálně usídlení cizinci by měli mít stejný přístup k sociálnímu zabezpečení jako občané ČR.	-
V České republice je příliš mnoho cizinců.	R
Myslím si, že není dobré, když v jedné lokalitě žije příliš mnoho cizinců.	R

3.3 Výzkumný soubor

Výzkumný vzorek jsme volili s ohledem na naše možnosti. Sestavili jsme ho ze studentů vysokých škol a dospělých pracujících, které jsme oslovili prostřednictvím sociálních sítí. Zúčastnili se ho studenti vybraných fakult Univerzity Palackého v Olomouci (CMTF, FF, PdF, PřF). Studenti realizovali své studium jak v denní, tak kombinované formě. Skupiny jsme vybrali záměrně v rámci instituce, v níž pracujeme, na daných fakultách jsme využili kontaktů dalších vyučujících, které jsme požádali o distribuci dotazníků. Zároveň jsme tyto vyučující instruovali, jaké pokyny mají respondentům dát pro vyplnění dotazníku. Rozhodnutí, zda se respondenti výzkumu zúčastní, probíhalo samovýběrem.

Skupinu pracujících dospělých (absolventů), kteří byli v době začátku výzkumu ještě studenty Univerzity Palackého (měli před státními závěrečnými zkouškami) a zajímali se o něj, jsme v době sběru dat oslovili na sociálních sítích (na facebooku). Také zde jsme oslovili styčné osoby, jež jsme požádali o sdílení dotazníku. Pokyny pro vyplnění dotazníku byly uvedeny v záhlaví zprávy. Můžeme tedy říci, že tato část vzorku byla sestavena metodou sněhové koule. Všichni respondenti byli informováni o účelu výzkumu, dotazníky vyplňovali dobrovolně a anonymně.

Celkem jsme získali 263 dotazníků. Z tohoto počtu jsme odebrali 18 neúplných dotazníků či dotazníků, jež vyplnili jedinci s jinou národností než českou (ta byla ve vztahu k cíli výzkumu klíčová). V konečné fázi jsme pracovali s odpověďmi 245 respondentů. Z tohoto počtu bylo 192 studentů vysokých škol a 53 absolventů. Z celkového počtu 245 respondentů bylo 174 žen a 71 mužů. Průměrný věk respondentů byl 25,4 let a směrodatná odchylka byla 7,35 s minimem 19 let a maximem 59 let. Údaj o věku vyplnilo celkem 218 respondentů. Průměrný věk byl 25,4 let. Ostatní respondenti tento údaj nevyplnili. Jsme si vědomi jistých limitů našeho šetření, zvláště co se týká počtu respondentů, přesto vnímáme své šetření jako důležitou sondu pro obraz české společnosti v době tzv. migrační krize.⁴

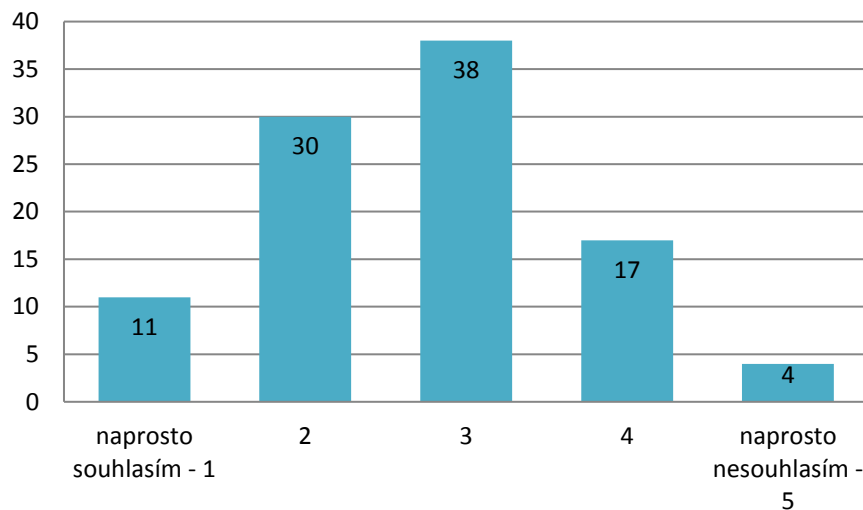
⁴ S podobným počtem respondentů publikoval známou studii v oblasti postojů k cizincům a teorii předsudku [Akrami, Ekehammar a Araya \(2000\)](#). Tito autoři výzkum provedli se vzorkem 230 respondentů z Univerzity v Uppsale.

3.4 Metoda zpracování dat

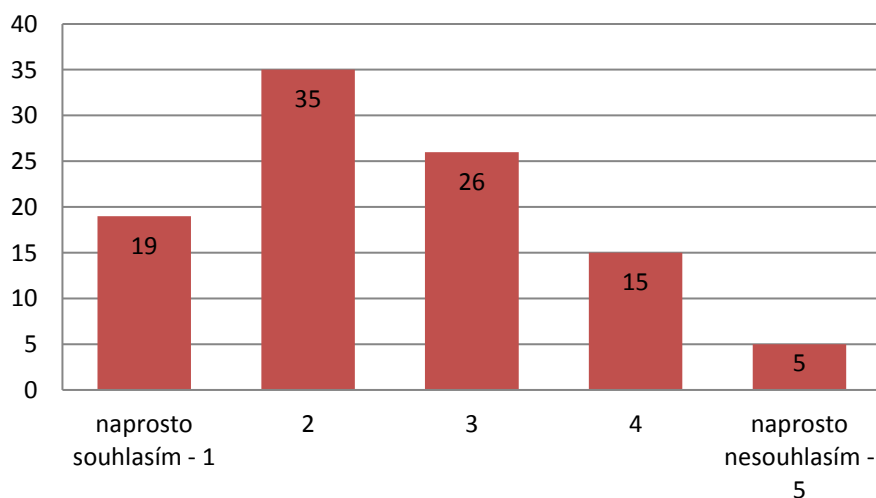
Pro zpracování získaných dat byl použit Microsoft Excel 2010 a IBM SPSS Statistics 21. K zobrazení výsledků v rámci popisné statistiky jsme zvolili sloupcové grafy. K zjištění korelace mezi určenými proměnnými jsme využili Pearsonova korelačního koeficientu. Tento vztah (stupeň závislosti) je vyjádřen pomocí korelačního koeficientu, který se nazývá r a nabývá hodnot v intervalu $(-1; +1)$ (Reiterová, 2003). Data byla zpracovávána na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

3.5 Analýza a interpretace výsledků, diskuze

Nejdříve jsme se zaměřili na škálu národní identity, která byla složena ze čtyř tvrzení. První položka (viz Graf 1) se respondentů dotazovala, zda se považují za typického Čecha. Podle odpovědí je zjevné, že velká část respondentů se za typického Čecha považovala (11 % zaznačilo odpověď „plně souhlasím“, 30 % „spíše souhlasím“). Celých 38 % respondentů zůstalo neutrální (nevyjádřili ani souhlas, ani nesouhlas). Spíše nesouhlasilo s tímto tvrzením 17 %, naprostý nesouhlas projevilo pouze 4 % procenta respondentů.

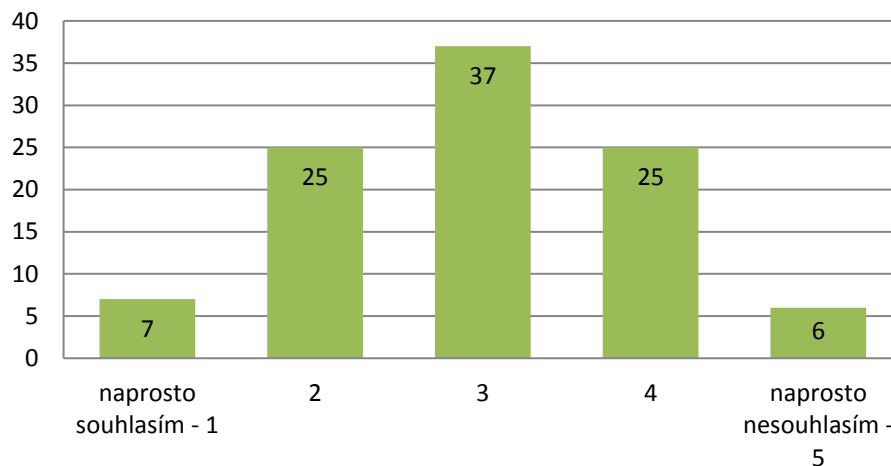


Graf 1 Výsledky škály národní identity: „Považuji se za typického Čecha“



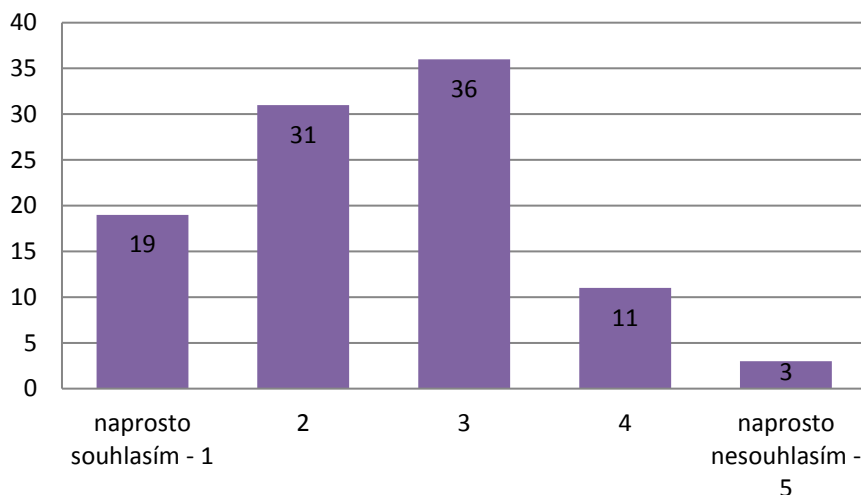
Graf 2 Výsledky škály národní identity: „To, že jsem Čech, je důležitou součástí mé identity“

Druhé tvrzení (viz Graf 2) se zaměřovalo na to, zda respondenti cítí, že být Čechem je důležitou součástí jejich identity. Jak je patrné z výše uvedeného grafu 2, většina respondentů (dohromady 54 %) s tímto tvrzením plně či spíše souhlasila (19 % respondentů s tvrzením plně souhlasilo, 35 % spíše souhlasilo). Celkem 26 % se k dané otázce vyjádřilo opět neutrálně. S výše zmíněným tvrzením spíše nesouhlasilo 15 %, 5 % vůbec nesouhlasilo.



Graf 3 Výsledky škály národní identity: „Cítím se silně spojený s ostatními Čechy“

Na otázku, zda cítí respondenti sounáležitost (viz Graf 3) s ostatními Čechy, se jejich odpovědi již lišily – naprostá většina respondentů (37 %) se opět v tomto tvrzení nevyhranila. Celkem 32 % ve svých odpovědích vyjádřilo naprostý souhlas či spíše souhlas s tímto tvrzením (7 % respondentů plně souhlasilo, 25 % zaznačilo spíše „souhlasím“). Nejmenší procentuální podíl měli ti respondenti, kteří spíše nesouhlasili či vůbec nesouhlasili s tvrzením „Cítím se silně spojený s ostatními Čechy“. (konkrétně 25 % spíše nesouhlasilo, 6 % vyjádřilo pak svůj absolutní nesouhlas).



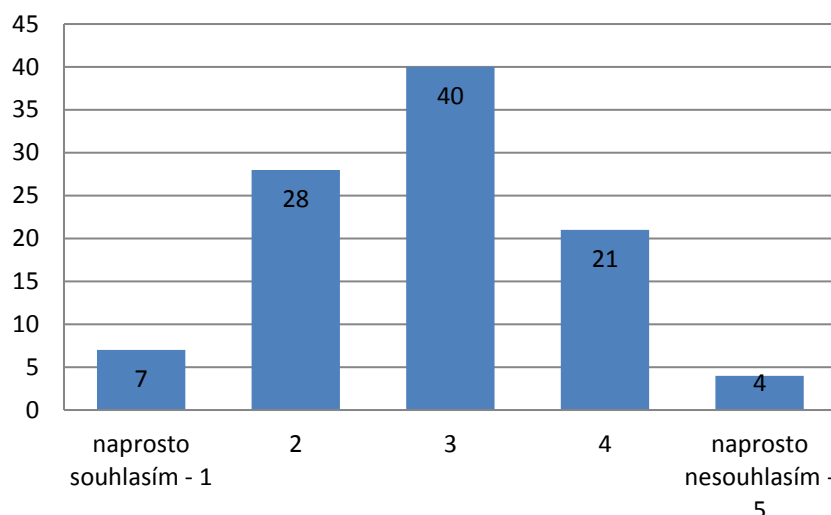
Graf 4 Výsledky škály národní identity: „Jsem šťastný, že jsem Čech“

Poslední část škály národní identity (viz Graf 4) obsahovala výrok „Jsem šťastný, že jsem Čech“. Přesně polovina respondentů zareagovala na tuto otázku tím způsobem, že označila „plně souhlasím“ a „spíše souhlasím“. Celkem 36 % se přímé odpovědi vyhnulo a zvolilo neutrální vyjádření. Naprosto

nespokojených se svou příslušností k etnicitě bylo 14 % respondentů (11 % spíše nesouhlasilo, 3 % vůbec nesouhlasilo).

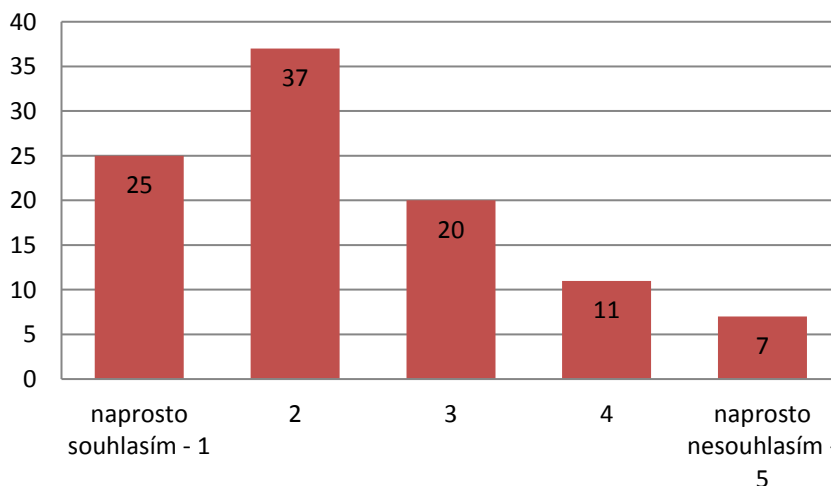
Škála postojů k cizincům pracovala se čtyřmi tvrzeními. Odpovědi na ně uvádíme níže, pro přehlednost byla data zpracována do sloupcových grafů.

U vyjádření „Je dobré, když se společnost skládá z různých kultur“ (viz Graf 5) odpověděla největší část respondentů (tj. 40 %) opět neutrálně. Celkem 35 % s tímto tvrzením plně (7 %) souhlasilo či spíše souhlasilo (28 %). Nejmenší část, 25 %, vyjádřila názor, že není dobré, když se společnosti skládá z více kultur (21 % totiž s tvrzením spíše nesouhlasilo, drtivá menšina, celkem 4 %, s uvedeným vyjádřením vůbec nesouhlasila).



Graf 5 Výsledky škály postoje k cizincům: „Je dobré, když se společnost skládá z různých kultur“

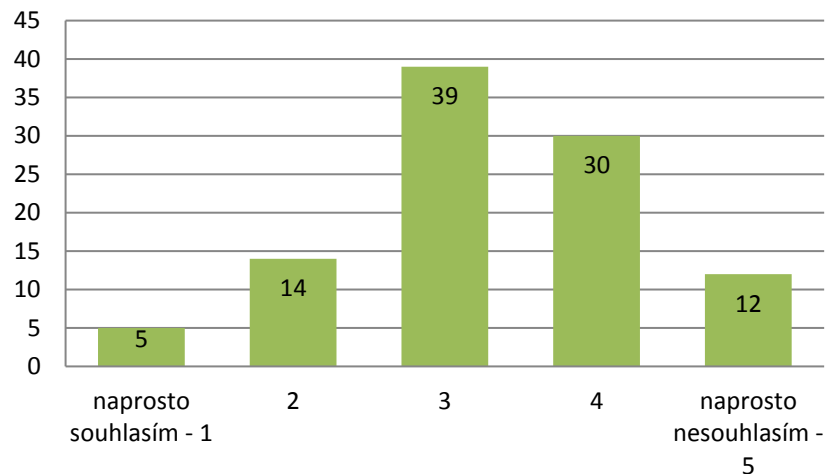
Dále nás zajímalo to, jak respondenti vnímají právo legálně usídlených cizinců k přístupu k sociálnímu zabezpečení. Na otázku, zda by legálně usídlení cizinci měli mít stejný přístup k sociálnímu zabezpečení jako občané České republiky (viz Graf 6), většina respondentů (62 % – 25 % naprosto s tvrzením souhlasilo, 37 % spíše souhlasilo) odpověděla v podstatě kladně. Celkem 20 % se vůči danému výroku vyjádřilo neutrálně a pouze 18 % s tvrzením nesouhlasilo (buď spíše – jednalo se o 11 %, nebo vůbec – zde šlo o 7 % respondentů).



Graf 6 Výsledky škály postoje k cizincům: „Legálně usídlení cizinci by měli mít stejný přístup k sociálnímu zabezpečení jako občané ČR“

Třetí tvrzení (viz Graf 7) pracovalo s tím, jak vnímají respondenti počet cizinců v České republice. Z odpovědí bylo patrné, že většina odpovídajících zřejmě měla informace o počtu cizinců na území Česka.

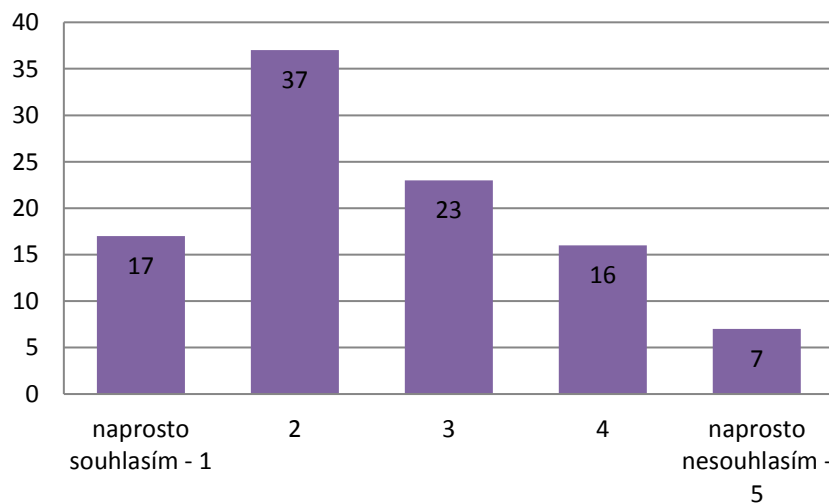
S daným tvrzením totiž souhlasilo jen 19 % respondentů (5 % zcela souhlasilo, 14 % spíše souhlasilo). Největší část respondentů vyjádřila, že v České republice příliš mnoho cizinců nežije (naprosto vyhraněný názor vyjádřilo 12 % respondentů, spíše s tímto tvrzením nesouhlasilo 30 %). Opět poměrně velká část, tentokrát celkem 39 %, neměla na toto tvrzení vyhraněný názor.



Graf 7 Výsledky škály postoje k cizincům: „V České republice je příliš mnoho cizinců“

Poslední část této baterie tvrzení si kladla za cíl zjistit odpovědi na tvrzení: „Myslím si, že není dobré, když v jedné lokalitě žije příliš mnoho cizinců.“

Jak je patrné z níže uvedeného grafu 8 s touto tezí souhlasila více než polovina respondentů – tj. 54 % (17 % s tvrzením plně souhlasilo, 37 % spíše souhlasilo). Celkem 23 % v tomto tvrzení nezaujalo žádný konkrétní postoj, opět se vyjádřilo neutrálně. Stejný počet 23 % však s touto tezí nesouhlasil (16 % spíše a 7 % vůbec).



Graf 8 Výsledky škály postoje k cizincům: „Myslím si, že není dobré, když v jedné lokalitě žije příliš mnoho cizinců“

Podle Centra pro výzkum veřejného mínění ([“Tisková zpráva”, 2017](#)) odmítá česká veřejnost soužití s uprchlíky. Tento postoj české veřejnosti k přijímání válečných uprchlíků je od konce roku 2015 velmi stabilní. Pro přijímání uprchlíků jsou spíše lidé s vyšším dosaženým vzděláním a také se zvyšující se deklarovanou životní úrovní ([“Tisková zpráva”, 2017](#)). Celkově upřednostňují Češi spíše krátkodobé pobyty cizinců. Zajímavé je však to, že výzkumy ukazují, že „většina české veřejnosti (64 %) považuje nově příchozí občany jiných národností za problém pro Českou republiku jako celek“. Přesto většina z nich nepovažuje za problém soužití s cizinci v místě jejich bydliště – v tomto případě jen 25 % dotázaných si myslí, že imigranti představují problém ([“Tisková zpráva”, 2017](#)).

Výše uvedená zjištění jsme chtěli analyzovat také pomocí Pearsonova korelačního koeficientu (viz Tabulka 3). Jak jsme uvedli již v úvodu výzkumné části, předpokládali jsme, že mezi danými proměnnými bude jistý vztah. Statistický výpočet prokázal signifikantní negativní korelaci, a sice $r = -0,20$ na hladině významnosti $\alpha = 0,01$. Alternativní hypotézu tedy můžeme přijmout.

Tabulka 3

Korelace postoje k cizincům a národní identita

Proměnná	Postoje k cizincům	Národní identita
Postoje k cizincům	1,00	
Národní identita	-0,20**	1,00

Pozn: **Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0,01; dvoustranný test.

Z výše uvedeného výsledku vyplývá, že se silícím pocitem národní identity se prohlubuje negativní postoj k cizincům.

- Ke stejným závěrům dospěli také zahraniční autoři ([Gallego & Pardos Prado, 2014](#)). Také [Esses, Dovidio, Jackson a Armstrong \(2001\)](#) ve výzkumu prokázali, že vyšší úroveň národní identifikace je nepřímo spojena s negativnějšími postoji k imigrantům. Výsledek byl potvrzen v našem výzkumu na vzorku vysokoškolských studentů. [Freitag a Rapp \(2015\)](#) především poukázali na souvislost mezi vzděláním a postoji k imigrantům – právě vzdělání vede k větší otevřenosti vůči kulturní diverzitě. Zároveň má na postoje k imigrantům vliv politická příslušnost.

Pokud se podíváme na výsledky odpovědí na jednotlivé otázky v případě škály národní identity, lze si všimnout, že u odpovědí znázorněných v grafu 1, 3 a 4 zůstává vždy zhruba třetina respondentů, která se v daných otázkách nevyhranila. Jiné je to v případě otázky, zda „*To, že jsem Čech, je důležitou součástí mé identity*“. Právě v této položce většina, tj. celkem 54 %, zcela či spíše s tímto vyjádřením souhlasila. Uvedená odpověď je možným odrazem stavu tehdejší české společnosti, která v době, kdy jsme prováděli výzkum, velmi živě diskutovala o tzv. migrační krizi. Dané téma vyvolávalo v Čechách strach (viz dále [Sobková, Öbrink Hobzová, & Trochtová, 2016](#)), což zřejmě vedlo u některých jedinců k posílení vědomí své národní identity. V případě odpovědí na tři zbylé otázky v této škále se můžeme jen domnívat, proč se třetina k danému tématu vyjadřovala neutrálně. Jedním z důvodů mohl být fakt, že se opravdu v těchto oblastech identity vyhranit nechtějí. To by pak podpořilo závěry výzkumu [Trusínové \(2015\)](#), která zjistila, že pro většinu respondentů byla regionální identita důležitější než národní vědomí / příslušnost k národu. Národní identita podle této autorky znamenala více pro ty, kdo jsou hrdými Čechy (v jejich výzkumu otázka zněla: Jak hrdý/á jste na to, že jste Čech?) – naopak ti, kteří hrdí na Česko nebyli, nepřikládali své národnosti větší význam. Je však také možné, že se v odpovědích odrážel jistý stupeň tzv. social desirability, kdy respondenti odpovídali podle toho, co v danou chvíli vnímali jako společensky přijatelné.

Co se týká postojů k cizincům, většina respondentů si nebyla jistá, zda je dobře, když se společnost skládá z více kultur (šlo o celých 40 %). Překvapilo nás také, jak reagovali respondenti na skutečnost, zda by legálně usídlení cizinci měli mít stejný přístup k sociálnímu zabezpečení jako občané České

republiky. Většina respondentů (62 % - 25 % s tvrzením zcela souhlasilo, 37 % spíše souhlasilo) s výše uvedeným výrokem v podstatě souhlasila. Zajímavé je to pro nás z toho důvodu, že uprchlíky, kteří by při vstupu do České republiky využívali sociální systém, česká veřejnost stále odmítá. Podle Centra pro výzkum veřejného mínění se v dubnu roku 2017 pro nepřijetí uprchlíků vyslovilo 60 % respondentů, k tomu pro 51 % je téma uprchlické krize stále zajímavé. Je však možné, že si pod pojmem cizinci respondenti představili pracující imigranty, pro které je Česko při současném ekonomickém růstu cílovou zemí (["Tisková zpráva", 2017](#)).

Ačkoliv většina nebyla toho názoru, že v České republice žije mnoho cizinců, více než polovina respondentů (54 %, viz graf 8) uvedla, že není dobré, když v jedné lokalitě žije příliš mnoho cizinců. Je otázkou, zda právě tato odpověď neodráží možnou uzavřenost Čechů vůči cizincům. Tu prokázali již [Leontiyevá a Novotný \(2010\)](#), kteří se zabývali postoji Čechů vůči národnostním menšinám a cizincům. Tehdy se poměrně velká část (37 %) vyslovila dokonce pro nepřijímání cizinců (polovina byla však pro). Toleranci vůči cizincům zvyšovala pozitivní zkušenost s nimi.

I když Češi v roce 2009 nebyli podle slov [Leontiyevové a Vávry \(2009\)](#) velkými příznivci multikulturního soužití, neměli i přes negativnější postoje k cizincům otevřeně xenofobní názory a oceňovali např. pracovní výkon cizinců, kteří zde pracují. Uvedení autoři došli ke zjištění, že v roce 2009 byla česká společnost tzv. deficitně tolerantní, což znamená, že zatím nedocházelo ke stupňování etnického napětí či k úspěšnému otevřenému prosazování antiimigračních nálad.

Od té doby však Česko řešilo strach z uprchlíků a terorismu, i když samotnou Českou republiku migrační krize nezasáhla. Přesto těchto témat využívala některá politická hnutí či weby, které pod rouškou dezinformací a polopravd (viz náš příklad výše v textu) šíří mezi lidmi strach nejen z uprchlíků, ale také cizinců obecně.

4 Závěr

Výsledky uvedeného výzkumu prokázaly, že se silícím pocitem národní identity se prohlubuje negativní postoj k cizincům. Národní identita, která byla předmětem našeho výzkumu v souvislosti s postoji k imigrantům, bývá vnímána jako aktuální problém v případě války, zároveň se však může patriotismus a nacionalismus prohlubovat v důsledku imigrace a terorismu ([Trusínová, 2015](#)), jak je to v současnosti patrné v Evropě.

Právě v České republice jsme mohli tyto výsledky očekávat. Některé kampaně na sociálních sítích ([Máca & Dostál, 2017](#)) přispěly velkou měrou k šíření strachu a někdy i nenávisti vůči uprchlíkům, i když česká společnost známky tzv. migrační krize nevykazovala (["MVČR", 2017](#)). Podle [Kaufmanna \(2008\)](#) se národní identity formují vlivem politických elit. Domníváme se, že se tato skutečnost projevila jak v krajských volbách v roce 2016, tak v současné kampani politických stran a hnutí pro parlamentní volby. Některé politické strany a hnutí pracují na billboardech s hesly např. kvóty (Svobodní), nelegální migrace (SPD Tomia Okamury), česká budoucnost (Realisté), která vyplývají z jejich programů.

Se silícím pocitem národní identity se prohlubuje negativní postoj k cizincům.

Jak pracovat s výsledky našeho šetření v pedagogické praxi? Vzhledem k tomu, že jsme výzkum provedli na vzorku převážně vysokoškolské populace, je podle našeho názoru nutné, abychom se zamysleli nad výchovou a vzděláváním budoucí generace nejen žáků základních a středních škol, ale také studentů na univerzitách. Právě vzdělání se může stát pozitivním faktorem v postojích k imigrantům ([Freitag & Rapp, 2015](#); [Gallego & Pardos-Prado, 2014](#)). Výchova k toleranci je jedním ze základních demokratických principů, který napomáhá vyrovnat se s rostoucí úrovní rozmanitosti, ta vyplývá z problematiky imigrace ([Freitag & Rapp, 2014](#)).

Náš výzkum je podnětem pro zamyšlení, zda v současném světě nemá probíhat formace v oblasti multikulturní výchovy napříč obory na vysokých školách. Vzdělávání a výchova by neměly vést k získávání multikulturních kompetencí pouze u budoucích pedagogů, ale také u dalších odborníků (v pomáhajících profesích např. lékařů a zdravotnického personálu (Hladík, 2014) i budoucích manažerů, ekonomů apod.).

Zvláště v době globalizace je potřebné v lidech, a to již od útlého věku, pěstovat úctu k lidskému životu, i zdravou národní hrdost k vlastnímu národu a úctu k tradicím, ale zároveň také pochopení pro jinakost a schopnost spolupracovat s jedinci z jiného kulturního prostředí. Tím podle našeho názoru dojde k zdravému přijetí národní identity a navíc ke schopnosti přijmout evropskou identitu a zároveň ji respektovat a oceňovat.

Předložený text byl finančně podpořen projektem IGA_CMTF_2017_003 Hodnotová výchova ve volném čase.

Literatura

- Akrami, N., Ekehammar, B., & Araya, T. (2000). Classical and modern racial prejudice: A study of attitudes toward immigrants in Sweden. *European Journal of Social Psychology*, 30(4), 521–532.
- Ariely, G. (2012). Globalization, immigration and national identity: How the level of globalization affects the relations between nationalism, constructive patriotism and attitudes toward immigrants? *Group Processes & Intergroup Relations*, 15(4), 539–557. <https://doi.org/10.1177/1368430211430518>
- Breznau, N., & Danielson, J. T. (2017, srpen 20). *You aren't one of us! Definitions of national identity and their effects on anti-immigrant attitudes*. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Nate_Breznau/publication/275961897_You_Aren%27t_One_of_Us_National_Identity_Group_Boundary_Salience_and_Anti-Immigrant_Attitudes_in_Europe/links/554bbb5e0cf29f836c98eefa/You-Aren-One-of-Us-National-Identity-Group-Boundary-Salience-and-Anti-Immigrant-Attitudes-in-Europe.pdf
- Carey, S. (2002). Undivided loyalties. Is national identity an obstacle to European intergration? *European Union Politics*, 3(4), 387–413.
- Citrin, J., & Wright, M. (2009). Defining the circle of we: American identity and immigration policy. *The forum*, 7(3), 1–20. <https://doi.org/10.2202/1540-8884.1319>
- Esses, V. M., Dovidio, J. F., Jackson, L. M., & Armstrong, T. L. (2001). The immigration dilemma: The role of perceived group competition, ethnic prejudice, and national identity. *Journal of Social Issues*, 57(3), 389–412. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00220>
- Freitag, M., & Rapp, C. (2014). Teaching tolerance? Associational diversity and tolerance formation. *Political Studies*, 63(5), 1031–1051. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.12142>
- Freitag, M., & Rapp, C. (2015). The personal foundations of political tolerance towards immigrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41(3), 351–373. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2014.924847>
- Gallego, A., & Pardos-Prado, S. (2014). The big five personality traits and attitudes towards immigrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40(1), 79–99. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.826131>
- Hayes, N. (1998). *Sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Hewstone, M., & Stroebe, W. (Eds.). (2006). *Sociální psychologie: Moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál.

- Hjerm, M. (1998). National identities, national pride and xenophobia: A comparison of four Western countries. *Acta Sociologica*, 41(4), 335–347.
- Hladík, J. (2014). *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Hřebíčková, M., & Urbánek, T. (2001). *NEO pětifaktorový osobnostní inventář (podle NEO Five-Factor Inventory P. T. Costy a R. R. McCrae)*. Praha: Testcentrum.
- Kaufmann, E. (2008). The lenses of nationhood: An optical model of identity. *Nations and Nationalism*, 14(3), 449–477. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8129.2008.00357.x>
- Krejčí, J. (1993). *O češství a evropanství: O českém národním charakteru*. Ostrava: Amosium Servis.
- Leontiyevá, Y., & Novotný, L. (2010). Je česká společnost tolerantní? Postoje vůči národnostním menšinám a cizincům. In H. Maříková (Eds.), *Jaká je naše společnost?* (s. 216–231). Praha: SLON.
- Leontiyevá, Y., & Vávra, M. (Eds.). (2009). *Postoje k imigrantům*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- LISS Panel – Listening to people (2017, srpen 17). *CentERdata*. Dostupné z: <https://www.lissdata.nl>
- Máca, R., & Dostál, J. (2017, srpen 17). Analýza kampaně We Are Here at Home.com. *Evropské hodnoty*. Dostupné z: <http://www.evropskehodnoty.cz/wp-content/uploads/2017/02/Anal%C3%BDza-obsahu-kampan%C4%9B3.pdf>
- Maddens, B., Billiet, J., & Beerten, R. (2010). National identity and the attitude towards foreigners in multi-national states: The case of Belgium. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 26, 45–60.
- MVČR. (2017, červen 19). Žádosti o mezinárodní ochranu v roce 2017. TOP 10 státních příslušníků žádostí žadatelů o mezinárodní ochranu v květnu 2017. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/statisticke-zpravy-o-mezinarodni-ochrane-za-jednotlive-mesice-v-roce-2017.aspx>
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Němec, A. (2016). Češi jsou vůči uprchlíkům stále skeptičtější. Většina je odmítá přijmout. *Idnes*. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/cvmm-postoj-ceske-verejnosti-k-prijimani-uprchliku-fh7-domaci.aspx?c=A160122_103452_domaci_ane
- Petrusek, M. (Ed.). (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- Preissová Krejčí, A. (2014). *Multikulturalismus – Ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Preissová Krejčí, A., Máčalová, J., Cichá, M., & Moravcová, B. (2016). Migrace, integrace a česká škola. *Paidagogos*, 1(1), 70–89. Dostupné z: <http://paidagogos.net/issues/2016/1/article.php?id=5>
- Preissová, A., & Švachová, I. (Eds.). (2013). *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Preissová, A., Cichá, M., & Gulová, L. (2012). *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Reiterová, E. (2003). *Základy statistiky pro studenty psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Řehák, M. (1983). *Psychologické faktory didaktiky dospělých*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost.
- Sobková, P., Öbrink Hobzová, M., & Trochtová, L. (2016). *Odrasy emocí v postojích k imigrantům*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šmíd, M. (2007). Co změnil internet? In J. Jiráček & R. Wolák, *Mediální gramotnost: Nový rozměr vzdělávání* (s. 118–122). Praha: Radioservis.

- Tisková zpráva – Postoj české veřejnosti k přijímání uprchlíků - duben 2017. (2017, srpen 20). *Centrum pro výzkum veřejného mínění*. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4364/f9/pm170622.pdf
- Trusínová, R. (2015). Hierarchie sociálních identit – Které sociální identity jsou pro Čechy důležité? In K. Vlachová (Ed.), *Národní identity a identifikace: Česká republika - Visegrádská čtyřka - Evropská unie* (s. 13–32). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR, v.v.i.
- Vlachová, K. (2013). Česká národní identita, její vývoj a sociální zázemí. In J. Šubrt & J. Vinopal (Eds.), *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu* (s. 173–180). Praha: Karolinum.
- Vlachová, K., & Řeháková, B. (2004). Národ, národní identita a národní hrdost v Evropě. *Sociologický časopis*, 40(4), 489–508.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070.

Mocenské konstelace mezi romskými žáky a jejich učiteli

Iveta Rožníčková

Kontakt na autora

Masarykova univerzita
Filozofická fakulta
Arne Nováka 1
602 00 Brno
roznickova@phil.muni.cz

✉ Korespondence:
roznickova@phil.muni.cz

Copyright © 2017 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).



Abstrakt: Cílem empirické studie je popsání mocenských konstelací, které vznikají při interakci mezi romskými žáky a jejich učiteli, a shrnout základní zjištění z tohoto výzkumu a poukázat na reálné situace při výuce. V první části příspěvku jsou popsány rozdíly v sociální interakci u romských žáků. Druhá část je zaměřena na moc učitelů, jejího využívání při vyučování a ve třetí části, je příspěvek zaměřen na žákovské strategie vytvářené v závislosti na požadavky učitelů. V metodologické části jsou vybrána základní zjištění výzkumného šetření. V rámci výzkumného šetření vyplynulo pět mocenských konstelací, které jsou předmětem této empirické studie. Studie naznačuje, jak učitelé a žáci definují a utvářejí vzájemné vztahy. Z předkládaného příspěvku vyplývá, že na utváření mocenských konstelací se podílí celá řada vlivů, počínaje osobností učitele, socializací ve škole, přes výchovu v rodině až ke kulturním odlišnostem.

Klíčová slova: pedagogická komunikace, romští žáci, moc, mocenské konstelace

Power constellations between Roma pupils and their teachers

Abstract: The goal of this empirical study is to describe power constellations that are generated in interactions between Roma pupils and their teachers, and also to summarize the basic findings of this research and to point out some real situations that can occur during the teaching lessons. The first part of the thesis describes the differences in the social interaction of Roma pupils. The second part is focused on the authority of the teachers and also on using this authority during the lessons. The third part is focused on pupils' strategies that are created based on the requirements of teachers. The basic findings of the research are selected in the methodological section. The research survey revealed five power constellations, which are the subject of this empirical study. The empirical study suggests how teachers and pupils define and shape relationships. From the present paper, a lot of influences are involved in the formation of power constellation, ranging from the personality of the teachers, socializing in school, through family upbringing to cultural differences.

Keywords: pedagogical communication, Roma pupils, power constellations

Příspěvek je zaměřen na mocenské konstelace, které se vyskytují u žáků na základní škole, která se nachází blízko vyloučené lokality, proto do ní docházejí žáci romského původu, kteří se za Romy považují.

Vzniklé konstelace představují vzorce mocenských vztahů mezi jednajícími aktéry. Při analýze mocenských vztahů v pedagogické komunikaci, je důležité pohlížet jak na jednání učitelů, tak na jednání žáků. Dle [Kašćáka \(2008\)](#) se v každodenním jazyce pojmu moci dostává negativní asociace porušování svobod, potlačování práv, arogance apod. Avšak pojem „moc“ nemusí být nutně chápán v negativním smyslu jako hierarchizující vztah, kde se na základě přesily podřizují slabší jedinci. Je možné s ním pracovat, jako s produktivním pojmem, kdy může být naplňován jak negativním, tak pozitivním obsahem.

Jak jsem již zmínila, zabývám se mocenskými konstelacemi u romských žáků, proto je na místě věnovat se jejich specifikaci. Právě vzdělávání romských žáků v Evropě je stále výzva. Podle [Greenberga \(2010\)](#), data z Romského vzdělávacího fondu v roce 2010 ukázaly, že okolo 75 % romské populace dokončilo pouze primární vzdělávání. Vztahem romských žáků, jejich rodin a neromských učitelů se věnovala celá řada studií. Zmiňované studie se dle [Flechy a Solera \(2013\)](#) zaměřují na dopad tohoto kulturního rozdílu, na dětské zapojení ve vzdělávání a na jejich školní výsledky. Romský vzdělávací fond 2010 (*“Annual report”, 2010*) zdůrazňuje důležitost zapojení romských rodičů do komunikace se školou, což je způsob, jak zvýšit vzdělávací příležitosti (docházka do školy, mimoškolní aktivity, participace na funkci školy). Právě tyto příležitosti zajistí romským žákům přístup k povinné školní docházce. Vysoké procento absence žáků na školách závisí na segregaci od běžných základních škol.

1 Sociální a kulturní rozdíly jako původci sociokulturního nepochopení

Šance na vzdělání snižuje typ prostředí, ze kterého dítě pochází, kultura rodiny a hodnoty, v jejichž duchu probíhala socializace a výchova. Školní problémy romských dětí lze chápat jako důsledek konfliktu dvou odlišných kultur, tedy kultury majority a kultury minority. Návyky, dovednosti, znalosti a zkušenosti, které romské dítě získává v prostředí primární socializace, se neshodují s majoritním kulturním prostředím, přičemž škola, jakožto majoritou spravovaná instituce, v tomto duchu funguje. Socializace romských žáků probíhá v jiném prostředí, které je odlišné od prostředí, ve kterém vyrůstají žáci majoritní populace. [Němec, Buchtová, Gulová, Pavlíčková a Štěpařová \(2010, s. 12\)](#) dodávají, že tato skutečnost znemožňuje jejich úspěch ve vzdělávání a úspěšné začlenění do hlavního vzdělávacího proudu a další pokračování ve školním i pracovním životě. [Levínská \(2009, s. 176\)](#) ukazuje na to, že Romům je ze strany majority přisuzován nezájem o vzdělávání, což dokladuje na názorech odborníků.

[Němec a kol. \(2010, s. 20\)](#) upozorňují na skutečnost, že důležitost školního vzdělávání je v komunitě romských rodičů posazena nízko, a přestože se tento postoj romské minority ke vzdělávání zlepšuje, je stále určujícím faktorem při pohledu na školní vzdělávání. Škola tedy přejímá odpovědnost za rozvoj dítěte po stránce přístupu ke vzdělání a učí ho zaujímat postoje k novým sociálním okolnostem. Žáci nastupující na základní školu pocházejí z různých sociálních prostředí, proto jsou patrné rozdílné jazykové kompetence, Učitel je osoba, která pomáhá žákovi s adaptací na školní prostředí. Bariérou pro vzdělávání romských žáků může být to, že škola, kterou spravuje majoritní instituce je postavena na soutěživosti a prosazení individuality ([Němec et al., 2010, s. 68](#)). Setkání romských dětí se školou může být traumatizujícím zážitkem a proces vzdělávání je pro většinu romských dětí ponižující, děti procházejí procesem stigmatizace, zažívají pocit nerespektování, odmítnutí a ponižení ([Bittnerová, Doubek, & Levínská, 2011, s. 243](#)). Z toho důvodu je důležité zaměřit se na to, jak dítě pocházející z romské rodiny vnímá školu. Škola může být dítětem vyrůstajícím na rozhraní romské rodiny a neromské školy vnímána jako nepřátelské prostředí. Právě vnímání školy může již na počátku školní docházky vnášet do vzdělávacího procesu nevraživost, která znemožňuje navázání pozitivních vztahů mezi rodiči dítěte a školou, zvláště pak navázání pozitivního vztahu mezi romským dítětem a jeho učiteli. Pro romské žáky jsou vyučovací hodiny nudné, a to z důvodu frontální výuky, která je pro ně

nezajímavá. Romští žáci preferují vizuální nebo auditivní výuku, která je pro ně lépe zapamatovatelná a více zajímavější. [Bittnerová, Doubek a Levínská \(2011, s. 228\)](#) se zaměřují na výroky romských rodičů ohledně výuky jejich dětí, rodiče hovoří o tempu vyučování, učitelích, komunikaci a hodnocení, z čehož vyplývá, že pracují s konceptuálními momenty, které jsou provázané a vzájemně se ovlivňují. Například učitelé určují tempo výuky, hodnotí dosažené výsledky a k tomu používají specifické komunikační prostředky. Neznalost pravidel a neporozumění výpovědní hodnotě, se kterou je verbální komunikace realizována může přejít k napětí mezi oběma stranami. K tomu se přidává [Kaleja \(2011\)](#), ten zdůrazňuje fakta, která je třeba mít na paměti při vyučování romských žáků. Tyto fakta ovlivňují výchovu i vzdělávání Romů. Patří k nim sociokulturní prostředí, odlišné způsoby komunikace, odlišný vztah ke školním povinnostem, odlišný přístup k materiálním a nemateriálním hodnotám, odlišná komunikace rodičů se školou.

Významnou charakteristikou romského žáka jeho emotivní stránka ([Bartoňová, 2005](#)). Během komunikace se zaměřují na neverbální projevy (mimiku, pantomimiku, gesta, sílu hlasu, tempo řeči), což je pro ně hodnota, která vypovídá o emočních vazbách mezi lidmi. Emoce pro ně hrají velkou roli při rozhodování, což jim znemožňuje racionální přístup k řešení situací. Impulzivita je pro jejich život neodmyslitelnou součástí každodenního života. Romským dětem se může tedy zdát, že učitelé jsou po emociální stránce nevýrazní, že jsou nečitelní a chladní ve vyjadřování svých pocitů. Vnitřní regulace jejich práce ve škole je závislá právě na emočním ladění. U romských žáků jednoznačně převládá potřeba něčeho příjemného, negativní kritika, kterou dítě může zažívat ve škole ze strany učitele, je důsledkem silného prožívání neúspěchu, což může vést ke ztrátě motivace v dalším vzdělávání.

2 Moc v pedagogické komunikaci

„Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbální a nonverbální projevů učitele a žáků“ ([Gavora, 2005, str. 25](#)). Tato komunikace vyplývá z podmínek školy, která plní specifické funkce, jimiž jsou vzdělávání a výchova jedinců (žáků). Učitel pomocí pedagogické komunikace realizuje edukační cíle. Tyto faktory vstupují do vyučování zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů žáků a učitelů. V prostředí školy se traduje nerovnoměrný vztah mezi subjekty pedagogické komunikace, tedy mezi žáky a učiteli, za nerovnoměrnost se považuje nadřazenost komunikace na straně učitele a žáci jsou v roli podřízených. Nadřazenost v komunikaci se projevuje tak, že učitel je ten, kdo rozhoduje o tom, kdo s kým, jak dlouho a proč bude komunikovat ([Gavora, 2005](#)).

Jak napovídá název kapitoly, tato část bude věnována moci v pedagogické komunikaci. Je známo několik typologií pro zkoumání moci v komunikaci a nejznámější rámec pro studium či zkoumání sociální nebo interpersonální moci je typologie šesti základních forem moci, kterou vytvořili autoři French a Raven v roce 1959 ([French & Raven, 1959](#)). Autoři v této typologii definují sociální vliv jako změnu v přesvědčení, postoje nebo chování osoby, které vyplývají z přítomnosti jiné osoby. Podle [McCroskey, Richmond a McCroskey \(2006\)](#) mocí chápeme možnost ovlivňovat jednání jiné osoby nebo skupiny lidí. Z čehož vyplývá, že škola jakožto instituce má moc ovlivňovat chování a jednání velkého počtu jedinců. [Kaščák \(2006\)](#) uvádí, že efekty působení moci ve škole mají často univerzální charakter. Což znamená, že vytváří jisté predispozice a dispozice, kterými se vyznačuje podstatná většina školních dětí a školní mládeže, bez ohledu na to, kdo je učil. Sociální moc a vliv hrají klíčovou úlohu při určování vztahů mezi lidmi i mezi skupinami ([Raven & Kruglanski, 1970](#)). Ačkoli se tyto dva pojmy velice často zaměňují, nejsou to synonyma. Zatímco moc se vztahuje na všechny možné prostředky, které směřují ke změně postoje či chování, vliv se vztahuje na prostředky, které tuto změnu zprostředkují ([Koslowsky & Schwarzwald, 2001](#)). [Van Avermaet, Buelens, Vanbeselaere a Van Vaenbergh \(1999\)](#) charakterizuje sociální vliv jako změnu úsudků a názorů jedince v důsledku setkávání se s názory ostatních lidí. Sociální vliv tedy souvisí s pozicí jednotlivce v sociální skupině. Za sociální skupinu je považována školní třída, kde jsou rozdělovány sociální pozice. Podle [Aguinise, Neslera, Quigley, Lee a Tedeschi \(1996\)](#) teorie sociální moci, která byla využívána v organizacích, může pomoci identifikovat faktory ve školském

prostředí, které způsobují konflikty mezi učiteli a žáky jednotlivých žáků. Přesto je podle [Aguinise a kol. \(1996\)](#) výzkum sociální moci v prostředí třídy vzácný. Avšak výzkum [Šedřové \(2011\)](#) vypovídá o jiné skutečnosti. [Šedřová \(2011\)](#) využívá pojem moc, protože jak říká, moc lze použít na popis chování jak učitelů, tak žáků. [Kašćák \(2006\)](#) říká, že je v pedagogickém kontextu nevyhnutelné používat tradiční dichotomii, kdy je moc považována za nežádoucí prvek vztahu, který potlačuje individuální svobodu, zatímco autorita je žádoucí prvek vztahu založený na svobodném uznání. V roce 2004 Raven prezentoval interpersonální model mocenských vztahů (interpersonal power interaction model – IPIM), představující teoretický rámec pro porozumění prioritám, které se využívají při uplatňování interpersonální moci ([Pierro, Cicero, & Raven, 2008, s. 1923](#)). Uzavřené prostředí školy, kdy má každý přidělené místo, které zaujímá, je dle [Šedřové \(2011, s. 92\)](#) určující pro koncept moci. Moc ve škole se utváří na bázi institucionálních mechanismů, které znamenají školní režim a pravidla, která jsou jednotná a učitelé je sdílejí. Vyučující dostává pravomoc z institutu školy, z této pozice také pramení jeho dominantní moc ve třídě a nad komunikací, která ve třídě probíhá. Moc tedy souvisí se schopností ovlivňovat a řídit druhého, ovlivňuje, jakým způsobem je vedena komunikace. [Johnson, Whittington a Murray \(1994\)](#) tvrdí, že učitelé by měli vytvářet prostředí, které je spravedlivé a které umožní studentům aktivněji participovat na dění ve škole. [Balson \(1984\)](#) toto popisuje jako sociální hnutí od autokratických vztahů až po ty více demokratické. V demokratickém prostředí třídy žáci přejímají značnou část odpovědnosti za své chování a jednání. Přestože žáci přebírají část odpovědnosti za své chování, podle [Brophyho \(2010\)](#) potřebují žáci pomoc s jejich aktivní účastí na demokratickém prostředí.

3 Tvorba žákovských strategií na požadavky učitelů

To, že během povinné školní docházky si žáci osvojují kulturu instituce školy, je všeobecně známá věc. [Bittnerová \(1995, s. 4\)](#) k tomu však dodává, že žáci zároveň posilují vnitřní vztahy ve třídě. Kulturní konflikty, které zasahují do poziční role žáka v jeho skupině, žák vnímá velmi ostře. Pokud ho učitel zpochybní, žák je schopen na svou stranu strhnout celou skupinu. Jedná se o případy, které nejsou spojeny s nerespektováním a neznalostí vnitřní struktury žáků. Narušení vychází z disjunkce mezi kulturou, zájmy studentů a obsahem osnov, přičemž [Slee \(1988\)](#) dodává, že v rámci tohoto scénáře se třída, učitel, žáci a etnický původ stávají zásadními proměnnými při genezi odolnosti ve škole. [Bittnerová \(1995, s. 2\)](#) uvádí, že kulturní konflikty ve škole působí jako jeden z nejzásadnějších momentů regulace vztahů a konstituování práv a povinností mezi učiteli a žáky. Záleží na tom, z jakého prostředí dítě do školy vstupuje, jeho rodinné a sociální zázemí mu může přinášet buď mocenské benefity (dítě vysoce postavených lidí) nebo naopak ztráty (sociálně slabé dítě). Učitelé tyto rozdíly respektují a vědí, jak se k žákům z různého sociálního zázemí chovat. Žáci v rámci skrytého kurikula přistupují na požadavky v prostředí školy a podle [Makovské \(2010\)](#), se tak učí jednat s požadavky konformity, tedy se učí podvolit svá vlastní přání vůli učitele, ale zároveň se žáci učí strategie, kterými lze kladené nároky obcházet. [Verkuyten \(2002\)](#) dokládá, že žáci se naučí být velmi brzy kritičtí, zodpovědní a autonomní. Autor se zaměřuje na popsání chování žáků ve třídě, jak žáci dokážou ve třídě zvládat otázky odpovědnosti a zájmu. Důraz je kladen na předávání odpovědnosti za chování žáků učitelům. Avšak [Šedřová \(2011\)](#) dodává, že žákovské poukazování na nesprávné chování učitele funguje jako vyjednávací strategie. Veškeré konflikty v pedagogické komunikaci vznikají nestejnou definicí situace, jak ze strany žáků, tak učitelů. Žáci se mohou přizpůsobit požadavkům učitele a akceptovat je, ale mohou si i na požadavky vytvářet vlastní strategie, jak se s požadavky vyrovnat. [Woods \(1979\)](#) popsal různé formy žákovského chování, kdy žáci vyvíjejí různá behaviorální schémata na požadavky učitelů. Tato vytvořená typologie behaviorálních schémat má podobu hierarchie, jak žáci k požadavkům učitele přistupují. K těmto požadavkům patří konformita, kdy žáci nadšeně souhlasí s cíli učitele a školy, druhým schématem je ritualismus, což [Woods \(1979\)](#) popisuje jako akceptaci norem ve škole, aniž by se s těmito normami ztotožňovali. Třetím behaviorálním schématem je únik, který je charakterizován lhostejností k cílům školy, žáci se nenápadně věnují jiným únikovým činnostem před plněním požadavků učitele. Čtvrtým schématem je kolonizace, kde žáci zdánlivě přijímají normy

a postoje za účelem naplnění vlastních cílů. Pátým behaviorálním schématem je nesmiřitelnost, která se vyznačuje lhostejností k cílům školy, projevuje se vyrušováním a provokováním. Posledním schématem, které vyvíjejí žáci je rebelie, kdy žáci odmítají požadavky školy, projevuje se otevřenou vzpourou nebo chozením za školu. Chování žáka ve škole se řídí dvěma normami. [Bendl \(2011a\)](#) rozděluje normy na psanou a nepsanou, psaná norma je školní řád, případně ve třídách tzv. pravidla chování. Druhou a nepsanou formou jsou slovní pokyny vedení školy. Neschopnost reagovat na institucionální nároky jsou dle [Barquist Hogelucht a Geist \(1997\)](#), centrální komunikační problémy, čímž je mnoho studentů i učitelů znepokojeno. [Bendl \(2011a\)](#) k projevům nekázně vůči škole a učitelům řadí drzost (žáci odmítají jít k tabuli, zvednout papírek, změnit místo), vulgárnost, vandalismus, šikanu, krádeže, poškozování věcí, které patří učitelům (poškrábání auta, propíchnutí pneumatik), kouření a konzumace drog, chození za školu, lhaní, pomlouvání, pozdní příchody, používání taháků, honění se po chodbách, nepozornost, vykřikování při hodině, nepořádnost, odbývání práce, simulantství, nepřezouvání se, telefonování z mobilu či posílání SMSek během vyučování. Nekázeň vůči spolužákům se projevuje vulgárností, šikanou, rvačkami, krádežemi, poškozováním osobních věcí, odmítáním pomoci spolužákům, pomluvami, úmyslným bojkotováním práce ve skupině.

Těmto rizikům by měly předcházet funkce kázně ve škole. V současné době kázeň ve škole plní dvě funkce, první funkcí je, že zajišťuje žákům i učitelům bezpečí, druhou funkcí je, že vytváří prostředí podporující učení. Žáci očekávají, že učitel bude umět nastolit kázeň a pořádek, jak píše [Bendl \(2011b\)](#), děti si kázeň ve škole přejí, ta totiž pro ně znamená ochranu a bezpečí. Stejně tak platí, že mnoho učitelů odchází ze škol, kvůli rostoucí nekázni a násilí ve škole. Kázeň je základním předpokladem efektivního učení a bezpečnosti žáků, dle [Bendla \(2011b, s. 30\)](#) je „kázeň nástrojem ochrany dětí před riziky, která vyplývají z nerespektování stanovených norem ve škole.“ Kázeň jako ochranu dítěte můžeme chápat ve smyslu orientačním, kdy kázeň funguje jako ochrana před zblouděním (dítě, které nedodržuje normy, lehce sejde z cesty). Ve smyslu bezpečnostním, jako nástroj ochrany před šikanou a násilím ze strany spolužáků. Ve smyslu výkonovém, kdy kázeň zvyšuje výkon a efektivitu práce. Ve smyslu hygienickém, kázeň chrání žáky před užíváním návykových látek. Kázeň můžeme chápat ve smyslu ekonomickém, kdy kázeň zabraňuje finančním ztrátám, které jsou způsobeny vandalismem nebo odcizením školní věci, kázeň lze chápat i ve smyslu prognostickém, kdy kázeň chrání člověka před sebou samým, před budoucí kriminální dráhou.

4 Metodologie

Výzkum byl zaměřen na zjištění mocenských konstelací, které vznikají v interakci mezi romskými žáky a jejich učiteli. Výzkumný vzorek tvořili Romové, kteří se za Romy považují, osvojili si komplexní systém hodnot a zároveň jde o skupinu žijící v sociálně vyloučené lokalitě. Cílovou skupinou, kde byl prováděn výzkum, byli žáci sedmého ročníku základní školy. Základní školu můžeme definovat jako segregovanou, tedy šlo o školu, která je blízko sociálně vyloučené lokality a do školy docházejí žáci z této lokality. Zkoumaný ročník navštěvovali žáci romského původu, proto jde o komunikaci romských žáků s učiteli. Popisované mocenské konstelace se týkají humanitních předmětů – český jazyk a literatura, dějepis a občanská nauka. Důvod pro toto vymezení byl předpoklad, jak píše [Švaříček \(2001\)](#), že obsah vyučované látky může ovlivnit komunikaci. V roce 2011 autorka Šedová, vytvořila mocenské konstelace u žáků na běžné základní škole. Autorka/ku tohoto příspěvku zajímaly rozdíly při výuce romských žáků. Protože výzkum [Šedové \(2011\)](#) byl prováděn v humanitních předmětech, zaměřil/a se autor/ka také na tyto předměty. Výzkum byl založen na etnografickém pozorování sedmého ročníku základní školy. Sedmý ročník vyučovalo 6 učitelů. Učitelé, kteří učili romské žáky, nebyli romského etnika, avšak již *teré udávaly finální podobu mocenských konstelací*. Byli zkušení v jednání a komunikaci se žáky, neboť měli dlouholetou praxi v této škole.

V rámci tohoto výzkumného šetření jsem spolupracovala se třemi učiteli humanitních předmětů. Právě proto, že spolupráce byla jen s učiteli humanitních předmětů, v příspěvku nenarazíme na ukázky z matematických a přírodovědných předmětů. Data byla sesbírána prostřednictvím pozorování

a zvukového záznamu. Ve svém výzkumném šetření jsem využila participační pozorování. V tomto textu budu vycházet z nahrávek 20 vyučovacích hodin. Podle standardních postupů jsem zvukovou stránku sesbíraných dat převedla do textové podoby, v níž jsem se snažila postihnout co nejpřesnější obraz toho, co se ve vyučovacích hodinách odehrává. Nahrávky byly přepsány do podoby doslovných transkriptů komunikace ve vyučovací hodině tak, aby mohl výzkumník poskytnout detailní analýzu dat. Pro analýzu dat jsem využil/a metody otevřeného kódování, kdy v tomto procesu vzniklo pět kategorií, které udávaly finální podobu mocenských konstelací. V následujícím textu se na tyto mocenské konstelace zaměřím blíže.

S ohledem na cíl výzkumu jsem si stanovila základní výzkumnou otázku: Jaké mocenské konstelace se vyskytují ve výuce romských žáků?, kterou jsem dále specifikovala na dvě dílčí otázky: (1) Jaké strategie žáci zaujímají při komunikaci s učitelem? (2) Jaké komunikační strategie využívají učitelé v pedagogické komunikaci s romskými žáky?

5 Mocenské konstelace

Zde představím výsledky vlastního výzkumného šetření. Na základě dat jsem rozlišila pět typů mocenských konstelací, které mohou ve školní třídě vznikat. Jejich názvy jsou: *Já jsem tady šéf*, *Hrajeme divadlo*, *Bud' naší loutkou*, *Co všechno vydržíš*, *Ted' rozkazujeme my*. Mocenské konstelace (viz Tabulka 1) vznikají na základě interakce mezi romskými žáky a učiteli. Dle [Šedřové \(2011\)](#) mocenské konstelace představují aktuální vzorce mocenských vztahů mezi jednajícími aktéry, v tomto případě mezi žáky a učiteli. Mocenské konstelace se mohou, avšak nemusí během vyučovací hodiny proměňovat.

Tabulka 1

Rozpis mocenských konstelací

Konstelace	Komunikační strategie žáků	Iniciace komunikace	Chování žáků vůči učiteli	Reakce učitele	Vztahy žáků k učiteli	Komunikační manévrování
Já jsem tady šéf	Konformita	Učitel	Poslušnost	Potlačení nekázně	Respekt Přátelský	Nevyskytuje se
Hrajeme divadlo	Konformita	Učitel	Tolerance	Hra na autoritu	Pozitivní	Nevyskytuje se
Bud' naší loutkou	Kolonizace Rebelie	Žáci	Zesměšňování „Nápomocný“	Přecházení	Upadající	Vyhnutí se
Co všechno vydržíš	Rebelie	Žáci	Ignorace	Slevování z nároků	Chladný	Tangelizace
Ted' rozkazujeme my	Rebelie	Žáci	Šikana, Tykání učitelce	Rezignace	Nepřátelský	Tangelizace

Typologie mocenských konstelací vznikala na základě jednotlivých kritérií. Těmito kritérii byly strategie žáků, iniciace komunikace, chování žáků vůči učiteli, reakce učitele, vztahy žáků k učiteli, komunikační manévrování. Některá kritéria byla převzatá od [Woodse \(1979\)](#), např. strategie žáků na požadavky učitele, kritérium iniciace komunikace je založeno na definici IRE⁵ struktury, kritéria chování žáků vůči učiteli, reakce učitele a vztahy mezi učitelem a žáky byly vypořádány ve vyučovaných hodinách. Každá mocenská konstelace se vyznačuje jiným přístupem žáků k učiteli i rozdílnými reakcemi učitelů na chování žáků. Na vodorovné ose můžeme u každé mocenské konstelace rozlišit strategie žáků na požadavky učitele, iniciaci komunikace (zda komunikaci iniciují učitelé či žáci) a jak se žáci schovávají při vyučovacích hodinách k učiteli. Při podrobném čtení přepsaných transkriptů vyučovacích hodin se vykrystalizovaly žákovské strategie konformita a rebelie. Těmito strategiemi se žáci se projevovali

⁵ [Mehan \(1979\)](#) poukazyval na fakt, že základní mechanismus v komunikaci mezi žákem a učitelem tvoří IRE struktura, která zahrnuje iniciaci učitele (učitelská otázka), repliku, kterou je žákova odpověď na otázku a učitelova evaluace (zhodnocení žákovy odpovědi).

v interakci s učitelkou nejčastěji. Konformita se objevovala ve vyučovacích hodinách, které učitelé měli promyšlené a žáci byli zcela oddáni jejich výkladu. Pro konformitu je charakteristické, že mezi žáky a učiteli panuje dobrá nálada, která je založená na pozitivních emocích. Pozitivní emoce jsou předpokladem pro dobré fungování vyučovacích hodin. Oproti tomu na druhé straně je strategie rebelie, pro kterou je typické negativní nastavení emocí mezi učiteli a žáky. Žáci v těchto případech zpochybňují učitele jako autority. Další charakteristikou mocenských konstelací je reakce učitele na chování žáků, a v neposlední řadě můžeme vidět komunikační manévrování žáků, kterým ovlivňují žáci průběh vyučovací hodiny. V prvních dvou mocenských konstelacích se komunikační manévrování nevyskytuje, jak jsem popsala u strategií na požadavky učitele, první dvě konstelace jsou založeny na pozitivních vztazích mezi učitelem a žáky, proto žáci nevyužívali žádné komunikační manévrování. V následujících třech konstelacích se vyskytuje vyhnutí se (žádná odpověď na otázku učitele) a tangelizace (převedení řeči/pozornosti učitele na něco jiného). Právě reakce učitele na strategie žáků a komunikační manévrování je rozhodující pro následující postup vyučovací hodiny. Všechny popsané konstelace se vyskytovaly ve vyučovacích hodinách. Konstelace se v rámci vyučovací hodiny proměňovaly, nebyly konstantní. Konstelace *Ted' rozkazujeme my*, ale trvala po většinu doby vyučovací hodiny.

5.1 Já jsem tady šéf

Jde o konstelaci, která se vyznačuje silnou dominancí učitele, učitelka drží svou moc pevně na své straně. Žáci tuto moc nezpochybňují, naopak se pohybují v modu konformity, což znamená, že přijímají požadavky učitele. V této konstelaci si žáci osvojují vzdělávací obsahy a ztotožňují se s cíli učitele. Zjednodušeně, učitelka má vyučovací hodinu a situace, které se v ní odehrávají, promyšlené, proto se v této konstelaci ze strany žáků udržuje konformita. Učitelka dodržuje triádu monitoring-signalizace-intervence, učitelka monitoruje chování žáků a včas reaguje a potlačuje nežádoucí chování. I přesto, že během vyučování drží otěže vyučování v rukou učitelka, žáci si zkoušejí dělat z učitelky legraci, přičemž se jim v některých případech dostává negativní reakce. V některých situacích učitelka uplatní svou dominantní moc tím, že vezme žákům na začátku jejich vtipkování „vítr z plachet“, čímž dá jasně najevo, že při jejich hodinách se nevyrušuje. Iniciátorem komunikace je vždy učitelka, žáci zde mají k učitelce přátelský vztah a zároveň ji respektují, nevyskytuje se zde komunikační manévrování ze strany žáků.

Ukázka č. 1:

Učitelka: „Takže podle toho, jestli popisujeme, jak ta osoba vypadá anebo jak se chová, tak tu charakteristiku dělíme na vnější a jak je opak, když je něco venku?“

Žačka Viola: „Vevnitř“.

Učitelka: „Vevnitř, takže?“

Žačka Viola: „Vnitřní“.

Učitelka: „Takže vnější a vnitřní. Takže vnější je popis osoby a ta vnitřní, to jsou povahové vlastnosti. Co všechno může být v tom popisu osoby? Co všechno popisujeme?“

Žák Vladimír: „Jak vypadá“.

Učitelka: „Ale co?“

Žák Vlastimil: „Co má na sobě, pusa“.

Učitelka: „Dobře, takže můžeme popisovat, jestli je velký, malý, tlustý, hubený“.

Žačka Viola: „Pani učitelko, půjčila byste mi propisku, mě dopsala?“

Učitelka: „Ještě se zeptáš na něco debilnějšího! Ona se jednou přihlásí, zeptá se, kam má psát, podruhé zase nemá čím psát. Takže my jsme popsali, jak ta osoba vypadá“.

Z ukázky je zjevné, že žáci chtějí odpovídat na otázky učitelky a nijak nezpochybňují její hodnotící systém. Učitelka si pozornost žáků zajišťuje tím, že jednoho po druhém vyvolává. V této ukázce můžeme spatřovat, že ačkoli učitelka promlouvá se žáky o popisu osoby a většina žáků jí věnuje pozornost, jsou zde stále nějací žáci, kteří vyučovací hodinu narušují. V této konstelaci je typické, že si žáci s učitelkou dělají ze sebe navzájem legraci, přičemž žáci vnímají to, že zašli příliš daleko a jejich

vtípky v hodině už narušují vyučovací hodinu. Žáci dávají najevo, že k učitelce mají zdravý a pozitivní vztah, kdy přesně vědí, jak si při vyučování dělat legraci, provokovat učitelku, ale zároveň žáci tuší, kdy je čas přestat. Učitelka v této konstelaci provádí hluboký monitoring situace, při kterém dává žákům najevo, že už překročili pomyslnou hranici vtípků a vyrušování. V takovém případě učitelka zvýší hlas a promlouvá k žákům teatrálním způsobem, ve kterém zpočátku nařkne žáky, za jejich vyrušování, ale následně se vrátí k výkladu („*Ještě se zeptáš na něco debilnějšího! Ona se jednou přihlásí, zeptá se, kam má psát, podruhé zase nemá čím psát. Takže my jsme popsali, jak ta osoba vypadá.*“). Pro tuto konstelaci je význačné to, že je nabitá pozitivními emocemi. V této konstelaci je charakteristické, že se žáci obrací s žádostmi přímo na učitelku („*Pani učitelko, půjčila byste mi propisku, mě dopsala?*“), žáci vnímají učitelku jako opěrný bod.

5.2 Hrajeme divadlo

Tato mocenská konstelace je charakteristická tím, že moc je sice v rukou učitelky, ale žáci s učitelkou při vyučovacích hodinách nesdílejí stejné cíle, tedy že škola je místem, kde si osvojují vzdělávací obsahy. Lze říci, že s učitelem hrají určité divadlo, kdy se na oko tváří, že věnují pozornost učiteli, jeho výkladu a sdílejí stejné cíle jako učitel, zatímco se věnují jiným činnostem. Učitel tedy drží centrální moc ve svých rukou, zatímco přivírá oči nad únikovými činnostmi žáků během vyučovací hodiny. Můžeme tedy říci, že učitelka na toto chování žáků přistupuje. Mohlo by se zdát, že pokud by učitelka přestala hrát toto divadlo spolu se žáky, centrální moc by se přesunula do rukou žáků. Toto „divadlo“ zaručuje učitelce, jakési udržení pozornosti během výkladu.

Ukázka č. 2:

Učitelka: „*Tak otočte si na stranu sto dvanáct.*“

Ž Vratislav: „*Jakou dvanáct?*“

Učitelka: „*No, ono po straně sto jedenáct, většinou přijde strana sto dvanáct nebo já nevím.*“

[*Žáci se tomu smějí. Vratislav si ve své lavici stoupá a zase si sedá.*]

Učitelka: „*Vratislave, proč to děláš, si hyperaktivní, nebo proč máš potřebu si stoupat?*“

[*Vratislav sice učitelce odpoví, ale jde ke koši na odpadky a jde se k němu vysmrkat.*]

Ž Vratislav: „*Nevím, přestanu, no. Sranda.*“

Učitelka: „*Počkáme, až se Vratislav projde. Já vim, Vratislave, že ty seš rád středem pozornosti.*“

Ž Vratislav: „*Budliky, budliky, vrrr.*“

Učitelka: „*No, to je jasný, tak už si běž sednout, dělej. Vim, že se ti líbí, když se všichni dívají na tebe.*“

Z ukázky je zřetelné, že ačkoli v této konstelaci jsou převážně pozitivní emoce, žáci se tuto situaci snaží využít ve svůj prospěch. Žákům jde o pozdržení výuky, převádějí řeč jinam a tím se snaží odvést pozornost od vyučování, využívají k tomu jejich dobrý vztah s učitelkou. Jak je možné vidět, učitelka žáka neusměrní hned na začátku jeho počínání, ale dává mu dostatečný prostor pro jeho vyjádření, i když to nesouvisí s vyučovacím obsahem. Je zde možné vidět, že se žák svými odpověďmi nesnaží provokovat učitelku, ale jen ji v dobrém pošádřit. Z celé situace na začátku hodiny se stává show, která dává možnost žákovi se na začátku hodiny projevit. Chování učitelky, bychom mohli považovat za strategii, kterou si zajišťuje pozornost po zbytek hodiny. Pokud by si touto strategií nezajistila pozornost, v následujících minutách by se celá situace mohla zvrtnout ve prospěch žáka, který byl na začátku vyučování usměrněn. Učitelka tuto situaci měla šikovně promyšlenou, čímž dala najevo, že zná své žáky a umí předpovídat, jejich reakce.

5.3 Buď naší loutkou

Třetí mocenská konstelace je na pomezí mezi mocí na straně učitelky a mocí, kterou třímají na své straně žáci. Pro tuto mocenskou konstelaci je charakteristické, že žáci i učitel vnímají cíle vyučovací hodiny jinak. Což znamená, že učitelka chce mít ve třídě klid a pořádek, zatímco žákům jde o zábavu a zpříjemnit si vyučování. V této konstelaci se žáci neztotožňují s autoritou učitelky. Konstelace Buď naší loutkou se vyznačuje přetahováním o moc mezi žáky a učiteli. Žáci zde neprojevují pozitivní emoce

vůči učitelce. Určitý počet žáků komunikuje s učitelkou tím způsobem, že zesměšňují učitelku a říkají vtipy na její adresu. Zbytek žáků sice takto s učitelkou nekomunikuje, ale svým smíchem podporuje chování žáků „aktérů“ a dávají tak najevo, že s jejich chováním vůči učitelce souhlasí. Tito „aktéři“ by se dali považovat za „jádro“ celého kolektivu, které utváří celou skupinu. K jádru kolektivu je možné se přidat a přímým oslovením si z učitelky dělat legraci, nebo vyjadřovat sympatie se žáky, tím, že jim neodporují a smějí se jejich vtipům.

Ukázka č. 3:

Učitelka: „Vilmo, pojd' rozdat sešity“.

Žačka Vilma: „Ale paní učitelko, nejsme tady všichni“.

Učitelka: „Nejsou tady, tak budou mít neomluvené hodiny“.

Žák Vladimír: „Tak jim to zapište ale hned!“

Zde žáci nerespektují pravidla daná školskou organizací, sedět na svém místě a čekat na příchod vyučujícího. Někteří žáci, bojkotují hodinu tím, že se na ní ani nedostaví. Učitelka se zde setkává s žákovskou převahou nad vyučováním. V této konstelaci objevují prvky rebelie, kdy žáci pokřikují na učitelku, dávají ji rozkazy, co má dělat. Zde vidíme prolomení institucionální moci, kterou má danou učitelka, žák Vladimír („Tak jim to zapište ale hned!“) využívá situace a snaží se učitelce ukázat, co má dělat. Celá situace má vztahový podtext, Vladimír učitelku upozorňuje na její nedostatek autority a může se zdát, že se snaží učitelce pomoci vyřešit tuto situaci. Žáci vycítili v učitelce slabý cíl, kterému mohou poroučet a nemusejí učitelce prokazovat úctu. V této situaci se učitelka snaží využít moci, kterou má přisouzenou z institutu školy, ale žáci toto nepovažují za dostačující prostředek, který by měli respektovat, a proto učitelku zkoušejí přemoc. Pomoc = příkazování je charakteristická pro tuto konstelaci, žáci vycítí příležitost, při které mohou učitelce zasahovat do stanovených pravidel. Učitelka tuto „pomoc“ může přijmout, nebo ji potlačit. Pro tuto konstelaci je charakteristické, že se soudržnost mezi žáky rozpadá, zatímco jedna část nepřijde do vyučování, ve druhé část třídy se probouzí pomstychtivost a nepřejícnost. Ze strany učitelky zde chybí intervence, tedy zakročení, proti nepřijatelnému chování žáků. Nedokončení triády monitoring-signalizace-intervence, se v této konstelaci opakuje pravidelně.

5.4 Co všechno vydržíš

V této konstelaci se centrální moc nad vyučováním přesouvá na stranu žáků. Žáci se nesmiřují s tím, že učitel je nositelem poznání, nesdílejí stejné cíle jako učitel. V této konstelaci se objevuje zvýšená hladina hluku, žáci pokřikují jeden přes druhého, bubnují o lavice, poslouchají písničky v mobilních telefonech. Žáci na učitelku pokřikují a tím dávají najevo, že učitelku přestávají respektovat. Toto dokazuje následující ukázka, kde je patrné, že žáci prosazují svůj názor, tento názor si vymáhají pokřikováním. Žáci v této konstelaci také přímo odmítají. Ačkoli se může zdát, že mezi touto konstelací a konstelací Buď naší loutkou není žádný rozdíl, není tomu tak. V předchozí mocenské konstelaci se učitelka snažila stále převzít moc nad děním ve třídě do svých rukou, v této konstelaci žáci z veliké části přebírají moc do svých rukou a učitelka v tuto chvíli rezignuje na své postavení ve třídě.

Ukázka č. 4:

Učitelka: „Tak kdo má službu, pojd'te smazat tabuli“. [Službu má Vlastimil a Václav].

Žák Václav: „Pani učitelko, holky poslouchají písničky, dejte jim zápis“.

Učitelka: „Takže Vlastimil a Václav je služba, takže Václave, pojd' smazat tabuli“.

Žák Václav: „Já nebudu nic mazat“.

Učitelka: „Pojd' to smazat“.

Žák Václav: „Já říkám, že mazat nic nebudu“.

Žák Václav: „Běž to smazat“. [Žák Václav řekne Vlastimilovi, aby šel smazat tabuli. Vlastimil se zvedne a jde ji smazat].

Učitelka: „Takže Václav mezitím rozdá sešity. Václave, pojd'“. [Václav se zvedne a jde sešity rozdat].

Učitelka: „A Vlastimil půjde rozdat učebnice“.

Žák Vlastimil: „Cože!“ [Žák se na učitelku otočí, při výkřiku na ni bojovně poskočí. Učebnice ale vezme a rozdává je].

V této konstelaci je možné vidět, že stejně jako v předchozí konstelaci žáci říkají učitelce, jak má tuto nekázeň potlačit, přestože by se to mohlo zdát jako dobrý úmysl ze strany žáka, jde jen o ukázání učitelčiny bezmocnosti vůči nekázni („Pani učitelko, holky poslouchají písničky, dejte jim zápis“). Učitelka i žáci si uvědomují, že je rozhodující, kdo v této situaci uchytí moc pevně ve svých rukách. Pro tuto konstelaci je charakteristické nepřijímání učitelky jako autority a nepřijímají její požadavky, místo toho si předávají povinnosti mezi sebou. Je zajímavé vidět, jak žáci na sebe reagují pozitivně a tyto úkoly přijímají bez odporu. V této chvíli můžeme říci, že učitelka rezignuje na své postavení ve třídě a takovéto řešení vítá. V této ukázce je na místě rezignujícího učitelka, která se změnou, kterou zařídí vyvolaný žák, nic nenamítá. Přestože se učitelka snaží situaci zvládnout a získat zpět moc, o kterou se se žáky přetahuje, do popředí se už dostává dominantnější stránka žáků.

5.5 Ted' rozkazujeme my

V této konstelaci je nejvíce zřetelná moc na straně žáků. Pro tuto konstelaci je charakteristická rebelie v chování žáků, která se projevuje otevřenou vzpourou, nebo chozením za školu. Žáci jsou v této konstelaci iniciátory komunikace. Ale v tomto případě to neznamena to, že se ptají na otázky vztahující se k učivu, ale iniciují komunikaci mezi sebou. V této konstelaci je typická další charakteristika, a to ta, že se žáci baví na účet učitelky. Někteří žáci dokonce učitelku napadají slovními útoky. Zatímco se učitelka snaží předávat vzdělávací informace žákům, žáci učitelku neposlouchají, bubnují si do lavic, zpívají, poslouchají písničky z mobilu a v neposlední řadě slovně útočí na učitelku. Žáci přejímají kontrolu nad děním ve třídě. Spojují své síly a vystupují proti učitelce. Je zde typické zvýšení hladiny hluku, učitelka není schopná převzít nad žáky a nad vyučováním kontrolu. Reakcí učitelky na žákovské chování je rezignace, slevování ze svých nároků na žáky. V následující ukázce je možné spatřit, jak žák při křiku na učitelku podporuje svůj křik výhrůžkami a stoupáním si, aby zvýšil intenzitu svého chování.

Ukázka č. 5:

Žačka Vladěna: „Hej ona se chce pořád učit! Já bych se chvilku neučila! Já už mám nervy, ji plesknu!“

Žák Vratislav: „Jo, známky jsou uzavřené, tak se učit nemusíme“.

Žačka Vladěna: „Známky jsou uzavřené a pořád se chceš učit. To je učení jak na Vánoce“.

Učitelka: „Tak si zopakujeme to, co jsme se naučili minule. Tak Viktorie schovej si to jídlo“.

Žačka Viktorie: „Však počkáš ne, mám hlad“.

Učitelka: „Nepočkáš“.

Žačka Viktorie: „Tak mám hlad ne, mám odpadnout?“

Učitelka: „Schov si to!“

Žačka Vanda: „To je jako by někdo řekl vám, ať přestanete jíst, když jíte v kabinetu“.

Žačka Vladěna: „Nebo když žereš“.

Učitelka: „Vladěno! Máte na to přestávku a pak budete mít dvacetiminutovou!“

Žák Vlastimil: „A mě jako nenabídneš?“

Učitelka: „Vando, schovej to a běž si sednout“.

Žačka Vanda: „Tak nabídnu ne, nejsem lakomá“.

Žáci: „Máme chuť na disko, ne!“ [Vanda si sedne na své místo, ale nabízí sušenky ze svého místa. Učitelka pokračuje ve výkladu. Vanda stále nabízí sušenky a během hodiny je svačí. Když jí tam zůstane poslední sušenka a ptá se, kdo si dá, učitelka k ní dojde a vezme si jí].

Učitelka: „Děkuji, tu si dám ke svačině“.

Žačka Vanda: „Dobrou chuť“.

Pro tuto konstelaci je charakteristické, že učitelka ztrácí moc nad děním ve třídě a nedaří se jí upoutat pozornost žáků k vyučování. V této konstelaci je charakteristické, že se žáci věnují jiným činnostem. Poslouchají písničky, povídají si mezi sebou, nebo o hodinách svačí. Můžeme zde vidět odmítání ze

strany žáků, v těchto situacích se žáci těsně semknou a drží pospolu. Při napomenutí se ohrazují („*Tak mám hlad ne, mám odpadnout?*“) a navzájem se brání („*To je jako by někdo řekl vám, ať přestanete jíst, když jíte v kabinetu*“). Žáci učitelce neradi umožní prosadit si své postavení ve třídě. V této konstelaci, žáci vytvoří alianci, která drží při sobě a nepustí učitelku mezi sebe a neposkytnou jí tak možnost, převzít opět moc nad děním ve třídě. Přesto se učitelce v některých situacích daří získat svou moc a prosadit ji (uzmutím sušenky). Pro tuto konstelaci je typické ztrácení zábran a bortění hranic chování, které je ještě přijatelné. Žáci učitelce tykají, hodiny jsou emocionálně nabitě, avšak emoce v této konstelaci jsou nevraživé ze strany žáků. I přesto, že učitelka se snaží o výklad látky a snaží se o to, aby ji žáci poslouchali, žáci ji zesměšňují a ignorují. Můžeme zde vidět, že žáci si svou moc potvrzují tím, že neposlouchají výuku, povídají si mezi sebou navzájem, tykají učitelce a dokonce zvyšují hlas.

6 Závěr

V textu jsem představila typologii mocenských vztahů, které se vyskytovaly během interakce mezi romskými žáky a jejich učiteli. Poukázala jsem na to, že tyto konstelace jsou výsledkem komunikace a vyjednávání. K faktorům, které se podílejí na jejich utváření, patří míra dominance učitelů (srov. Šedřová, 2011). V případě mocenských konstelací, jež byly výše popsány, vstupují další okolnosti, které významně ovlivňují jejich vznik. K těmto okolnostem můžeme přiřadit impulzivitu romských žáků, vztah učitele a žáků a výchovu v rodině.

Reakce učitele na žákovskou impulzivitu, je stěžejní část pro utváření mocenských konstelací při výuce.

Impulzivní jednání žáků je centrálním bodem, který se prolíná všemi mocenskými konstancemi. Romští žáci nejdříve jednájí, až zpětně přemýšlejí nad tím, jak jejich chování a reakce vypadají. Romští žáci neumějí své impulzivní chování ovládat, z toho důvodu se v mocenských konstelacích střetává žákovská reaktivita, vyrovnávání se s požadavky učitele a míra dominance učitele. Reakce učitele na žákovskou impulzivitu je stěžejní částí, od které se dál vyvíjí situace v hodině. S tím také souvisí míra dominance učitele, která hraje důležitou úlohu v potlačování žákovské rebelie, jež může být zapříčiněna nepochopením a neusměrněním žákovské impulzivity. Pro romské žáky je škola jakožto majoritní instituce nepřátelské prostředí, proto si v učitelích hledají spřízněné duše. V první konstelaci *Já jsem tady šéf* je zřetelné, že žáci nezpochybňují roli učitele, a tak je pro učitele mnohem jednodušší efektivněji potlačovat žákovskou rebelii. Ačkoli se romští žáci neumějí efektivně vypořádávat se svým impulzivním jednáním, v některých případech si uvědomují, že jejich nekázeň překročila hranice poslušnosti, a naopak ve svém jednání přitvrdí. Nesmíme zapomínat na to, že stejné situace při vyučovacích hodinách se mohou vyskytovat i u žáků, kteří docházejí do běžných základních škol, proto nevylučují tu možnost, že výše popsané mocenské konstelace se mohou týkat i žáků majoritní skupiny. Příspěvek měl za úkol přiblížit mocenské konstelace, které se vyskytují u žáků na základní škole, která se nachází blízko vyloučené lokality, proto do ní docházejí žáci romského původu, kteří se za Romy považují. Příspěvek se zabývá komunikací mezi romskými žáky a jejich učiteli, autor/ka nepopírá, že uvedené situace se mohou vyskytovat i u žáků na běžné základní škole. Příspěvek navazuje na výzkum Šedřové (2011), který se zaměřoval na komunikaci u ostatních žáků.

Literatura

- Aguinis, H., Nesler, M. S., Quigley, B. M., Lee, S. J., & Tedeschi, J. T. (1996). Power base of faculty supervisors and educational outcomes for graduate students. *The Journal of Higher Education*, 67(3), 267–297. <https://doi.org/10.2307/2943845>
- Annual report 2010. (2017, duben 6). *Roma Education Fund*. Dostupné z http://www.romaeducationfund.org/sites/default/files/publications/ref_annual_2010_screen.pdf

- Balson, M. (1984). Discipline: The major educational problem. *The Education Magazine*, 41(1), 2–4.
- Barquist Hogelucht, K. S., & Geist, P. (1997). Discipline in the classroom: Communicative strategies for negotiating order. *Western Journal of Communication*, 61(1), 1–34.
<https://doi.org/10.1080/10570319709374560>
- Bartoňová, M. (2005). *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD.
- Bendl, S. (2011a). *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton.
- Bendl, S. (2011b). *Školní kázeň v teorii a praxi*. Praha: Triton.
- Bittnerová, D. (1995). Střet zájmů – Kulturní konflikt mezi učiteli a žáky. In M. Kučera, S. Štěch, I. Viktorová, D. Bittnerová, M. Rendl, V. Semerádová, H. Kasíková, & M. Klusák, *Typy žáků* (s. 99–108). Praha: Pedagogická fakulta.
- Bittnerová, D., Doubek, D., & Levínská, M. (2011). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií.
- Brophy, J. (2010). Classroom management as socializing student into clearly articulated roles. *The Journal of Classroom Interaction*, 45(1), 41–45.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- French, J. R. P., Jr., & Raven, B. H. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 150–167). Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Greenberg, J. (2010). Report on roma education today: From slavery to segregation and blond. *Columbia Law Review*, 110(4), 919–1001.
- Johnson, B., Whittington, V., & Murray, O. (1994). Teachers view on school discipline: A theoretical framework. *Cambridge Journal of Education*, 24(2), 261–276.
<https://doi.org/10.1080/0305764940240209>
- Kaleja, M. (2011). *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Kaščák, O. (2006). *Moc školy. O formativnej sile organizácie*. Bratislava: Trnavská univerzita a Veda.
- Kaščák, O. (2008). *O moci školy a bezmocnosti dětí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Koslowsky, M., & Schwarzwald, J. (2001). The power inetraction model: Theory, methodology and empirical applications. In A. Y. Lee-Chai & J. A. Bargh (Eds.), *The use and abuse of power* (pp. 195–214). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Levínská, M. (2009). Potřeba “vzdělávat se” romských klientů SIM. In D. Bittnerová (Ed.), *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných. Případ SIM – Středisek integrace menšin* (s. 176–222). Praha: ERMAT Praha, s.r.o.
- Makovská, Z. (2010). Pojetí moci v žákovských vyprávěních. *Studia paedagogica*, 15(2), 141–152.
- McCroskey, J., Richmond, V., & McCroskey, L. (2006). *An introduction to communication in the classroom*. Boston: Pearsons Education Inc.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organisation in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Němec, J., Buchtová Z., Gulová L., Pavlíčková R., & Štěpařová E. (2010). *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Brno: Masarykova univerzita.

- Pierro, A., Cicero, L., & Raven, B. H. (2008). Motivated compliance with bases of social power. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(7), 1921–1944. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00374.x>
- Raven, B. F., & Kruglanski, A. W. (1970). Conflict and power. In P. G. Swingle (Ed.), *The structure of conflict* (pp. 69–109). New York: Academic Press.
- Slee, P. (1988). *School discipline: A curriculum issue*. Melbourne: Cheshire.
- Šedřová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 89–118.
- Švaříček, R. (2001). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 9–46.
- Van Avermaet, E., Buelens, H., Vanbeselaere, N., & Van Vaenbergh, G. (1999). Intragroup social influence processes in intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 29(5-6), 815–823. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199908/09\)29:5/6<815::AID-EJSP967>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199908/09)29:5/6<815::AID-EJSP967>3.0.CO;2-Z)
- Verkuyten, M. (2002). Making teachers accountable for students' disruptive classroom behaviour. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 107–122.
- Woods, P. (1979). *The divided school*. London: Routledge.

Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů

Markéta Zachová 

Abstrakt: Předkládaný text prezentuje výsledky výzkumu realizovaného v rámci disertační práce. Ústředním tématem je fenomén sociokulturního handicapu žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem). Vycházeli jsme z odborného přesvědčení, že začleňování žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem) do českých škol a profesní příprava pedagogů v tomto směru je tématem stále poněkud okrajovým, a to i přesto, že se v poslední době stále častěji diskutuje o rostoucí kulturní diverzitě, zvyšující se heterogenitě škol a zavádění proinkluzivních opatření. Cílem realizovaného výzkumu bylo analyzovat profesní přípravu učitelů ve vztahu k sociokulturnímu handicapu žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem).

Kontakt na autora

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta pedagogická
Chodské nám. 1
301 00 Plzeň
zachova@kpg.zcu.cz

Cíl byl zpřesněn formulací výzkumných otázek: Jaké případné problémy (obtíže) reflektují učitelé ve výuce žáků-cizinců? Jaké postupy, strategie využívají učitelé, aby pomohli těmto žákům úspěšně se integrovat? Jak hodnotí učitelé svoji profesní připravenost na vzdělávání žáků-cizinců (zda byli v rámci svého pregraduálního studia dostatečně připraveni na práci s žáky-cizinci, kde shledávají přínosy, nedostatky v rámci této přípravy)? Jak hodnotí studenti svoji dosavadní pregraduální přípravu na vzdělávání žáků-cizinců (zda byli v rámci svého dosavadního pregraduálního vzdělávání připraveni na práci s žáky-cizinci, kde shledávají přínosy, nedostatky v rámci této přípravy)?

V rámci výzkumu bylo využito techniky dotazníkového šetření pro učitele a studenty, polostrukturovaných rozhovorů pro učitele. Dílčí technikou byla analýza studijních disciplín zaměřených na vzdělávání žáků-cizinců na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni (dále jen ZČU). Výzkumný soubor tvořili učitelé 1. stupně základních škol Plzeňského a Karlovarského kraje a studenti 4. ročníku studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ Fakulty pedagogické ZČU v Plzni.

Na základě zkušeností a výpovědí respondentů byly prezentovány klíčové oblasti pregraduální přípravy v oblasti vzdělávání žáků-cizinců. Zároveň se otevřel prostor pro diskusi k následujícím otázkám: Co by mělo být obsahem pregraduální přípravy učitelů v oblasti vzdělávání žáků-cizinců? Které složky by měly být event. posíleny? Případně jaké změny v pregraduální přípravě by vedly k zlepšení práce s žáky-cizinci?

 Korespondence:
zachova@kpg.zcu.cz

Klíčová slova: sociokulturní handicap, žáci-cizinci (žáci s odlišným mateřským jazykem), diverzita, profesní příprava učitele, interkulturní kompetence

Sociocultural handicap of foreign pupils and professional qualification of teachers

Abstract: The presented text shows the results of research carried out within the dissertation thesis. The main topic is the phenomenon of sociocultural handicap of foreign pupils (pupils with a different mother tongue). The research is based on the expert belief that integration of foreign pupils (pupils with a different mother tongue) into Czech schools and the training of teachers in this field is still somewhat marginal, even though there is a growing debate about increasing cultural diversity, increasing heterogeneity of schools and introduction of inclusive measures. The aim of the research was to analyze professional training of teachers in relation to the sociocultural handicap of foreign pupils (pupils with a different mother tongue). The goal was refined by the formulation of research questions: What possible problems (difficulties) reflect teachers in the teaching process of foreign pupils? What procedures and strategies do teachers use to help these pupils to be integrated successfully? How do teachers assess their professional readiness for education of foreign pupils (whether they were sufficiently prepared to work with foreign pupils in the course of their undergraduate studies, where they find benefits, deficiencies in this training)? How do students assess their undergraduate education for foreign-pupil teaching (whether they were ready to work with foreign pupils in their previous undergraduate education, where they find benefits, deficiencies in this training)?

The research used questionnaire survey techniques for teachers and students and semi-structured interviews for teachers. The partial technique was the analysis of study subjects focused on the education of foreign pupils at the Faculty of Education at West Bohemian University in Pilsen (hereinafter WBU). The research group was made up of teachers of the 1st grade of primary schools of the Pilsen and Karlovy Vary regions and students of the 4th grade of the field of Teaching for the First Level of Primary School of the Faculty of Education of the University of West Bohemia in Pilsen.

Based on the experiences and testimonies of the respondents, key areas of pre-school education in the field of foreign-pupil education were presented. There was also space for discussion on the following questions: What should be the content of the undergraduate training of teachers in the field of foreign-pupil education? Which parts should eventually be strengthened? Or what changes in graduate training would improve working with foreign pupils?

Keywords: socio-cultural handicap, pupils-foreigners (pupils with a different mother language), diversity, professional readiness, intercultural competence

1 Úvod

V posledním desetiletí 20. století a na začátku 21. století získala Česká republika díky narůstajícímu počtu přistěhovalců, cizinců dlouhodobě zde pobývajících, charakter pluralitní, multikulturní společnosti. Jako společnost jsme tak konfrontováni s fenoménem diverzity („různorodosti“, „jinakosti“, „cizosti“). Začínáme si uvědomovat odlišnosti v oblasti kulturní, sociální, jazykové, náboženské atd. Multikulturní podoba společnosti před nás staví naléhavé otázky: jaké jsou postoje majority k minoritním skupinám, jak se kulturní variabilita projevuje v oblasti chování, prožívání, v komunikaci, v hodnotové orientaci apod. Tyto a další aspekty, vyplývající z odlišnosti, se mohou promítat i do oblasti výchovy a vzdělávání. V současné době se čeští učitelé setkávají během své praxe s dětmi, které mají odlišný mateřský jazyk, vyrůstaly v jiném sociokulturním prostředí, v českých školách plní povinnou školní docházku a nejen v prostředí školy mohou zažívat obtíže, problémy vyplývající ze sociokulturní odlišnosti. Už samotný integrační proces žáků-cizinců může představovat náročnou situaci pro všechny aktéry výchovně vzdělávacího procesu. Škola se může stát prostorem, kde mohou být sociokulturní specifika konfrontována. Pedagogové se musí naučit reflektovat tuto sociokulturní diverzitu a především prosazovat rovné příležitosti ve výchovném a vzdělávacím procesu. Hlavním předmětem našeho výzkumu a zájmu bylo sledovat, jak učitelé nazírají na sociokulturní handicap žáků-cizinců, jaké případné problémy (obtíže) reflektují při začleňování žáků-cizinců, jaké strategie, postupy atd. mohou využívat pro jejich efektivní integraci. Klíčovou otázkou bylo, zda učitelé byli v rámci svého pregraduálního studia připraveni na práci s touto cílovou skupinou žáků, případně v čem shledávají přínosy, event. nedostatky v rámci této přípravy. Soudíme, že se jedná o téma aktuální, přesto si dovoluujeme konstatovat, že v českém odborném prostředí chybí ucelená teorie, která by se otázkou vzdělávání žáků-cizinců zabývala komplexně, jedná se spíše o dílčí přístupy několika vědních disciplín (interkulturní psychologie, inkluzivní pedagogiky aj.). Specifikum práce s žáky-cizinci nejen z pozice pedagogů je tématem stále poněkud okrajovým a ve svých praktických důsledcích nepropracovaným. Učitelé se často s touto pro ně novou zkušeností vyrovnávají bez jednotné systematické podpory státu.

Z hlediska terminologického používáme v textu označení jak dítě/žák-cizinec, tak dítě/žák s odlišným mateřským jazykem. Oba uvedené termíny vycházejí z aktuálních českých i zahraničních odborných zdrojů. Z pedagogického hlediska je pro nás významnější fakt, že dítě nemluví a nerozumí česky, tj. má odlišný mateřský jazyk, proto se používá termínu dítě/žák s odlišným mateřským jazykem. Dle Plischke (2008) za žáky-cizince (žáky s odlišným mateřským jazykem) označujeme žáky, jejichž rodiče mají jiné občanství než české (rodiče jsou jiného státu než České republiky). Jedná se jak o děti, které do našeho státu přicestovaly nebo zde již delší dobu pobývají, tak o děti cizinců, které se v České republice narodily. Součástí této skupiny mohou být i děti vyrůstající v bilingvním prostředí.

2 Sociokulturní handicap

Zabýváme-li se v tomto příspěvku žáky-cizinci v prostředí českých škol a analyzujeme-li jejich znevýhodnění, je nezbytné vymezit termín, který se k této skupině žáků váže, tj. sociokulturní handicap. Problematika sociokulturního handicapu je v tomto směru spojována především s celosvětovými migračními procesy, souvisí s otázkou zvýšeného počtu přistěhovalců, uprchlíků, azylantů apod. Sociokulturní znevýhodnění bývá nejčastěji spojováno s problémy jako jazyková bariéra, národnostní nebo rasová odlišnost (daná např. způsobem oblékání, kulturními zvyklostmi atd.). V předloženém výzkumu jsme se přiklonili k přístupům a teoretickým východiskům [Vágnerové \(2004\)](#), [Štecha \(2000\)](#), ze zahraničních zdrojů se otázkou sociokulturního handicapu ve vztahu k žákům-cizincům zabývají např. [Abdallah-Pretceille \(2012\)](#), [Baison \(2010\)](#), [Berthelie \(2006\)](#), [Dupont \(2014\)](#), [Igoa \(1995\)](#). Při studiu zahraničních výzkumů jsme se zaměřili především na frankofonní oblast, kde je tato problematika vzhledem k multikulturnímu charakteru společnosti velmi aktuálním a cenným zdrojem informací. [Dupont \(2014\)](#) ve své studii, věnované otázkám integrace žáků přistěhovalců zejména arabského původu do francouzských škol, hovoří o sociokulturním handicapu jako o zcela běžném typu

znevýhodnění, tento problém se byt' jen hypoteticky může dotýkat každého jedince – znevýhodněn může být pro svůj etnický původ, pro svůj mateřský jazyk, pro své kulturní zvyklosti atd. Výstižnou charakteristiku termínu předkládá v českém prostředí [Vágnerová \(2004\)](#), sociokulturní handicap ze své podstaty vyplývá z odlišnosti kulturní příslušnosti, hlavní roli zde tedy sehrává příslušnost k určitému typu kultury, společenství. [Štech \(2000\)](#) hovoří o tom, že teorie sociokulturního handicapu jsou založeny na předpokladu, že neúspěšnost žáků-cizinců vyplývá z handicapu, který souvisí s jejich příslušností ke kulturně odlišné minoritě. Je pro nás určitým dilematem, jak je sociokulturní handicap nahlížen, chápán, zda a priori vykazuje deficit, překážku, která ve vyučovacím procesu a v procesu začleňování může způsobovat obtíže, nebo naopak představuje v kladném smyslu slova kulturní kapitál, přínos pro dané společenství. Zde opět narážíme na ambivalenci pojmu a můžeme konstatovat, že rozdílnost, odlišnost, jinakost atd. lze jednak vnímat jako samozřejmost, přínos, pozitivum, na druhé straně se může proměnit v problém, obtíž atd.

Mezi hlavní problémy vyplývající ze sociokulturní odlišnosti můžeme zařadit především odlišný mateřský jazyk, odlišné hodnoty a hodnotové systémy, odlišné zvyklosti, rituály, tradice, v rámci výchovných stylů se jedná o odlišné rodičovské postoje, odlišné pojetí mužské a ženské role aj. Klíčovou roli v rámci začleňování do prostředí majority sehrává u jedince jazyková vybavenost. Výzkumy psychologů (např. [Šulová & Morgensternová, 2007](#)) dokládají, že psychická integrita, životní zkušenost a životní historie jsou z většiny ukotveny v jazyce. Přejídem z mateřského jazyka do vyjadřování se v jazyce jiném se do jisté míry mění naše sebeprožívání a sebevyjádření, což může cizincům způsobovat značné problémy. Pro školní úspěšnost a optimální socializaci dítěte jsou jazykové kompetence jednou z nejdůležitějších podmínek úspěšného integračního procesu. Dle lingvistky [Vaňkové \(2005\)](#) plní jazyk několik klíčových rolí. Pro cizince nemá pouze instrumentální význam, spočívající v potřebě domluvit se v běžných situacích, ale plní i svoji sociální a integrační roli, pomáhá v rozvoji sociálních sítí, kulturní a sociální integraci, upevňuje sebevědomí a sebevěru jedince v novém prostředí. Důležitou roli sehrávají i neverbální složky komunikace. [Průcha \(2010\)](#) poukazuje na značné rozdíly a specifika mezi jednotlivými kulturami, která mohou být zdrojem nedorozumění např. v oblasti proxemiky, haptiky, mimiky. Dezorientace člověka může vyplývat i z neporozumění kontextu, což se ukazuje jako mnohem náročnější než proces osvojení si gramatiky a slovní zásoby nového cizího jazyka. Sociokulturní znevýhodnění může být způsobeno i odlišnostmi v oblasti komunikační etikety. [Janebová \(2010\)](#) upozorňuje v této souvislosti na pravidla, komunikační tabu apod., která mohou způsobovat mnohá interkulturní nedorozumění. Zdrojem dalších obtíží v rámci procesu integrace mohou být rozdílné hodnoty, neznalost obvyklých způsobů chování, odlišný hodnotový systém, který si dítě s sebou přináší z původního prostředí. V průběhu adaptačního procesu mohou některé hodnoty ztrácet svůj původní význam, přestávají platit, mohou se dokonce stát nežádoucími. Problémem může být také rozporuplnost hodnotových systémů původního (mateřského) sociokulturního prostředí a prostředí majority. Tato rozdílnost může vyvolávat nejistotu, napětí, dokonce ohrožovat identitu člověka ([Vágnerová, 2004](#)). Další proměnné, které mohou zapříčinit znevýhodnění, jsou např. odlišnosti životního stylu (řadíme sem zvyklosti, tradice, rituály a jiné atributy typické pro dané společenství), odlišnosti sociálních rolí (např. hierarchizace rodinného systému). Sociokulturně jsou podmíněny i postoje rodičů ke školnímu vzdělávání (tj. otázky, jakou hodnotu pro ně škola, školní vzdělávání představují a jaký význam mu přisuzují, jak dítě na školu připravují apod.). Jiné či další priority ve výchově a vzdělávání mohou být v rozporu s konceptem majority. [Bittnerová \(2009\)](#) zmiňuje v této souvislosti např. odlišnou periodizaci dětství a její kognitivně socializační mezníky, které brání dětem z některých etnických komunit projít běžnou školní trajektorií. Často se také vzdělávací potřeby dětí-cizinců míjejí s cíli jejich vlastní kultury.

3 Profesní příprava učitelů na práci s diverzitou

Vzhledem k současnému heterogennímu složení žákovské populace je nezbytnou součástí profesních kompetencí pedagogů příprava na práci s diverzitou. Učitelé by měli být připraveni na pluralitní složení tříd. Soudíme proto, že je žádoucí věnovat této složce učitelské přípravy zvýšenou pozornost. Do složky

profesní přípravy zahrnujeme jednak připravenost učitelů na vzdělávání žáků-cizinců (tj. oblast kompetencí, kterými by měl pedagog v praxi disponovat při práci s žáky-cizinci) a zároveň i obsah přípravy pregraduálního charakteru (tj. obsah studijních programů na fakultách, připravujících budoucí učitele) Diverzita (ať už národností, etnická, kulturní atd.) nebo také heterogenita se stává realitou současné školy. V rámci třídního kolektivu můžeme identifikovat rozdíly mezi žáky, dané např. migračními procesy, variabilitou sociokulturního prostředí, do něhož se žáci narodili, v němž vyrůstají. „Diverzitou rozumíme rozdílnost, vyplývající ze sociálních podmínek jedince, v nichž žije, např. kultura, socioekonomický status rodiny, podnětnost prostředí atd.“ ([Hloušková, Trnková, Lazarová, & Pol, 2015, s. 106](#)).

Na klíčové aspekty připravenosti učitelů, co se týká diverzity žakovské populace, upozorňují odborné studie [Průchy \(2009\)](#), [Šulové a Morgensternové \(2007\)](#), [Hájkové a Strnadové \(2010\)](#). Význam této složky vyplývá i z výzkumných studií např. [Plischke \(2008\)](#), [Kostecké \(2013\)](#), [Jarkovské, Liškové, Obrovské a Souralové \(2015\)](#) aj. Autorky [Kostecká \(2013\)](#), [Jarkovská a kol. \(2015\)](#) v rámci výzkumů v prostředí českých škol poukazují na řadu problémů, které učitelé pojmenovávají při práci s žáky-cizinci. Nejčastěji se jedná o jazykové potíže způsobené odlišným mateřským jazykem, některá kulturní specifika (rozdílné hodnoty, zvyklosti, genderové role aj.), která mohou znesnadňovat integraci žáků-cizinců do kolektivu třídy, neefektivní spolupráci s rodinou. Sami učitelé často nevědí, jak mají při práci s žáky-cizinci postupovat, jaké možnosti v tomto ohledu vymezuje aktuální školská legislativa, kde hledat odbornou pomoc atd. Otázka, kterou si klademe, je, co by mělo primárně tvořit obsahový rámec přípravy učitele na práci s diverzitou žakovské populace. Domníváme se, že jednotná a ucelená koncepce profesní přípravy na práci s diverzitou zatím nebyla vytvořena. Jednotliví odborníci zabývající se sledovanou problematikou se spíše zaměřují na její dílčí komponenty a nepředkládají ucelený pohled. Do obsahu profesní připravenosti s ohledem na žakovskou diverzitu zahrnujeme následující oblasti. [Průcha \(2009\)](#) vzhledem k multikulturnímu charakteru společnosti považuje za významné zařazení etnopedagogiky do studijních programů fakult připravujících učitele. Z předmětového pole etnopedagogiky jsou klíčové interkulturní rozdíly v rodinné výchově, vznik a vývoj etnických, rasových, náboženských postojů, předsudků a stereotypů u dětí a jejich ovlivňování školní edukací aj. Poznatky z oblasti etnopedagogiky pomáhají učitelům diagnostikovat a zohlednit případnou odlišnost, jinakost žáků ve vyučovacím procesu (přizpůsobit žákům výukové metody, organizační formy, způsob hodnocení atd.). [Šindelářová a Škodová \(2012\)](#) hovoří v souvislosti s tím o nutnosti vybavit pedagoga sociokulturním minimem. Je zapotřebí, aby učitelé byli vybaveni znalostmi o kultuře země, ze které žáci přicházejí, o jejich tradicích a zvyklostech. Sociokulturní minimum klade na pedagoga vzdělávajícího žáka-cizince několik zásadních požadavků. Dle [Šindelářové a Škodové \(2012\)](#) představuje sociokulturní minimum „schopnost stanovit výchovně vzdělávací cíl výuky a konkrétní vyučovací hodiny tak, aby odpovídaly předpokladům žáků-cizinců, aby reflektovaly jejich předchozí sociokulturní zkušenosti a znalosti, schopnost zvolit vhodnou metodu, jež se bude jevit jako nejúčinnější s ohledem na dosavadní znalosti žáků-cizinců, a znalost školského systému země, odkud žák-cizinec přichází, tj. schopnost zvládnout roli pedagoga v kolektivu multikulturní třídy“ ([Šindelářová & Škodová, 2012, s. 43–45](#)).

[Jarkovská a kol. \(2015\)](#) hovoří v této souvislosti o tom, že při výuce žáků-cizinců nejde jen o pedagogické schopnosti, ale také o to, jak chápou spravedlnost a rovnost, jaký obsah pro ně mají pojmy jako migrace, cizinec, integrace, a jaká očekávání vztahují na děti migrantů.

V současnosti často diskutovaným pojmem ve vztahu k přítomnosti žáků-cizinců ve školách je oblast interkulturních kompetencí. Chápeme je jako klíčovou složku v přípravě pedagogů na vzdělávání žáků-cizinců. Interkulturní kompetence můžeme označit jako prostředek k úspěšnému a efektivnímu fungování v kulturně-diverzitní společnosti. Interkulturní kompetence představují poměrně složitý komplex znalostí, dovedností a postojů a jejich vymezení není v odborné terminologii jednotné a jednoznačné. [Mistrík \(2000\)](#) vymezuje základní složky interkulturních kompetencí učitele a uvádí jako nejdůležitější následující aspekty: zavádět prvky multikultikulturní výchovy i do výuky v monokulturní třídě, volit témata tak, aby reprezentovala skutečnou společnost, uvědomovat si, že materiálně-

didaktické pomůcky jsou uzpůsobeny pro žáky majoritní populace, což znamená, že nemusí být automaticky srozumitelné všem, pracovat a přistupovat k žákům s taktem a citem k jejich zvláštnostem, které vyplývají z rodinné výchovy, kulturních, náboženských a jiných norem. [Šulová a Morgensternová \(2007\)](#) dále upozorňuje na to, že co se týče interkulturních kompetencí, nejedná se pouze o souhrn znalostí, dovedností a schopností, které se dají získat či naučit, ale především o prohloubení určitých osobnostních rysů, které vedou k tomu, že se člověk v určité interkulturní situaci osvědčí (např. empatie, interkulturní senzitivita, zvědavost, tolerování odlišnosti, sebedůvěra, snížená míra úzkostlivosti aj.). Součástí pregraduální přípravy učitele by tedy měl být rozvoj interkulturních kompetencí.

Shrneme-li výše uvedené pohledy a požadavky, lze obsah pregraduální přípravy učitelů na vzdělávání žáků-cizinců rozdělit do následujících úzce provázaných oblastí. Klíčovou roli sehrává osobnostně sociální příprava, reflektující a zohledňující případnou odlišnost žáků. Cílem je rozvoj a posílení tzv. interkulturní senzitivity, práce s předsudky a stereotypy, jejich eliminace atd. Další nezbytnou složkou je odborná příprava předmětová a didaktická. Učitel je na základě znalostí např. z oblasti interkulturní psychologie, etnopedagogiky, interkulturní komunikace atd. schopen diferencovat výuku pro cílovou skupinu žáků-cizinců (např. modifikací výukových cílů, výukových metod, organizačních forem, způsobem hodnocení atd.). Nedílnou součástí je příprava na výuku českého jazyka jako cizího jazyka (osvojení si aspoň základních principů a metod výuky češtiny jako cizího jazyka). S tím úzce souvisí i schopnost diagnostikovat jazykové kompetence takového žáka.

4 Empirické šetření

4.1 Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu bylo na vybraném vzorku a za pomoci zvolených metodologických nástrojů analyzovat profesní připravenost učitelů v oblasti vzdělávání žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem). Na základě zjištěných dat jsme se pokusili zhodnotit tuto připravenost a pojmenovat klíčové složky pregraduální přípravy učitelů v oblasti vzdělávání žáků-cizinců. Cíl výzkumu byl zpřesněn formulací výzkumných otázek:

- Jaké případné problémy (obtíže) reflektují učitelé ve výuce žáků-cizinců? Jaké postupy, strategie atd. využívají (mohou využívat) učitelé, aby pomohli těmto žákům úspěšně se integrovat?
- Jak hodnotí učitelé svoji profesní připravenost na vzdělávání žáků-cizinců (zda byli v rámci svého pregraduálního studia připraveni na práci s žáky-cizinci, kde shledávají přínosy, nedostatky v rámci této přípravy)?
- Jak hodnotí studenti svoji dosavadní pregraduální přípravu na vzdělávání žáků-cizinců (zda byli v rámci dosavadního pregraduálního vzdělávání připraveni na práci s žáky-cizinci, kde shledávají přínosy, nedostatky v rámci této přípravy)?

Předpokládali jsme, že analýzou získaných dat otevřeme prostor pro diskusi o následujících otázkách:

- Jak nahlíží učitelé na případný sociokulturní handicap žáků-cizinců? Jaké nejčastější problémy (obtíže) u této cílové skupiny žáků reflektují?
- Co by mělo být obsahem pregraduální přípravy učitelů v oblasti vzdělávání žáků-cizinců? Které její složky by v tomto ohledu měly být event. posíleny?
- Jaké event. změny v pregraduální přípravě učitelů by zefektivnily jejich práci s žáky-cizinci?

4.2 Metodologický postup šetření

Vzhledem k charakteru sledovaného problému a cíli práce byl využit kvantitativní přístup (se záměrem získat co největší počet dat od respondentů, s použitím škál, výčtů aj.), částečně pak i kvalitativní

přístup (snaha o získání jedinečných zkušeností od informantů zasazených do konkrétního prostředí). Využitím více technik a širšího spektra respondentů jsme usilovali o vyšší míru spolehlivosti a relevantnosti zjištěných dat. Cílem šetření však nemohlo být vzhledem k povaze tématu zevšeobecnění zjištěných výsledků, ale spíše snaha o deskripci sledovaného jevu zasazeného do konkrétního prostředí. Na základě metody otevřeného kódování jsme se pokusili poměrně široký a variabilní repertoár výpovědí roztřídit do obecnějších kategorií a vysledovat jejich vzájemné vazby. Naší snahou bylo vyvodit z konkrétních získaných údajů (především dle četností) obecnější tendence a naznačit základní přístupy v uvažování respondentů ve vztahu k sledovanému problému. Zvoleny byly techniky dotazníkového šetření pro učitele (celkový počet respondentů: 105) a studenty (celkový počet respondentů: 64) a polostrukturované rozhovory pro učitele (celkový počet respondentů: 15). Doplnující technikou byla analýza studijních disciplín (syLabů předmětů) zaměřených na vzdělávání žáků-cizinců na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni. Hlavním záměrem dotazníkového šetření pro učitele bylo nashromáždit co nejvíce relevantních dat a informací vztahujících se k sledovanému tématu, dle zkušeností a výpovědí učitelů identifikovat nejčastější obtíže při práci s žáky-cizinci, a analyzovat jejich dosavadní profesní připravenost (v čem shledávají nedostatky, co by přípravu mohlo zefektivnit). Na tomto základě jsme se pokusili definovat klíčové oblasti této připravenosti. Dotazníkové šetření pro studenty (celkový počet respondentů: 64) mělo za cíl zjistit, jak studenti hodnotí svoji dosavadní pregraduální přípravu, co se týče vzdělávání žáků-cizinců. Tato evaluace nám poskytla zjištění, která jsou cenná pro plánování a organizaci studijních plánů učitelských programů na vybraném univerzitním pracovišti. Realizované rozhovory (celkový počet respondentů: 15) doplnily, jaké konkrétní obtíže oslovení učitelé reflektují při práci s žáky-cizinci, jakým konkrétním způsobem integrují žáky-cizince, jaké zkušenosti mají, jaké strategie, postupy atd. využívají, a na tomto základě pak bylo možno stanovit významné složky přípravy v oblasti vzdělávání žáků-cizinců.

V rámci zvolených metodologických nástrojů jsme si plně vědomi jejich omezení, na která v práci upozorňujeme. Vybrané výzkumné nástroje mají své přednosti, ale i určité rezervy a mohou poskytnout pouze určitý úhel pohledu na danou problematiku.

4.3 Charakteristika výzkumných souborů

Výběr oslovených respondentů byl částečně regulován, usilovali jsme o to, aby byli do vzorku zahrnuti jedinci, kteří jsou typickými představiteli pro sledované téma. První skupinou byli učitelé 1. stupně ZŠ Plzeňského a Karlovarského kraje (celkový počet respondentů: 105 učitelů). Od začátku realizace výzkumu bylo zvažováno, jaký stupeň školy zařadit do výzkumného souboru. Po delší úvaze byli vybráni učitelé 1. stupně ZŠ. Přestože se vzdělávání žáků-cizinců dotýká všech učitelů napříč školními stupni, soudíme, že primární stupeň klade na učitele obzvlášť vysoké nároky, navíc děti se nacházejí ve velmi citlivém věkovém období, pro řadu dětí s odlišným mateřským jazykem představuje často škola první instituci v novém kulturním prostředí a adaptace na ni může být zvlášť pro ně náročným procesem. Výběr regionů, tj. Plzeňského a Karlovarského kraje, byl logický. Fakulta pedagogická ZČU v Plzni připravuje budoucí učitele zejména pro tyto dva kraje, svoji roli sehrála dostupnost terénu a v neposlední řadě také spolupráce a kontakty fakulty s řadou škol. Klíčem pro výběr škol bylo také zastoupení žáků-cizinců. V Plzeňském kraji představují dle aktuálních statistických údajů žáci-cizinci cca 2,2% všech žáků na ZŠ, v kraji Karlovarském se jedná o cca 4,1% všech žáků na ZŠ. Do výzkumu byli zahrnuti jak učitelé, kteří mají zkušenost s žáky-cizinci během své pedagogické praxe, tak učitelé, kteří tuto zkušenost zatím nemají (dosud žáky-cizince nevyučovali). Přesto jsou schopni se vyjádřit k otázkám své profesní připravenosti, zvážít, byť jen hypoteticky, jak by postupovali, pokud by měli mít ve svých třídách žáky-cizince, a v tomto ohledu zhodnotit svoji pregraduální přípravu. Druhou skupinu respondentů tvořili studenti Fakulty pedagogické ZČU v Plzni – studenti 4. ročníku studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (celkový počet respondentů: 64 studentů). Studenti byli v době realizace výzkumu ve 2. etapě studia, měli za sebou značnou část pregraduální přípravy včetně výstupových praxí a předpokládali jsme tudíž, že jsou kompetentní zhodnotit svoji dosavadní přípravu. Třetí skupinou respondentů byli učitelé 1. stupně ZŠ Plzeňského a Karlovarského kraje (celkový počet: 15 učitelů). Žádný z těchto 15 respondentů nebyl současně zahrnut do dotazníkového šetření. Záměrně

byli vybráni respondenti kteří vyučují žáky-cizinci a přikládají této otázce mimořádný význam, a zároveň byli ochotni se o své zkušenosti podělit, pojmenovat zásadní obtíže, které při práci s žáky-cizinci pociťují, a v souvislosti s tím zhodnotit i svoje profesní kompetence. Cílem rozhovorů bylo doplnit konkrétní informace o tom, jaké nejčastější obtíže oslovení učitelé reflektují u žáků-cizinců, jakým způsobem je integrují, jaké postupy, strategie využívají, v jakých oblastech shledávají nedostatky, rezervy své profesní připravenosti apod.

Uvědomujeme si, že vybrané soubory respondentů byly omezené. Diskutabilním a irelevantním se mohlo jevit zařazení respondentů, kteří zatím ve své praxi žáky-cizince nevyučovali, přesto pro nás jejich výpovědi a názory byly cenným zdrojem pro další úvahy v otázkách profesní připravenosti, neboť vzhledem k rostoucí heterogenitě českých škol je žádoucí, aby všichni pedagogové byli na tyto situace připravováni. Dalším limitujícím faktorem mohlo být menší zastoupení žáků-cizinců na školách (veškeré závěry jsou proto vztahovány pouze na zvolený soubor a lokalitu). Pokud bychom podobný výzkum realizovali např. v rámci jiného regionu, získali bychom pravděpodobně i jiná data, zkušenosti učitelů apod.

4.4 Evaluace empirického šetření

Data z jednotlivých šetření (tj. z dotazníkového šetření pro učitele, z dotazníkového šetření pro studenty, z polostrukturovaných rozhovorů pro učitele, z analýzy studijních disciplín na vybraném univerzitním pracovišti) byla vyhodnocena zvlášť. Na základě výsledků ze všech šetření jsme se pokusili vyvodit závěry orientované na oblast profesní připravenosti včetně pregraduální přípravy učitelů v otázkách vzdělávání žáků-cizinců. V rámci dotazníkového šetření pro učitele se neprokázaly výrazné rozdíly ve výpovědích učitelů, kteří již mají zkušenosti s žáky-cizinci (78 učitelů z celkového počtu respondentů) a těmi, kteří se s žáky-cizinci během své pedagogické praxe dosud nesetkali (27 učitelů z celkového počtu respondentů). Proto jsme jejich výpovědi neanalyzovali zvlášť, byť jsme na začátku výzkumu předpokládali, že se budou výrazně lišit. Očekávali jsme ale zároveň, že i učitelé, kteří dosud nemají zkušenosti s žáky-cizinci, si uvědomují případná specifika této cílové skupiny. Pokud učitelé uváděli případné obtíže, problémy, vyplývající ze sociokulturní odlišnosti, jednalo se nejčastěji o následující položky (uvádíme výroky dle četnosti): jazykové obtíže (empirické šetření potvrdilo, že nedostatečné jazykové kompetence jsou nejčastější příčinou obtíží a zvládnutí jazyka majority sehrává klíčovou roli v úspěšné integraci), nespolupráci s rodinou (často spojenou s neznalostí jazyka u rodičů), zhoršený prospěch (dle výpovědí respondentů lze přičítat neznalosti jazyka, neefektivní spolupráci s rodinou). Ve většině případů uváděli učitelé současně více faktorů, které znesnadňují (mohou znesnadňovat) integraci žáků-cizinců. Zhruba 30% ze všech dotazovaných učitelů (tj. včetně těch, kteří dosud nemají zkušenosti s žáky-cizinci) neuvedlo žádné obtíže (ti, kteří již žáky-cizince učí, neuvedli žádné zásadní obtíže, ti, kteří zatím zkušenost nemají, obtíže nepředpokládají). Naopak někteří učitelé (18 učitelů z celkového počtu respondentů) ocenili zvýšenou péči, úsilí, motivaci u žáků-cizinců, která pozitivně ovlivňuje jejich úspěšné začlenění. I učitelé, kteří zkušenosti s žáky-cizinci dosud nemají, očekávají, že případná sociokulturní odlišnost může přinášet spíše pozitivní např. větší angažovanost rodičů ve vztahu ke škole, zvýšenou snahu atd. V tomto ohledu se ukázalo, že sociokulturní odlišnost může být přijímána pozitivně. V otázce strategií a postupů učitelů při práci s žáky-cizinci se dle četnosti výroků profilovaly dvě klíčové oblasti: jazyková podpora (v podobě doučování českého jazyka, kurzů češtiny pro cizince) a specifické didaktické postupy učitele (schopnost učitele modifikovat učivo, vyučovací metody, způsob hodnocení atd. s přihlédnutím k žakovým odlišnostem). Dle četností výpovědí jsme provedli celkovou evaluaci a na základě toho jsme vymezili skupiny učitelů a definovali následující klíčové složky v oblasti profesní připravenosti.

Skupina učitelů, kteří hlavní problémy u žáků-cizinců spatřují v jazykových schopnostech (v oblasti přípravy učitelů je dle nich žádoucí posílit jazykovou složku a osvojit si aspoň minimální principy ve výuce češtiny jako cizího jazyka). Neznalost vyučovacího jazyka a problémy, které se k tomu vážou, uvedlo celkem 72 respondentů včetně těch, kteří dosud zkušenosti nemají - často ve spojitosti s dalšími

obtížemi). Potvrdil se tím fakt, že jazykové schopnosti sehrávají klíčovou roli pro úspěšnou integraci žáka.

Skupina učitelů didaktiků, kteří ve vzdělávání žáků-cizinců akcentují především didaktickou složku. S ohledem na případnou sociokulturní odlišnost žáků-cizinců je dle jejich vyjádření žádoucí modifikovat vyučovací proces (přizpůsobit minimálně v počáteční fázi adaptace vyučovací metody, dále např. žáka nehodnotit, zajistit mu doučování apod.).

Skupina učitelů (78 učitelů z celkového počtu dotazovaných včetně těch, kteří zatím nemají s žáky-cizinci zkušenost, tj. vyjadřovali se hypoteticky), kteří v oblasti přípravy zdůrazňují osobnostně sociální složku. Akceptace odlišnosti je závislá především na osobnostním nastavení učitele (zda např. do komunikace vstupují předsudky, jaká je míra interkulturní senzitivity, otevřenosti vůči diverzitě apod.).

Skupina učitelů (25 učitelů z celkového počtu dotazovaných včetně těch, kteří zatím nemají s žáky-cizinci zkušenost, tj. vyjadřovali se hypoteticky), kteří nepociťují přítomnost žáků-cizinců jako náročnou situaci, do jisté míry ji relativizují. Případná sociokulturní odlišnost tak s sebou automaticky nepřináší (nemusí přinášet) problémy, obtíže pro vyučovací proces, proto v tomto ohledu není třeba specifická příprava. Tyto výpovědi byly často doprovázeny tvrzením, že každý žák, tedy i žák-cizinec, je jedinečný a dle toho je třeba k němu přistupovat. Celkově dle jejich vyjádření nelze skupinu žáků-cizinců kategorizovat, předkládat učitelům univerzální doporučení, metodiku atd.

Z výsledků dotazníkového šetření pro studenty vyplynula následující zjištění: Více než polovina dotazovaných studentů (65% z celkového počtu) se nepovažovala za dostatečně připravené na práci s žáky-cizinci. V menší míře (cca 15% z celkového počtu) studenti zmiňovali přínosy některých absolvovaných předmětů ve studijní nabídce, které se věnují otázkám vzdělávání žáků-cizinců (multikulturní výchova, speciální pedagogika, srovnávací pedagogika). Zároveň s tím ale studenti upozorňovali na převládající teoretický charakter předmětů, uvítali by provázanost teoretické přípravy s praxí, rozvoj praktických dovedností potřebných pro práci s žáky-cizinci. Na základě četnosti výpovědí jsme pojmenovali skupiny studentů a definovali následující klíčové složky profesní přípravy.

Skupina studentů (dle četnosti výpovědí: 50 respondentů), kteří by uvítali zařazení více hodin praxe do studijních plánů (možnost přímé práce s heterogenní skupinou žáků s následným rozбором a reflexí, ukázky „dobré praxe“, systematické a průběžné práce s mentorem – učitelem z praxe, který má zkušenosti s žáky-cizinci a umí je vhodně předat).

Skupina studentů (dle četnosti výpovědí: 40 respondentů) považuje za klíčovou oblast osobnostně sociální složky v učitelské profesi, a to nejen v souvislosti se vzděláváním žáků-cizinců. Studenti by uvítali posílení disciplín, které pracují s osobností učitele (v rámci Fakulty pedagogické ZČU se jedná především o předměty osobnostně sociálního rozvoje, dramatické výchovy, sociálně psychologického výcviku). Skupina studentů (dle četnosti výpovědí: 30%), pro kterou žáci-cizinci nepředstavují zvýšené nároky na přípravu v porovnání s ostatními žáky. Sociokulturní odlišnost daná jinou kulturou, etnicitou atd. nemusí a priori představovat problém. Sociokulturní handicap není chápán jako překážka, do jisté míry je ignorován, nebo naopak může odlišnost, jinakost sehrávat v kolektivu třídy pozitivní roli.

Dílčí technikou v rámci realizovaného šetření byla analýza studijních disciplín Fakulty pedagogické ZČU v Plzni (vycházeli jsme z aktuální elektronické databáze ZČU). Cílem bylo zmapovat, jakým způsobem zohledňuje pregraduální příprava otázky spojené se vzděláváním žáků-cizinců. Analýza byla provedena napříč všemi studijními programy fakulty: tj. bakalářské studijní programy se zaměřením na vzdělávání, studijní programy navazujícího magisterského studia učitelství pro ZŠ a SŠ, magisterský obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Sledovanými kategoriemi byly u vybraných předmětů následující položky: cíle předmětu, obsah – z obsahu byla určující témata, úzce související se vzděláváním cizinců, rozsah předmětu (přednáška, seminář, cvičení), statut předmětu (povinný, povinně volitelný, volitelný), požadavky na studenta a získané způsobilosti. Z analýzy vyplynulo, že v nabídce není zastoupen samostatný předmět primárně zaměřený na vzdělávání žáků-cizinců. Téma vzdělávání žáků-cizinců se v řadě případů objevuje pouze okrajově, jako dílčí součást např. předmětu multikulturní výchova, speciální pedagogika, srovnávací pedagogika. Velký potenciál pro práci s diverzitou nabízejí předměty

osobnostní a sociální rozvoj, dramatická výchova, sociálně psychologický výcvik. Z jazykových předmětů se jedná o výuku češtiny jako cizího jazyka. Z dotazníkového šetření pro studenty vyplynulo, že právě osobnostní složce v rámci učitelské přípravy přikládají studenti velký význam. Zároveň se však ukázalo, že rozsah výše uvedených předmětů je nedostačující, navíc se tyto předměty vyučují v prvním roce studia, studenti pociťují potřebu pracovat s osobnostní složkou i v dalších etapách studia, zejména v návaznosti na praxi. Většina analyzovaných předmětů má statut povinně volitelných a volitelných, nedostává se tak všem studentům. Na základě celkové analýzy se domníváme, že témata související se vzděláváním žáků-cizinců by měla prolínat všemi disciplínami (zvláště v oblasti pedagogiky a psychologie), a to v průběhu celého studia. Potěšujícím faktem pro nás je, že na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni přibývá studentů, kteří o danou problematiku projevují zájem, lze doložit např. počtem kvalifikačních prací zaměřených na vzdělávání žáků-cizinců na všech stupních škol. Z univerzitní databáze kvalifikačních prací se jedná např. o následující témata: problematika adaptace žáků/dětí cizinců, specifika práce s žáky/děti cizinci, interkulturní kompetence pedagoga, dále řada prací komparativního charakteru, co se týká začleňování žáků-cizinců do hlavního vzdělávacího proudu (srovnávací studie českého a vybraných zahraničních systémů).

Z polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami vyplynula následující zjištění. Vzhledem k charakteru použité techniky a k poměrně široké variabilitě odpovědí nebylo jednoduché uvedená data roztřídit, přesto jsme se pokusili o jejich kategorizaci a vyvození obecnějších tendencí. U některých položek uvádíme doslovné citace, které nejlépe ilustrují konkrétní situace. Dle četnosti výpovědí reflektovaly respondentky při práci s žáky-cizinci následující potíže: jazykové problémy, dále postrádaly dostatečné informace o žákovi, jeho školní historii, rodinné situaci apod. Jako další bariéru uváděly učitelky špatnou spolupráci s rodiči, což je dle nich dáno mimo jiné právě neznalostí češtiny. Všechny respondentky se ale shodly na tom, že v rámci sociokulturního handicapu se většinou jedná o více nepříznivých faktorů současně. Respondentky se kriticky vyjadřovaly k nastavení legislativy, která vymezuje postavení žáka-cizince a nenabízí dostatek metodické podpory pro učitele, jako problematický a neefektivní hodnotily respondentky způsob financování jazykových kurzů češtiny pro cizince. „*Za hlavní nedostatek považuji nedostatečnou oporu v legislativě, neexistuje moc podpůrných opatření, metodik hlavně pro začínající učitele, kteří nemají zkušenosti a ve třídě mají další žáky, kteří potřebují individuální péči. Obecně se ve školách tento druh handicapu nezohledňuje, je to stále okrajové téma, české školy zatím nejsou na takové žáky připraveny.*“ Co se týče efektivních strategií a postupů, uváděly respondentky následující. Pro úspěšnou integraci se jim osvědčila podpora ze strany vedení školy, možnost absolvovat praktické semináře, zajištění dostatečných finančních prostředků pro asistenta, tlumočníka, realizaci jazykových kurzů na škole. Důležitá je dále ochota rodičů spolupracovat a hledat s učitelem společná řešení. Všechny respondentky se shodly na tom, že pro samotného žáka je důležitá akceptace jeho kultury a případných specifik ze strany školy, zcela zásadní je začlenit žáka do kolektivu, podporovat žákovskou soudržnost např. volbou kooperativních technik apod. Hlavní roli však sehrává osobnost učitele. „*Tady hodně záleží na tom, jak se k celé situaci staví učitel, často nechce dělat nic navíc, žáky-cizince bere jako další přítěž. Je to hodně o osobním nastavení, nadšení, empatii, taktu, citu, pak nic není problém.*“ V otázce k obsahu pregraduální přípravy se dotazované učitelky shodly v tom, že by měl být studentům poskytnut větší prostor pro praxi, zároveň se objevily požadavky na rozvoj osobnostní stránky učitele (např. empatie, toleranci, otevřenost k cizím kulturám apod.) V souvislosti s tím upozorňovaly respondentky např. na problematiku předsudků, xenofobie apod. Většina respondentek (13 z celkového počtu 15) potvrdila svoji nedostatečnou kompetenci v otázkách vzdělávání žáků-cizinců během pregraduální přípravy včetně vzdělávání postgraduálního. Pouze tři z dotazovaných učitelek absolvovaly za posledních pět let nějakou formu vzdělávání zaměřenou na práci s žáky-cizinci. Současně s tím ale uváděly, že řada kurzů je příliš teoretická, s malou časovou dotací, není také v možnostech učitele zabývat se všemi aktuálními tématy spojenými se zvyšující se heterogenitou tříd, nedostává se jim času a chybí také podpora ze strany vedení. Na základě výpovědí jsme u této skupiny respondentů definovali následující klíčové oblasti v pregraduální přípravě.

Složka odborně předmětová, do které řadíme předměty interkulturní povahy (poznatky o jiných kulturách a jejich specifikách), výuku češtiny jako cizího jazyka.

Složka didaktická, do které se promítá modifikace výuky s ohledem na žakovu odlišnost.

Složka osobnostně sociální, která zdůrazňuje potřebu intenzivně pracovat s osobností učitele. Do této oblasti vstupuje např. problematika předsudků, stereotypů, xenofobie apod.

V rozhovorech s učitelkami se nejvíce projeví ambivalence v postojích k sociokulturnímu handicapu. Tento jistý rozpor komentovalo 12 respondentek (z celkového počtu 15). Na jedné straně je toto znevýhodnění respektováno, učitelé považují za důležité reflektovat případné obtíže, problémy, vyplývající ze sociokulturní odlišnosti. Tomu by měla odpovídat i pregraduální příprava a další vzdělávání postgraduálního charakteru. Na druhé straně je sociokulturní handicap do jisté míry ignorován, v praxi se ukazuje jako neopodstatněný. Reflektovat odlišnost žáků, přehnaně na ni upozorňovat, může být kontraproduktivní a žáka-cizince spíše znevýhodňovat.

Z analýzy všech realizovaných šetření vyplynulo, že většina dotazovaných (u všech výzkumných souborů se jedná o více jak polovinu respondentů – cca 60%) se nepovažuje za dostatečně připravené na vzdělávání žáků-cizinců. Na základě výpovědí ze všech realizovaných šetření jsme stanovili následující složky v oblasti pregraduální přípravy učitelů na vzdělávání žáků-cizinců, které považujeme za klíčové.

Oblast jazykové přípravy, kde spatřujeme zásadní problémy spojené s jazykovými obtížemi žáků-cizinců. V rámci pregraduální přípravy učitelů by měla být posílena výuka češtiny jako cizího jazyka. Z analýzy studijních disciplín Fakulty pedagogické ZČU v Plzni vyplynulo, že předměty zaměřené na výuku češtiny jako cizího jazyka jsou ve studijní nabídce zařazeny pouze jako povinně volitelné či volitelné, tudíž se nedostávají všem studentům.

Oblast didaktické přípravy v sobě zahrnuje posílení schopnosti učitele diagnostikovat případnou sociokulturní odlišnost a na základě toho modifikovat vyučovací proces (např. volbou vyučovací metody, způsobem hodnocení atd.).

Osobnostně sociální složka se prokázala jako nejvýznamnější, neboť přijetí akceptace odlišnosti, různosti je závislé na osobnostních předpokladech učitele. Celkově by tedy měly být posíleny studijní disciplíny, které záměrně pracují s osobnostní stránkou budoucího učitele.

Veškeré předložené závěry se vztahují pouze na cíle stanovené v úvodu práce a na vybrané a výše charakterizované výzkumné soubory.

5 Závěr

Cílem empirického šetření byla analýza profesní připravenosti učitelů ve vztahu k žákům-cizincům (žákům s odlišným mateřským jazykem). V rámci výzkumu nás zajímalo, jak učitelé nahlíží na případný sociokulturní handicap těchto žáků, jaké zkušenosti s žáky-cizinci mají, jaké případné problémy při práci s žáky-cizinci reflektují, jak postupují při práci s nimi, napomáhají jejich úspěšné integraci. Na základě výpovědí oslovených učitelů z dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů a výpovědí oslovených studentů Fakulty pedagogické ZČU v Plzni jsme se pokusili pojmenovat klíčové složky, které by měly být součástí pregraduální přípravy učitelů v této oblasti. Dílčí analýza studijních disciplín na vybraném univerzitním pracovišti (Fakultě pedagogické) poukázala na jisté rezervy v oblasti pregraduální přípravy, co se týče vzdělávání žáků-cizinců. Vyplynula zde jednoznačná potřeba doplnit, sjednotit a posílit vysokoškolskou přípravu o potřebná témata a složky, především ve spojení teorie s pedagogickou praxí. V kurikulu učitelské přípravy je také třeba posílit i ty složky, které jsou již ve studijních programech zastoupeny (téma diverzity, sociokulturního handicapu, osobnostně sociálního rozvoje atd.), a které učitelé označují jako žádoucí. Důležité je i doplnění a rozšíření nabídky krátkodobých i dlouhodobých kurzů, seminářů, workshopů pro učitele, kteří již vysokoškolskou přípravu absolvovali. Potvrzuje se tím fakt, že pregraduální příprava je pouze dílčí

součástí v celoživotním procesu stávání se učitelem. Realizované šetření dále potvrdilo jistou ambivalenci v postojích učitelů k sociokulturnímu handicapu žáků-cizinců. Odlišnost, jinakost žáků nepředstavuje pro některé učitele zásadní obtíže ve výukovém procesu, do jisté míry je relativizována. Tato skupina žáků je příliš rozmanitá na to, abychom mohli činit obecné závěry, předkládat učitelům jednoznačná doporučení, metodiku, jak při práci s žáky-cizinci pracovat, postupovat. Řada učitelů považuje odlišnost, jinakost za přínos, u žáků ji spojuje např. s větší motivací, pilí, snahou atd. Přínos výzkumu dále shledáváme v dílčí evaluaci pregraduální přípravy ze strany studentů na vybraném univerzitním pracovišti, která je pro nás cenným zdrojem informací pro tvorbu koncepce studijních programů připravujících budoucí učitele.

Realizovaný výzkum otevřel řadu otázek, které si klademe v souvislosti se vzděláváním žáků-cizinců a hodláme se jimi zabývat i nadále. Je vzdělávání žáků-cizinců věnována dostatečná pozornost v rámci pregraduální přípravy a v jakých oblastech lze spatřovat jisté rezervy? Na druhou stranu není naopak sociokulturní handicap u této cílové skupiny žáků přeceňován? Není v souvislosti s ním a priori poukazováno na obtíže a deficit, což může samotný proces integrace těchto žáků ztížit?

Předložený výzkum reflektoval na vybraném vzorku a prostřednictvím zvolených metodologických nástrojů současný stav profesní přípravy pedagogů ve vztahu k sociokulturnímu handicapu žáků-cizinců. Pokusili jsme se ověřit stávající přístupy, získat a doplnit informace z prostředí pedagogické praxe a z prostředí fakulty, připravující budoucí učitele. Zjištěné výsledky mohou být jedním z impulsů k inovaci studijních plánů učitelských programů.

Literatura

- Abdallah-Pretceille, M. (2012). *Quelle école pour quelle intégration?* Paris: Centre National de Documentation Pédagogique.
- Baison, P. (2010). *Les échecs des enfants des migrants*. Lyon: Covention.
- Berthelie, R. (2006). *Enfants des migrants à l'école française*. Paris: L'Harmattan.
- Bittnerová, D. (2009). *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: Příklad SIM – Středisek integrace menšin*. Praha: Ermat.
- Dupont, S. (2014). *Intégration des minorités à l'école française*. Paris: L'Anexe.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada.
- Hloušková, L., Trnková, K., Lazarová, B., & Pol, M. (2015). Diverzita žáků: Téma pro vedení školy. *Studia paedagogica*, 20(2), 105–126. <https://doi.org/10.5817/SP2015-2-6>
- Igoa, C. (1995). *The inner word of the immigrant child*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Janebová, E. (2010). *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Karolinum.
- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Souralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: Stejnost v různosti*. Praha: Portál.

Realizovaný výzkum otevřel řadu otázek, které si klademe v souvislosti se vzděláváním žáků-cizinců a hodláme se jimi zabývat i nadále. Je vzdělávání žáků-cizinců věnována dostatečná pozornost v rámci pregraduální přípravy a v jakých oblastech lze spatřovat jisté rezervy? Na druhou stranu není naopak sociokulturní handicap u této cílové skupiny žáků přeceňován? Není v souvislosti s ním a priori poukazováno na obtíže a deficit, což může samotný proces integrace těchto žáků ztížit?

- Kostecká, Y. (2013). *Žáci-cizinci v základních školách: Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Mistrík, E. (2000). *Multikultúrna výchova v príprave učiteľov: Rámec kurikula pre univerzity*. Bratislav: Iris.
- Plischke, J. (2008). *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada.
- Šindelářová, J., & Škodová, S. (2012). Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole. *Vzdělávací služby*. Dostupné z http://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/administrativa-a-dokumentace-ve-skolstvi/metodiky-a-postupy/Metodika_Sindelarova_Skodova_13%2011%202012_final_1.docx.pdf
- Štech, S. (2000). *Sociálně-kulturní pojetí handicapu*. Praha: Karolinum.
- Šulová, L., & Morgensternová, M. (2007). *Interkulturní psychologie, rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vaňková, I. (2005). *Co na srdci, to na jazyku: Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum.

Přílohy

- Příloha 1 Vzor dotazníku pro učitele
- Příloha 2 Vzor dotazníku pro studenty Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni
- Příloha 3 Vzor polostrukturovaného rozhovoru pro učitele

Příloha 1 Vzor dotazníku pro učitele

Proměnná	Kód / kategorie
Pohlaví	1. muž; 2. žena
Věk	1. do 30 let; 2. 31-35 let; 3. 36–40 let; 4. 41– 5 let; 5. 46–50 let; 6. nad 50 let
Délka pedagogické praxe	1. 1–3 roky; 2. 4–15 let; 3. 16 let a více
Vyučovaný ročník na 1. stupni ZŠ	1. 1. ročník; 2. 2. ročník; 3. 3. ročník; 4. 4. ročník; 5. 5. ročník
Počet cizinců v pedagogické praxi	1. 0; 2. 1–3 cizinci; 3. 4–5 cizinců; 4. 6–10 cizinců; 5. 10 a více cizinců
Počet cizinců ve škole	1. 0; 2. 1–4 cizinci; 3. 5–10 cizinců; 4. 11–20 cizinců; 5. více než 20 cizinců
Počet žáků ve škole	1. do 100; 2. 101–300; 3. 301–500; 4. více než 500
Počet obyvatel v místě školy (velikost sídla)	1. do 2000; 2. 2000–3999; 3. 5000–9999; 4. 10000–19999; 5. 20000–49999; 6. 50000–99999; 7. 100000 a více
1. Vyučujete nebo jste vyučovali během své praxe žáka-cizince (žáka s odlišným mateřským jazykem)? ANO/NE 2. Jaké národnosti jsou, byli tito žáci? Prosím uveďte: 3. Jaké konkrétní problémy mají žáci-cizinci (žáci odlišným mateřským jazykem)? Jaké obtíže doprovází jejich učební proces? Je práce s nimi specifická? Pokud ano, v jakých ohledech? Pokud dosud nemáte zkušenost s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem), jaké konkrétní problémy mohou tito žáci mít? Jaké obtíže mohou doprovázet jejich učební proces? Může být práce s nimi specifická? Pokud ano, v jakých ohledech. 4. Jak by měl učitel připravit učivo pro žáka-cizince (žáka s odlišným mateřským jazykem)? Vyberte prosím z následujících položek dle významnosti. Hodnoťte na šále od 1 do 5 způsobem podobným známkování ve škole, tedy pro vysokou míru významu запиšte na řádek za položku 1, u naprosto nedůležité položky запиšte 5. • Optimálně nastavuje cíle výuky z hlediska žáka • Odlišně motivuje žáka • Strukturuje učivo • Promyšleně začleňuje nové pojmy • Vytváří zvláštní pomůcky či texty pro žáka • Promýšlí způsob domácí přípravy žáka, zdroje poznání • Využívá zájmů žáka, možnosti jeho zájmové činnosti, volnočasových aktivit • Využívá žákovu znalost odlišného prostředí, kultury jeho motivačního faktoru pro něj • Volí činnosti, které formují žáka, podporují jeho samostatnost, aktivitu, tvořivost 5. Jak by měl učitel vyučovat vzhledem k žákovi-cizinci (žákovi odlišným mateřským jazykem)? Vyberte prosím z následujících položek dle významnosti. Hodnoťte na šále od 1 do 5 způsobem podobným známkování ve škole, tedy pro vysokou míru významu запиšte na řádek za položku 1, u naprosto nedůležité položky запиšte 5.	

- Zvýšit názornost výkladu
 - Upravit tempo řeči
 - Podporovat dostupnými prostředky komunikaci žáka s učitelem i se žáky
 - Používat aktivizační metody ve výuce
 - Přizpůsobit žákovi vyučovací metody a organizační formy
 - Zadávat žákovi jiné úkoly
 - Určit žákovi jiného žáka jako pomocníka
 - Přizpůsobit zasedací pořádek žákovi
 - Zohlednit dosavadní znalosti žáka (např. při používání odborné slovní zásoby ve výuce)
 - Provádět pečlivou diagnostiku žáka
6. Jaké strategie, postupy atd. využíváte (byste využívali) při práci s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem) pro jeho efektivní začlenění?
7. Co by potřeboval zvládat, umět, mít učitel, aby byl úspěšný při výuce žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem)? Vyberte prosím z následujících položek dle významnosti. Hodnoťte na šále od 1 do 5 způsobem podobným známkování ve škole, tedy pro vysokou míru významu запиšte na řádek za položku 1, u naprosto nedůležité položky запиšte 5.
- Dobré znalosti o osobnosti žáka
 - Absolvování kurzu či školení o výuce žáka s odlišným mateřským jazykem
 - Začlenit žáka do žakovského kolektivu
 - Věnovat se žákovi mimo vyučování
 - Praktické dovednosti při řešení problémů žáka ve výuce
 - Individuální přístup k žákovi
 - Uplatnění multikulturní výchovy
 - Absolvování kurzu češtiny jako cizího jazyka
 - Individuální přístup k náročnosti hodnocení žáka
8. Byli jste v rámci svého VŠ studia připraveni na práci s žáky-cizinci? ANO/NE
9. Byla tato příprava dostatečná? Pokud ANO, v čem spatřujete její přínosy. Pokud NE, uveďte, v čem shledáváte nedostatky:
10. Jaká témata, jaké složky by měly být zařazeny do vzdělávání učitelů v oblasti výuky žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem)?
11. Absolvoval/la jste za posledních 5 let nějakou formu vzdělávání zaměřenou na výuku ve třídě s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem)? ANO/NE Pokud jste opověděl/la ANO, o jakou formu vzdělávání se jednalo:
- Speciální kurzy
 - Workshopy
 - Odborný seminář
 - Jiné – uveďte prosím jaké

Příloha 2 Vzor dotazníku pro studenty Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni**Proměnná****Kód / kategorie**

Pohlaví

1. muž; 2. žena

1. Byli jste v rámci dosavadního studia na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni připraveni na práci s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem)? ANO/SPIŠE ANO, NE/SPIŠE NE
2. Byla tato příprava dostatečná? Pokud ANO? Uveďte prosím, v čem spatřujete přínosy pro svoji pedagogickou práci. Pokud NE, uveďte prosím, v čem spatřujete nedostatky.
3. V jakých předmětech probíhá (probíhala) tato příprava, jaká témata se probírají (probírala)?
4. Jaké problémy mohou mít žáci-cizinci (žáci odlišným mateřským jazykem)? Jaké obtíže může doprovázet jejich učební proces? Může být práce s nimi specifická? V jakých ohledech?
5. Setkali jste se v rámci pedagogické praxe (náslechové i výstupové) během studia s cílovou skupinou žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem)? ANO/NE
Pokud ANO, popište prosím tuto situaci (např. měl žák problémy, potíže při vyučování, jak postupoval učitel, jaké metody využíval apod.)
6. Co by potřeboval zvládat, umět, mít učitel, aby byl úspěšný při práci s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem)?
7. Jaká témata by měla být zařazena do vzdělávání budoucích učitelů v oblasti výuky žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem)

Příloha 3 Vzor polostrukturovaného rozhovoru pro učitele

1. Jaké národnosti jsou žáci-cizinci, které v současné době vyučujete nebo jste je vyučovala/la v rámci své pedagogické praxe? Prosím uveďte
2. Projevuje se (projevil se) u těchto žáků sociokulturní handicap? Setkáváte se (setkal/la jste se) s nějakými problémy, obtížemi při integraci těchto žáků?
3. Jaké postupy, strategie atd. využíváte (využil/la jste) při začleňování žáků-cizinců?
4. Co by se z Vašeho pohledu mělo na školách zlepšit, aby integrace žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem) byla úspěšná? Shledáváte v této oblasti nějaké zásadní nedostatky, prosím uveďte.
5. Byl/la jste v rámci Vašeho VŠ studia dostatečně připraven/na na práci s žáky-cizinci? ANO/SPIŠE ANO, NE/SPIŠE NE.
Pokud ANO, uveďte, v čem byla tato příprava přínosná. Pokud NE, uveďte, kde shledáváte nedostatky.
6. V jakých předmětech probíhala tato příprava, jaká témata se probírala?
7. Absolvoval/la jste za posledních 5 let nějakou formu zaměřenou na výuky ve třídě s žáky-cizinci (žáky s odlišným mateřským jazykem)? ANO/NE
Pokud ANO, o jakou formu šlo?
8. Co by mělo být obsahem pregraduální přípravy učitelů, co se týče vzdělávání žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem)?

Další okruhy témat se vztahují k následujícím aspektům a Vaším konkrétním zkušenostem s integrací žáků-cizinců (zařazování žáků do tříd, hodnocení žáků, další aktivity, které napomáhají integraci aj.).

Úspěšnost dětí z dětských domovů v sekundárním a terciárním vzdělávání – Porovnání pohledu klientů a jejich vychovatelů

Jakub Vlach 

Abstrakt: Článek se zabývá problematikou školní úspěšnosti z pohledu klientů a vychovatelů v dětských domovech. Studie zahrnuje výsledky kvalitativního šetření realizovaného technikou polostrukturovaných hloubkových rozhovorů, analyzovaných s využitím postupů zakotvené teorie. Cílem výzkumu bylo popsat, jaká vysvětlení mají pro svojí školní úspěšnost v sekundárním a terciárním vzdělávání klienti dětských domovů; jak tuto úspěšnost vysvětlují jejich vychovatelé; porovnat, v čem se interpretace a vysvětlení vychovatelů a klientů shodují a v čem se liší. Z výsledků vyplynulo, že z pohledu obou stran je zpravidla pozitivním aspektem délka výchovného působení v dětském domově a negativním aspektem vliv původní, biologické rodiny a kontakt klienta s ní. Klienti přikládají výrazně větší, až zásadní pozitivní význam přátelskému vztahu s vychovatelem a jeho empatii s důrazem na vzájemnou důvěru a prostor ke svobodnému rozhodování klienta. Vychovatelé oproti tomu přičítají větší pozitivní vliv své systematické pedagogické práce, mnohdy nedoceňují význam svobody a osobního přátelského vztahu a nedostatečně s nimi pracují jako s výchovnými prostředky; nevěnují motivaci klientů dostatečnou cílevědomou a záměrnou reflexi.

Klíčová slova: školní úspěšnost, dětský domov, prostředí, vzdělání, klient dětského domova

Kontakt na autora

Středisko volného času
Kroužky pro děti Praha
Mánesova 3
120 00 Praha 2
kuba.vlach@centrum.cz

Achievements of children from children's homes in secondary and tertiary Education – Comparing the view of clients and their educators

Abstract: In this article, the issue of school success of clients from children's homes from the perspective of Czech and foreign studies and from the perspective of clients and carers in children's homes is studied. The work includes results of a qualitative survey, which was carried out using the technique of semi-structured in-depth interviews, analysed using grounded theory. The aim of the research was to examine which factors have the greatest impact on clients' success in the educational process within the frame of secondary and tertiary education, and how this success is explained by the educators; to compare, in what statements and explanations the clients and educators meet. Results show that from the perspective of both sides, the length of educational influence in children's homes is generally

✉ Korespondence:
kuba.vlach@centrum.cz

Copyright © 2017 by the author
and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



considered to be a positive factor, while the influence of the biological family members and the client's contact with them is considered to be a negative factor. Children's home clients attach much greater positive importance to an amicable relationship with their carer, as well as to his empathy. A great emphasis is placed on a mutual trust and to space for the client's independent decision-making. Carers, on the other side, attribute greater positive impact to their systematic pedagogical work – especially the emphasis of consistency in fulfilling school duties or cooperation with the class teacher. Carers often underestimate the importance of freedom and a friendly personal relationship as educational instruments. They also do not pay enough attention to the client's motivation and purposeful reflection.

Keywords: school success, children's home, environment, education, children's home client

1 Úvod

Úspěch ve vzdělávání u klientů z institucionální výchovy je považován za jeden z klíčových faktorů dalšího životního úspěchu ([Martin & Jackson, 2002](#)). Za úspěšného můžeme pro účely této studie považovat takového jedince, který plně využívá svých vnitřních dispozic a vnějších možností ([Helus, Hrabal, Kulič, & Mareš, 1979](#)). Podle současných i starších výzkumů dosahují mladí dospělí, kteří strávili své dětství nebo jeho část v zařízeních ústavní výchovy, nižšího vzdělání, mají také nižší vzdělanostní ambice a během studia se jim dostává menší podpory v učení ([Martin & Jackson, 2002](#); [Myšková, Smetáčková, Novotná, Onder, Kuželová, & Ptáček, 2015](#); [Langmeier & Matějček, 2011](#); [Stančíková, 1991](#); [Škoviera, 2007](#)).

Ve skupině klientů se objevuje poměrně velký počet těch, kteří dosáhli pouze základního vzdělání (30 %). Výrazný rozdíl se týká také podílu absolventů oborů s maturitou, 78 % respondentů skončilo se vzděláním bez maturity ([Myšková et al., 2015](#)). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy („Statistická ročenka školství“, 2017) eviduje z celkového počtu 4270 klientů dětských domovů pouze 66 vysokoškolských studentů („Statistická ročenka školství“, 2017). Podíl vysokoškoláků na celkovém počtu osob umístěných v dětských domovech činí necelá 2 %, což zhruba odpovídá zjištěním, která uvádějí výzkumné studie u nás ([Kuchař, 2016](#); [Myšková et al., 2015](#)) i v zahraničí ([Martin & Jackson, 2002](#); [Stančíková, 1991](#)).

Z poměrně vysokého počtu mladých dospělých se zkušeností s ústavní výchovou, kteří dosáhli pouze základního vzdělání, bychom mohli vyvozovat, že mentální úroveň klientů dětského domova ve srovnání s ostatními dětmi, je nižší. Tento předpoklad potvrzují studie [Stančíkové \(1991\)](#) a [Ptáčka, Kuželové a Čeledové \(2011\)](#), který zároveň dodává, že skutečnost, že klienti podávají v oblasti rozumového vývoje nižší výkon, může být ovlivněna mnoha faktory: genetickými dispozicemi, prostředím, ze kterého děti přicházejí, nízkou motivací apod.

Významným problémem ve vztahu ke školní úspěšnosti je i to, že tito klienti mají silnější sklony ke zpochybňování sebe sama ([Jackson, 1994](#); [Matějček, 1994](#); [Ptáček et al., 2011](#)). Můžeme odvozovat, že nízké sebehodnocení může být jednou z příčin nižší školní úspěšnosti. Za jednu z překážek v jejich studijních úspěších klienti označují nízká očekávání ze strany vychovatelů, rodičů nebo učitelů ([Martin & Jackson, 2002](#); [Jackson, 1994](#)).

Mladí dospělí se zkušeností s pobytem v dětském domově mají také horší podporu ve školní přípravě ([Myšková et al., 2015](#); srov. [Martin & Jackson, 2002](#)). Domácí příprava na vyučování probíhá většinou

hromadně ve větším počtu dětí, nejčastěji ihned po příchodu ze školy bez možnosti odpočinku, a je založena na samostatnosti dětí – vychovatel je k dispozici pouze tehdy, pokud potřebuje klient s něčím poradit. Iniciativa musí vyjít od klientů samotných – v tom je zásadní rozdíl ve srovnání s výchovou v běžné rodině (Myšková et al., 2015). Zajímavé je oproti tomu zjištění jiné studie, která se zabývala vnímáním vlastní účinnosti pedagogických pracovníků v oblasti institucionální péče o děti. Samotní vychovatelé v dětských domovech se domnívají, že v největší míře ovlivňují právě školní úspěšnost svých klientů. Přesvědčení o větší míře účinnosti pro školní úspěšnost vyplývá z organizované domácí přípravy na vyučování (Hrbáčková & Šafránková, 2015). Názory klientů dětských domovů, jejich vychovatelů i učitelů se tedy v určitých aspektech odlišují, což potvrzuje i námi realizovaný výzkum z druhé poloviny roku 2015 (Vlach, 2017). Domníváme se, že mají-li vychovatelé určitým způsobem změnit školní výsledky svých klientů, je potřeba analyzovat stávající stav a popsat aspekty, které samotní klienti považují za podporující. Co tedy může vychovatel udělat, aby jeho klienti dosahovali lepších výsledků? Jaké faktory podporují úspěšné studium?

2 Metodologie výzkumu

Cílem výzkumu bylo popsat, jaká vysvětlení mají pro svoji školní úspěšnost v sekundárním a terciárním vzdělávání klienti dětských domovů; prozkoumat, jak tuto školní úspěšnost interpretují jejich vychovatelé; a porovnat, v čem se interpretace a vysvětlení vychovatelů a klientů shodují a v čem se liší. Vzhledem k cíli výzkumu jsme zvolili kvalitativní výzkumnou strategii za využití techniky hloubkového polostrukturovaného rozhovoru při uplatnění postupů zakotvené teorie. Výzkumné otázky byly formulovány takto: Jak klienti dětských domovů vysvětlují a čemu připisují svoji školní úspěšnost v sekundárním a terciárním vzdělávání? (VO1); *Jak školní úspěšnost svých klientů vysvětlují a čemu ji připisují vychovatelé?* (VO2); *V čem se názory klientů a vychovatelů shodují a v čem se odlišují?* (VO3).

Po úvodní části rozhovoru jsme se zaměřili na mapování pozitivních a negativních okolností ve vztahu ke vzdělávání na střední a vysoké škole, jinými slovy dotazovali jsme se na to, co respondenty ve studiu podporovalo a co jim naopak v ještě lepších výsledcích bránilo. Podobné otázky byly položeny i skupině respondentů – vychovatelů.

Výzkumné šetření se uskutečnilo počátkem roku 2016 a zúčastnilo se jej 6 klientů dětských domovů a 6 vychovatelů v těchto zařízeních. Pro jejich výběr jsme zvolili formu záměrného výběru. O výběru rozhodl úsudek na základě těchto charakteristik: Soubor vychovatelů: Respondent musí být zaměstnancem vykonávajícím přímou výchovnou činnost v délce minimálně 27 hodin týdně (1), respondent musí mít minimálně dva roky praxe na dané pozici (2). Soubor klientů: Respondent byl umístěn v dětském domově déle než 2 roky před započatím studia na střední škole (1), respondent musí mít ukončené středoškolské vzdělání s maturitou nebo je studentem 2. nebo vyššího ročníku střední školy s maturitou (2), respondent musí být ve věku do 26 let (3). Pro zvýšení validity byli do výzkumu zařazeni respondenti různého věku, pohlaví, národnosti i místa bydliště. Účastníci výzkumu souhlasili s pořízením audio záznamu a také se zveřejněním svých názorů. Pro zachování anonymity byla skutečná jména respondentů v textu nahrazena jinými.

3 Analýza a interpretace získaných dat

Jako metoda analýzy dat byla zvolena **zakotvená teorie** (Glaser, 1992; Strauss & Corbin, 1990, 1999). Získaná data jsme doslovně transkribovali. Přepis byl následně podroben analýze, přičemž byla použita metoda třístupňového kódování: otevřeného, axiálního a selektivního. Data byla analyzována a interpretována u každé skupiny respondentů zvlášť.

3.1 Klienti dětského domova

Během otevřeného kódování jsme abstrahovali celkem 49 kódů, které jsme následně roztřídili do pěti kategorií, mezi nimiž jsme dále hledali vzájemné vztahy (viz Tabulka 1).

Tabulka 1

Paradigmatický model; soubor klienti dětského domova

Příčinné podmínky	Jev	Kontext	Intervenující podmínky	Strategie jednání	Následky
Motivace ke studiu (1)	Úspěšné studium na SŠ nebo VŠ	Vztah s autoritou (2)	Systémové aspekty (3)	Aktivní přístup (4)	Svoboda (5)

Do kategorie **MOTIVACE KE STUDIU (1)**, která byla v rámci paradigmatického modelu identifikována jako příčinná podmínka, jsme zahrnuli kódy s výroky respondentů, kterými odůvodňují svoji volbu střední nebo vysoké školy, případně samotné rozhodnutí jít studovat.

Jeden z motivů je spojen s přímými zážitky, že v sobě klient už v dětství objevil určitý zájem, který ovlivnil volbu budoucí školy („Bylo mi 9 a vlastně sestřičky tam byly něco jako andělci, pomáhaly mi a já sem věděla, že tuhle práci chci jednou dělat taky, zajímala jsem se o to, co je k tomu potřeba pak...“). Zájem také často bývá objeven v interakci s blízkou osobou, která je pro dítě vzorem („A já jsem jí často pomáhala s učením, když jí to nešlo, a teta si toho všimla, že mi to jde, že sem komunikativní, tak mně navrhl jít na pajdák, ona tam taky chodila...“). Dalším významným motivem je strach, který pramení z možných následků: A) strach, že dopadnou stejně špatně jako jiní klienti, kteří již opustili dětský domov („No mě hlavně poháněli ty kluci, co odcházeli z toho děčáku v průběhu co já sem, tak jsem viděl, že se nemaj zrovna dobře...“). B) strach, který je spojen zejména s opuštěním dětského domova po dostudování střední školy („Byl to čistej kalkul, že musím někam jít, jinak ulice. Bála sem se, co když to nezvládnou, jde ti o všechno, vyhoděj tě na ulici a nemáš nic...“). Strach jako silná emoce je přítomen u všech našich respondentů, kteří se nemají po skončení ústavní výchovy kam vrátit.

Výše uvedené motivy jsou uvědomované, klienti si na ně spontánně vzpomínají a zmiňují je v rozhovorech, proto se také více objevují tvrzení se silnou emotivní složkou, která jsou snáze zapamatovatelná; jsme si vědomi toho, že řada motivů nám zůstává skryta.

Kategorie **VZTAH S AUTORITOU (2)** byla rozdělena na tři subkategorie dle typu vztahu klienta s autoritou: přátelský vztah (otevřený výchovnému působení), autoritářský vztah (uzavřený výchovnému působení) a prázdný vztah.

Přátelský vztah k autoritě je klienty vnímán jako významný zdroj podpory (citové i informační), ti ho označují jako *volnější, nejsilnější, v pohodě, rovný* apod. Klíčovou vlastností, která tento vztah reprezentuje, je empatie, která je důležitá zejména k tomu, aby dítě autoritu přijímalo a otevřelo se jejímu výchovnému působení („Teta ta vidí, že mám nějaký problém, prostě to pozná na mě a zeptá se i, je všímavá. Zeptá se, co mi je, a vezme si mě na vychovatelnu třeba a tam si se mnou povídá o tom a poradí.“). Další důležitou vlastností, na kterou respondenti poukazují, je podoba samotného dialogu s přijímanou autoritou – tento dialog označujeme slovy respondentů jako „*rovný s rovným*“. Jedná se o dialog partnerský, v němž mají oba účastníci symetrický vztah („Začala se mnou mluvit jako s kamarádem, že jsem viděl, že já jí něco řeknu a ona to neshodí, kamarádský dialog takový, nebál jsem se něco říct.“). Neméně významnou vlastností přátelského vztahu je vzájemná důvěra, která se projevuje podporou vlastní iniciativy dítěte („On viděl v každém ten jeho potenciál, kterej mohl využít, a ten se snažil rozvíjet, on nám věřil, nepodceňoval nás jako ostatní.“) a to nejen ve vztahu ke vzdělávání. Důvěra je spojena se samostatností a se snižujícím se stupněm kontroly – tedy s narůstající svobodou objektu výchovy („Ona říkala, že mi věří, že to zvládnou, že sem už stará a chytrá, že mi věří, a neřešila to prostě, nechávala mě.“). Vzájemně silný vztah se podle názorů respondentů projevuje tím, že dospělé osobě na dítěti záleží, jinými slovy, že oba „*kopou za jeden tým*“.

Autoritářský vztah je spojen s příkazy a zákazy a tedy i negativními pocity (křivda, smutek, zlost) a vnímán je jako něco, co většímu úspěchu brání. Je reprezentován zejména prosazováním požadavků z pozice autority a s tím souvisejícím omezením svobody („*My jsme nesměli mít ani o něco delší vlasy, nesměli jsme si je barvit, nesměli jsme mít náušnice a další tyhle věci, bylo to nespravedlivý.*“) a vlastní iniciativy; klientům je mnohdy bráněno v samostatné volbě střední školy („*Já chtěl jít na úplně jinou školu, ale ředitel mi řekl jako, že ne, že půjdu tady na zemědělskou, protože jako nechce, abych byl na intru, že bych se tam zkazil. To mě štválo hrozně. Radši mi řekli, ať si vyberu lehčí školu, kde nebudu mít žádný starosti... děcka dávali na zvláštní školy...*“). Důsledkem těchto příkazů nejsou pouze negativní pocity, ale i horší studijní výsledky. Klienti se domnívají, že ředitelé zařízení rozhodují ve svém vlastním zájmu, kdy se snaží minimalizovat možná rizika (nevhodná parta, školní neúspěch) a tím si ulehčit práci, z čehož je jasně patrná nedůvěra. Komunikace je asymetrická, jednostranná („*a on mě nevyslechne, má svoji pravdu, mluví se mnou jako ta autorita...*“). Vztah se sice projevuje poslušností a rigidním dodržováním pravidel, ale dítě je vnitřně neakceptuje; daná autorita není přijímána jako vzor ani nepředstavuje zdroj informační a citové podpory.

Prázdný vztah je charakteristický přístupem vychovatele k dítěti, který je ryze pracovní („*Oni tě vnímají jako práci, neberou tě jako svoje dítě ani jako kámoše; Já si s nima nemám co říct prostě, já je beru jako lidi, na kterých mně prostě nezáleží...*“). Prázdný vztah je tedy charakteristický vzájemnou lhostejností, apatií, chybějícími emocemi a tzv. formální kontrolou, která spočívá v rutinním plnění pracovních povinností vychovatele. Výše uvedené charakteristiky daného vztahu klienti v rozhovorech spojují se syndromem vyhoření, kdy vychovatelé již dávno ztratili radost z práce, snížila se jejich aktivita, pracovní nasazení i víra v to co dělají („*Vychovatelé s tím nechťejí mít tolik práce, raději dají na lehčí školy a mají klid.*“). Prázdný vztah představuje ve vztahu ke vzdělávání jak aspekt negativní, tak podporující. Negativně je vnímán zejména chybějící citový vztah a víra ve schopnosti dítěte. Naopak pozitivně je vnímána svoboda, která z takového vztahu vyplývá („*Oni jako když není žádné průser, tak se nestaraj, nechaj nás být a to mně vyhovuje.*“). Dětský domov v souvislosti s prázdným vztahem je tak spíše pasivním subjektem výchovy, který dítě v dosažení jeho maximálního výkonu nepodporuje („*Oni nám nebrání v rozvoji, ale ani nám v něm nepomáhají.*“).

Kategorie **SVOBODA (5)** byla v rámci paradigmatického modelu identifikována jako následky a je úzce spojena se vztahem k autoritě. Jednou z vlastností přátelského vztahu je vzájemná důvěra, která je spojena se samostatností a se snižujícím se stupněm kontroly – tedy s narůstající svobodou („*No tak já tam teďka ani moc nejsem, oni mi to vlastně jen platí a vědí, že já sem samostatný, a nehlídají mě moc, je to takové partnerské, jsem za to rád, že je nemám pořád za prdelí.*“). Svoboda jako pozitivní aspekt se objevuje i ve vztahu prázdném, kdy se vychovatelé zaměřují pouze na formální kontrolu plnění povinností, jinými slovy, kdy je svoboda dána každému, kdo má splněny své povinnosti stanovené řádem instituce. Svoboda v tomto případě nevychází ze vzájemné důvěry, ale z lhostejnosti, účinek je však v obou případech stejný. Svoboda jako jeden z cílů studia, zejména na vysoké škole, je silným motivačním prvkem („*Já jsem prostě chtěl být vysokoškolák, že pojedou do Prahy a budu mít konečně klid a budu studovat to, co budu chtít...*“). Svobodu tedy můžeme rozlišit ve dvou významech – za 1) jako vlastnost, která úspěšnému studiu náleží, a za 2) jako jeden z cílů studia na střední nebo vysoké škole. V obou případech je svoboda spojena s příjemnými pocity.

Intervenujícím podmínkám náleží kategorie **SYSTÉMOVÉ ASPEKTY (3)** Na základě získaných dat byla tato kategorie rozdělena na dvě subkategorie: materiální zajištění a systém vnějších a vnitřních norem.

Materiální zajištění je bezpochyby jednou ze základních funkcí dětského domova, která v sobě zahrnuje nejenom zajištění stravy, ošacení, školních pomůcek, ubytování, ale i zajištění kulturních akcí jako je divadlo, letní rekreace, zájmové kroužky, sportovní aktivity. Materiální zajištění, vnímají respondenti v zásadě pozitivně – velmi často ho spojují s uspokojením potřeby bezpečí a jistoty, která dříve byla saturována nedostatečně (Výzk.: „*Co bylo nejlepší na tom děláku?*“ Resp.: „*No ta jistota, ten pocit... že máš střechu nad hlavou, že ti zaplatěj školu...*“). V pozdějším věku se stává materiální zajištění mnohdy jediným důvodem setrvání v ústavním zařízení. Klienti dětských domovů si uvědomují i stinné stránky přílišného materialismu, zejména v případě, kdy jsou dětem dávány různé dárky vysoké

hodnoty a nejsou po nich vyžadovány žádné výsledky („*Všechno mají zadarmo a nechtěj po nich žádný výsledek, to je špatný, prostě pokud někdo dostane notebook z nadace za to, že propadá ze tří předmětů, ale ředitel prostě ten notebook nevrátí žejo...*“), což je spojeno s rozmazleností a nesamostatností, kdy klienti nejsou motivováni k tomu, aby si na svá přání vydělali sami. Po odchodu z dětského domova po dovršení 18 let se námi popisovaný jev může projevit tzv. naučenou bezmocností.

Systém vnějších a vnitřních norem vnímají respondenti jako něco, co úspěšnému studiu spíše brání. Za vnější normy označujeme zejména **legislativní požadavky** na výkon ústavní výchovy, z nichž vycházejí i normy vnitřní. Mezi stanovené normy, které klienti v rozhovorech jako nežádoucí zmiňují, patří například složení a počet klientů výchovné skupiny⁶ („*Ten vychovatel, ten ačkoliv sám jako chce, vést to dítě k nějakému výsledku, tak nemůže, protože tam na to není čas prostě, protože tam není ten individuální přístup, když má vychovatel 8 dětí, tak to nedá prostě...*“). V praxi to tedy vypadá tak, že se vychovatel věnuje některým dětem více, některým méně – nejčastěji je pozornost věnována dětem mladším nebo těm, která podporu potřebují více. Námi oslovení klienti měli to štěstí, že individuální přístup měli – což označovali za klíčový aspekt své úspěšnosti. Dalším negativem je **izolovanost** ústavního zařízení od okolního světa. Izolovanost můžeme rozlišit dvojího typu. Prvním typem je umístění budovy dětského domova – většinou se zařízení nacházejí na okrajích měst, daleko od ostatní zástavby – což má za následek, že je dětem znemožněn rovný přístup ke vzdělávání. Druhým typem je pak izolovanost sociální, která souvisí s lokalizací domova jen částečně, tento typ izolovanosti vysvětluje jeden z klientů: „*Nás ani nechtěli pouštět na dny otevřených dveří si vybrat školu; pak prostě i můžeš být na komplu jenom hodinu denně, to tě taky hrozně ničí, nemáš kontakt s okolím.*“ Pozitivně je vnímána **příprava na vyučování**, která rovněž vychází z individuálního plánu rozvoje klienta („*Oni s náma dělali úkoly pravidelně, to byl takový režim už stanovený a víceméně to fungovalo jako v normální rodině.*“). Dalším kódem je **délka výchovného působení**. Vychovatel netráví v domově všechny svůj čas – do práce přichází ráno a večer z ní odchází ke své vlastní rodině; vychovatelé se na výchovné skupině střídají v turnusových službách. Problémem častého střídání bývá nejednotnost v požadavcích mezi vychovateli („*Ale líp se jezdí domů, když tam je jiná teta, u který vím, že je lehárko a můžu nahoru do patra, a to je pak pohoda.*“). Kvalita vztahu mezi vychovatelem a dítětem je částečně podmíněna tím, jak dlouho se oba dva znají („*Je to o té cestě, když jsi s někým budeš osm let, tak ho prostě znáš, a ten vztah je prostě zákonitě jinej.*“).

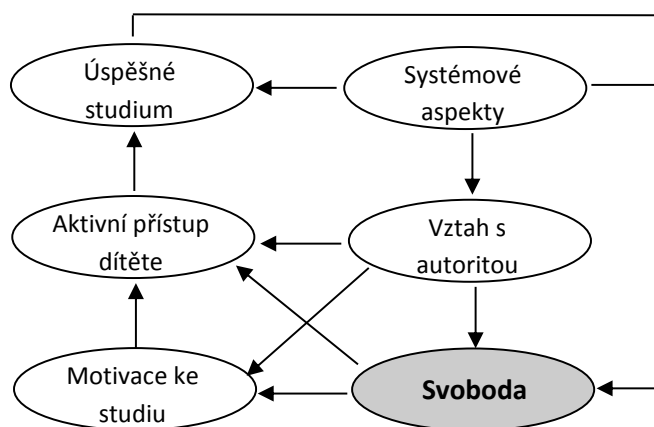
AKTIVNÍ PŘÍSTUP (4) dítěte souvisí primárně se seberegulačními vlastnostmi osobnosti, tedy s **vůlí**, která je potřeba k jakékoliv lidské činnosti. Na počátku „aktivního jednání“ je vždy přítomna určitá potřeba, kterou si jedinec uvědomuje, a dotýčný je dostatečně motivován k jejímu naplnění. Není-li vzdělání pro dítě zajímavé, pak dítě nemá nejmenší důvod mu věnovat svoji pozornost a energii. Aktivní přístup můžeme charakterizovat pojmem **samostatnost**, ta se projevuje v několika oblastech: v přípravě do školy („*Já jsem se tomu věnoval sám, věděl jsem, že to pro mě je důležitý*“), v přípravě na přijímací zkoušky („*Učil jsem se asi měsíc, musel sem se na tu vejšku dostat...*“), v nalezení práce nebo brigády („*A začala jsem pracovat, sama jsem si našla brigádu a to mi dost pomohlo...*“), ve vyhledávání potřebných informací souvisejících se studiem („*Já jsem už v lednu hodně hledal na internetu, psal do různých diskusí, četl si brožurky...*“) i v oblasti trávení volného času („*Pak jsem začal chodit do posilky, když sem byl v Praze, a začal jsem konečně žít...*“).

3.1.1 Reflexe dílčí části výzkumu – klienti dětského domova

Klienti dětských domovů velmi pozitivně vnímají svobodu, ať už jako prostředek k dosažení lepších výsledků (podpora tzv. aktivního přístupu) nebo jako přirozený důsledek úspěšného studia. Tím, kdo svobodu jako jeden z pedagogických prostředků využívá, je vychovatel (případně jiná uznávaná autorita), který svým „kamarádským přístupem“ nebo naopak „lhostejností“ podporuje klienta v jeho motivaci ke studiu a lepším studijním výsledkům. Významným prvkem našeho modelu jsou systémové aspekty, které ovlivňují klima dětského domova a tím i vychovatele a studijní výsledky jako takové.

⁶ Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních ([“Zákon č. 109/2002 Sb.”](#), 2017) v § 4 stanoví, že minimální počet dětí na výchovné skupině je 6 a maximální 8.

Systémové aspekty, zejména legislativní požadavky i materiální zajištění, určují míru a kvalitu svobody. Následující schéma (viz Obrázek 1) zachycuje pohled klientů na jejich školní úspěšnost, kdy můžeme vysledovat, že svoboda hraje v celém systému velmi významnou roli.



Obrázek 1 Selektivní kódování souboru klientů domova

3.2 Vychovatelé v dětském domově

Během otevřeného kódování jsme abstrahovali celkem 52 kódů, které jsme následně roztřídili do sedmi kategorií, mezi nimiž jsme dále hledali vzájemné vztahy (viz Tabulka 2).

Tabulka

Paradigmatický model, soubor vychovatelů

Příčinné podmínky	Jev	Kontext	Intervenující podmínky	Strategie jednání	Následky
Působení pedagoga (1); Pedagogem neovlivnitelné okolnosti (2)	Úspěšné studium na SŠ nebo VŠ	Motivy související se studiem a výsledky (3)	Systémové aspekty (4); Vliv rodiny (5)	Aktivní přístup dítěte (6)	Svoboda (7)

Kategorie **PŮSOBENÍ PEDAGOGA (1)** obsahuje kódy, které souvisejí s přímou činností vychovatele, dále byla rozčleněna na tři subkategorie: pozitivně přijímané působení, emoce, důsledná kontrola.

Pozitivně přijímané působení: Jedná se o takové pedagogické prostředky, které jsou samotnými klienty vnímány pozitivně (jsou interpretovány jako „kamarádské“ a neohrožující), mající pozitivní vliv na školní úspěšnost. Prvním typem pozitivně přijímaného působení je **podpora vlastní iniciativy**, která se projevuje nejenom ve slovech, ale i v činech, a týká se rozmanitých oblastí („No vyloženě upřednostňujeme to, co to dítě chce, snažíme se ho v tomto podpořit a nebránit mu.“) a zároveň může být toto působení nepřímé. Dalším typem jsou **individuální rozhovory s dítětem**, které jsme doplnili přívlastkem „svěřovací“; jedná se o ten typ rozhovoru, který vyplývá z přátelského vztahu a jeho vlastností.

Důsledná kontrola je spojena zejména s **přípravou na vyučování**, která je v mnoha dětských domovech každodenní rutinou a povinností („My máme denně hodinu přípravu na vyučování, kdy se prostě plněj úkoly, když není něco někomu jasný, tak mu to tam vysvětlíme...“). Vychovatelé se rovněž soustředí na **průběžnou kontrolu** studijních povinností („Máme přístup do elektronických žákovských a pravidelně kontrolujeme.“) přičemž jakoukoliv změnu v prospěchu reflektují v následné práci s dítětem. Důležitá je i **kommunikace s třídním učitelem**, která, probíhá pravidelně, ať už telefonicky, nebo prostřednictvím elektronické pošty.

Emoce: Vychovatelé jsou do jisté míry přesvědčeni o tom, že svým působením ovlivňují školní úspěšnost dětí, což považujeme za pozitivní jev, neboť **přesvědčení o vlastní účinnosti** určuje, jak se vychovatelé cítí, jak přemýšlejí, a rovněž je úzce spjato s motivací. Přesvědčení je spojeno zejména s příjemnými pocity („*Vždycky mám radost být z malinkých jako úspěchů těch děcek, to je ta hezčí část té mé práce, vidět výsledek.*“). Vychovatelé však spontánně hovoří více o svých útrapách; v datech se tak objevují **pocity beznaděje** („*Škola na to kašle, hlavně na těch učňákách žejo... My nemůžeme nic moc dělat...*“) nebo dokonce zlost na biologickou rodinu. Do jisté míry můžeme říci, že vychovatele ovlivňuje v jejich strategiích **citový vztah** k dítěti – ať už pozitivní nebo negativní a také tzv. **kauzální atribuce** („*My víme, že ty děti tam stejně nebudou chodit, jako jedna holka, který jsme vyjednali internát.*“).

Pocity beznaděje a z nich vyplývající pracovní frustrace úzce souvisejí s kategorií, která nese název **PEDAGOGEM NEOVLIVNITELNÉ OKOLNOSTI (2)**. První neovlivnitelnou okolností, o které vychovatelé hovoří, je **inteligence** dítěte („*Pokud je někdo IQ podprůměrný, tak ho nenamotivuju, aby šel na maturitu a aby ji ještě udělal.*“), **věk dítěte** při příchodu do dětského domova („*Ale máme tam děti, který tam jsou už od mala, a tam záleží na tom, že to je pro nás možná jednodušší, protože ty vlastně už máš ty děti odmalička, a když se s nima pracuje, tak víš, co se od nich dá očekávat, nebo víš, jaký maj potenciál a tak... To je to senzitivní období žejo, v mladším věku máš šanci to dítě změnit, když nám ho šoupnou v 15, tak je to hezký, ale ten vliv nemáme tak velký*“). V zásadě tedy mezi vychovateli platí pravidlo, že čím delší je „společná cesta“, tím má dítě lepší školní výsledky. Další okolností, kterou vychovatelé zmiňují, je **zájem o studovaný obor** („*Nejde nikdy zařít, aby něco někoho bavilo, to prostě ten člověk se musí sám v tom najít, musí na to mít buňky.*“) a **vliv biologické rodiny** („*Všimni si, že kdo tu rodinu nemá, je na tom prostě líp co se týká výsledků i jakoby budoucího života, ta rodina je závaží, nedává nic dobrého, my s tímto nemůžeme dělat lautr nic jako vychovatelé.*“).

Kategorie **MOTIVY SOUVISEJÍCÍ SE STUDIEM A VÝSLEDKY (3)** reprezentuje faktory, které úspěšné studium podporují. První motiv jsme nazvali in vivo kódem jako „**strach z nebo**“, který pramení z možných následků, které jsou dvojího typu. Za **1)** se jedná se o strach, že klienti mohou dopadnout jako jejich vrstevníci, kteří se dobře nemají a za **2)** se jedná o strach, který je spojen s opuštěním dětského domova, týká se zejména těch dětí, které se nemají kam vrátit („*Věděj, že se nemůžou na nikoho spolehnout, že se nemají kam vrátit... No a pak jsou ty děti, co mají ty babičky, tety, nefunkční rodinu a ty se nebojí reality...*“). Další motiv jsme pracovní nazvali jako „**touha být lepší než...**“ („*No, on chce být taky tak dobrej, chce být taky obdivovanej a nechce být horší než ten bratr, spíš lepší, což je dost silná jakoby potřeba podle mě*“). Velice významným motivem, který k úspěšnému studiu bezesporu náleží, je **zájem o určitou oblast**, která vede k volbě vhodné střední školy a ve které chce klient něco znamenat, něco dokázat. Tento zájem v sobě musel klient nejprve objevit; vychovatelé se v této souvislosti domnívají, že mají na objevení zájmu vliv. Všechny výše uvedené motivy představují dlouhodobý cíl, který udržuje klienty v aktivním přístupu – jinými slovy jim dává smysl. Některé motivy jsou více emočně podloženy (přímé zážitky), jiné jsou spíše racionálně podloženy (perspektiva).

Významnou kategorií, kterou jsme v paradigmatickém modelu přiřadili k intervenujícím proměnným, je **VLIV PŮVODNÍ BIOLOGICKÉ RODINY (4)**, se kterou klienti dětských domovů udržují (nebo neudržují) vzájemný kontakt. Celkově je vliv biologické rodiny na školní úspěšnost dětí hodnocen vychovateli **negativně**, a to nejčastěji v souvislosti za **1)** s návratem z krátkodobých návštěv u rodičů, které jsou povoleny ředitelem dětského domova a orgánem sociálně-právní ochrany dětí („*...a vrátí se nám to dítě absolutně rozvrácený, roste si tam jako dříví v lese a tobě pak trvá tři měsíce, než ho znovu nanormuješ tam, kde byl... Celej rok práce ti smázne jeden tejden doma...*“), a za **2)** trvalým návratem dětí do biologické rodiny, tedy zrušením nařízení ústavní výchovy („*...Jako s tou Aničkou, teď jsme jí vypiplali konečně, je fajn strašně, cokoliv řekneš, to udělá, pomůže, a ona jde domů, takže práce v háji...*“). Vychovatelé v obou výše uvedených případech pociťují **nedůvěru** vůči biologické rodině a jejím schopnostem postarat se o řádný vývoj dítěte. Vychovatelé **kladně** hodnotí stav, kdy je vliv rodiny minimální nebo v lepším případě vůbec žádný. Jedná se o případy, kdy dítě s rodinou kontakt neudržuje nebo svoji biologickou rodinu nezná. Rodina, ať již v některých ohledech dysfunkční, představuje pro dítě opouštějící ústavní zařízení pocit jistoty, zázemí, kam se může klient vrátit. U dětí, které tuto jistotu

nemají, je přítomen jako silný motiv k lepším výsledkům „strach z nebo“. Neefektivní systém sanační práce s rodinou a osobní zkušenosti vedou respondenty k jednoduchým a přímočarým řešením, v nichž figuruje nulový nebo minimální vliv biologické rodiny (*„Bylo by lepší je od té rodiny odříznout do té doby, než z nich něco uděláš, ale tohle někde říct, tak na tebe vylítne Šabatka (ombudsman, pozn.), ale myslí si to každý...“*), a která jsou zároveň vnímána jako jediná možná.

SYSTÉMOVÉ ASPEKTY (5) jsme rozdělili na dvě subkategorie: vliv školy a jiných zařízení a systém vnějších a vnitřních norem.

Vliv školy a jiných zařízení: Vychovatelé během rozhovorů reflektují nedostatky v práci jednotlivých učitelů škol. Nedostatky se týkají zejména **obsahu učiva**, kdy mají dojem, že se děti na učňovských školách nic neučí, nemají také téměř žádné domácí úkoly a učitelům na jejich rozvoji nezáleží (*„Oni věděj, že jako si to tam odseděj, kolikrát přijdou učni a řeknou, já sem to tam dneska celý prospal, jim je to úplně jedno, takže je to určitě i na straně školy, kdyby byli důsledný jako my, tak si myslím, že je tam víc úspěšnějších dětí...“*). Spolupráce s učiteli je mnohdy nedostatečná, vychovatelé se dostávají s dětmi do konfliktů díky tomu, že oni po nich „něco chtějí a ve škole ne“. Jiná část respondentů sice souhlasí s tvrzením, že se děti ve škole téměř nic neučí, ale na druhou stranu si spolupráci s učiteli chválí a hodnotí ji pozitivně (*„A každý týden volám ty třídní a zeptám se, jestli je všechno v pořádku, jestli není něco potřeba udělat s nima. Píšeme si maily, abysme věděli, co a jak, komunikujeme, a jakmile to dítě nepřijde jeden den do školy, okamžitě o tom vím.“*). Důslednost, aktivní inovativní přístup, důraz na individualitu jedince, to jsou oblasti, na nichž by podle názoru respondentů měly školy zapracovat.

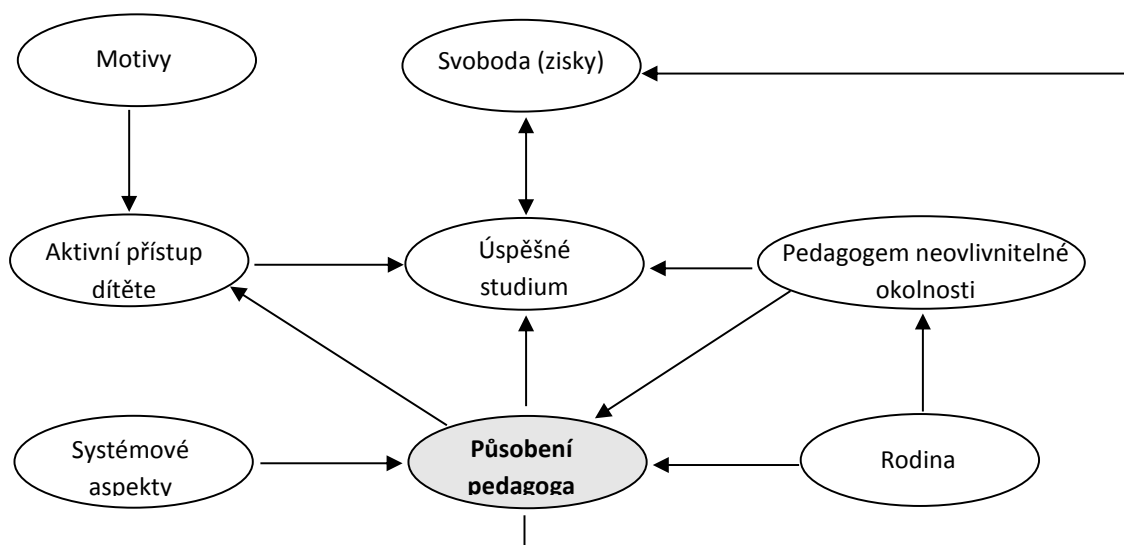
Systém vnějších a vnitřních norem vnímají respondenti stejně jako klienti, tedy něco, co úspěšnému studiu brání. Jedním z aspektů, který respondenti zmiňují, je problém se **získáním souhlasu zákonných zástupců dítěte** k jednání ve věcech zásadní důležitosti (podání přihlášky na střední školu, rozhodnutí o přeřazení dítěte do jiné školy), které je velmi časově náročné (*„Jenže právě potřebuješ povolení rodičů, že bez toho se nedá udělat nic zásadního, a teďka my jsme dva roky o těch rodičích ani nevěděli žejo, nejdou vůbec najít.“*). Vychovatelé jsou se stávající praxí nespokojeni a požadují v tomto ohledu systémovou změnu. Dalším problémem je určitá **nejednotnost ve výchově mezi jednotlivými vychovateli**; každý má jiná pravidla a svůj styl práce – někteří jsou více aktivní, jiní méně, jeden povoluje dětem trávit více času na počítači, jiný to striktně zakazuje, apod. Nejčastěji si vychovatelé stěžují na své kolegy, že jim jejich práci kazí (*„To je právě o to, jedna se snaží, dělá různé věci s nima, učí se básničky, pak tam jde strejda a ten na to sere...“*). Mezi nežádoucí faktory, vyplývající z legislativních norem, patří i **systém nefunkčních výchovných opatření** (*„Nemůžeš jim zakázat počítač, protože tam komunikují se svojí rodinou, to je pakárna, kapesný jim taky nemůžeš vzít, takže ty jim můžeš vzít akorát ty volný vycházky, kterou oni si udělaj, protože ti zdrhnou žejo...“*). Vychovatelé mají poměrně úzké možnosti, co mohou, a široký rozsah toho, co nemohou, což pochopitelně vytváří jistou beznaděj a může snadno vést k syndromu vyhoření (*„Fakt nemáš žádný možnosti (...), ty můžeš jen redukovat ten požár, co už dávno hoří a neuhasí se, protože máš malou stříkačku...“*). Negativně na práci vychovatele působí dle slov respondentů i špatná spolupráce s vedením dětského domova, vysoký počet dětí ve výchovné skupině, celková „zmatenost“ v právním řádu (*„Nevíš, kdo co může povolovat, zakazovat.“*) nebo přílišné materiální zajištění.

Kategorie **AKTIVNÍ PŘÍSTUP (6)** sdružuje podobné kódy jako u skupiny klientů dětského domova, projevuje se zejména v pečlivé domácí přípravě do školy, do které nemusí vychovatelé klienty nutit a fungují pouze jako studijní opora (*„Když chtěla pomoci, tak jsme jí samozřejmě pomohli, ale doopravdy sama od sebe...“*). Samostatná příprava do školy je také spojena s přijetím odpovědnosti a můžeme říci jistou uvědomělostí, že se klienti neučí pro druhé, ale pro sebe (*„Tak on se sám jako sebevzdělává, uvědomuje si bych řekla, že jako to dělá pro sebe.“*). Aktivní přístup se neprojevuje pouze v oblasti domácí přípravy do školy, ale i v otázce budoucnosti – klienti si aktivně vyhledávají informace o možnostech studia na vysoké nebo vyšší odborné škole o zahraničních stážích, o přijímacích zkouškách, o stipendiích na studium, o možnosti pracovních brigád apod. Ve výpovědích respondentů se objevuje názor, že klienti, kteří mají lepší studijní výsledky, jsou více snaživí a samostatní, a také se více realizují ve volném čase.

I kategorie **SVOBODA (7)** koresponduje s kódy u souboru klientů dětského domova. Zcela typickou reakcí na dobré studijní výsledky je snižující se stupeň kontroly ze strany vychovatelů. Jsou-li děti úspěšné a je-li jim více než 18 let, získávají více osobní svobody; je jim povoleno navštěvovat školu mimo město, kde sídlí ústavní zařízení, mohou být přemístěni na tzv. cvičný byt, a to zejména z toho důvodu, že se vychovatelé domnívají, že dobré studijní výsledky snižují pravděpodobnost potenciálních problémů s dítětem. Svoboda jako pedagogický prostředek se v datech objevuje zejména v souvislosti s nepřímým pedagogickým působením, které vytváří svobodu rozhodování. „*Chce je to taky nějak přivádět k rozhodnutím, nenápadně je tak podpořit v té životní volbě nebo jiných věcech i, ale tak, aby to nevnímali jako nátlak, aby věděli, že to je na nich ta volba, i když není.*“

3.2.1 Reflexe dílčí části výzkumu – vychovatelé v DD

Vychovatelé jsou přesvědčeni o tom, že svým působením ovlivňují školní úspěšnost dětí, jinými slovy že dokážou děti vhodnými pedagogickými prostředky přivést k tzv. aktivnímu přístupu, který s podporou uvědomovaných motivů k úspěšnému studiu vede. Úspěšné studium je zároveň podmíněno okolnostmi, které vychovatel ovlivnit nemůže. Snáze se pracuje s dětmi, které nemají biologickou rodinu nebo s ní neudržují kontakty, s dětmi s vyšším inteligenčním kvocientem, s dětmi se zájmem o studovaný obor nebo s dětmi, které přišly do dětského domova v mladším věku. Pedagoga neovlivňuje pouze biologická rodina dítěte, ale i systémové aspekty. Je-li dítě úspěšné, získává soubor pozitiv – která mají mnoho společného se svobodou. Určitá míra získané svobody také sama o sobě podporuje klienty k lepším studijním výsledkům. Následující schéma (viz Obrázek 2) zachycuje pohled vychovatelů na školní úspěšnost jejich klientů.



Obrázek 2 Selektivní kódování souboru vychovatelé v DD

3.3 Porovnání názorů klientů dětských domovů s názory vychovatelů

Oba námi výše popsané případy dávají do vzájemného vztahu kategorie, které k centrálnímu jevu, úspěšnému studiu, směřují a způsobují stejné následky - soubor zisků - svobodu. Kategorie se liší ve vzájemných vztazích k úspěšnému studiu. Na základě porovnání výsledků selektivního kódování u obou souborů získaných dat jsme identifikovali tři hlavní rozdíly:

A) Chybějící vazba ke kategorii „motivace“ u souboru vychovatelé v DD

Vychovatelé se domnívají, že mají vliv na aktivní přístup dítěte ke studiu, který je však na řadě až poté, co se klienti na základě různých motivů sami za sebe rozhodnou, že aktivní budou. Vychovatelé tak mohou mít v oblasti motivování dětí jisté rezervy, čemuž odpovídá řada jejich výpovědí, ve kterých uvádějí, že „zájem“ a motivaci dětí probudit nelze. Klienti dětských domovů hovoří o opaku a dodávají,

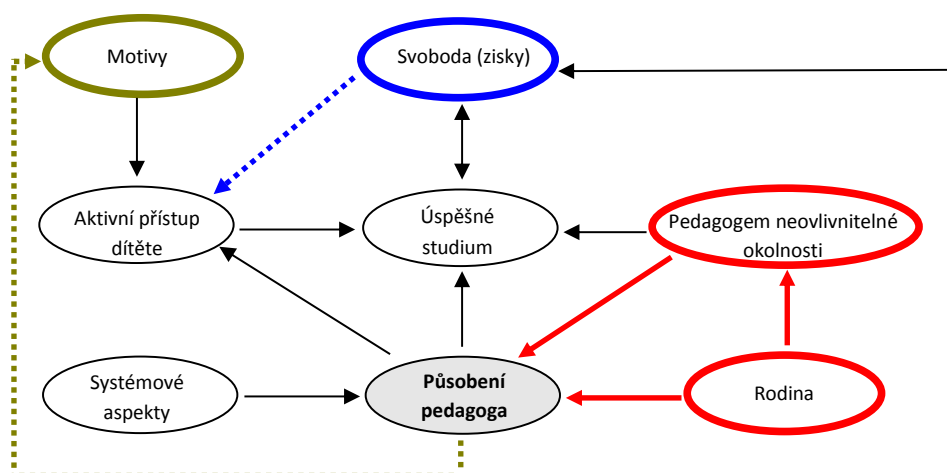
že vychovatelé (a jiné blízké osoby) mají výrazný vliv už při samotném procesu motivace ke studiu a lepším výsledkům – vychovatelé jsou pro klienty mnohdy vzorem a jejich názor má pro ně velkou hodnotu, uvědomují si toto samotní vychovatelé? Tento rozdíl je znázorněn na obrázku 3 a 4 hnědou barvou. Přerušovaná šipka vyjadřuje chybějící vazbu k dané kategorii.

B) Chybějící kategorie „vliv rodiny“ u souboru klientů DD

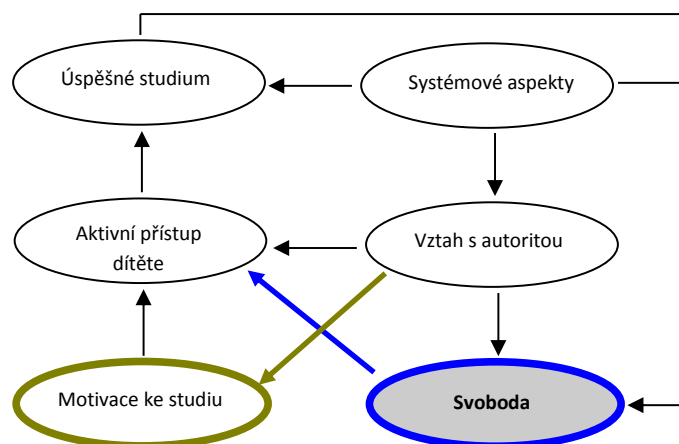
Pedagogické působení vychovatelů je do značné míry ovlivněno přítomností biologické rodiny dítěte – tato kategorie tvoří soubor převážně negativních intervenujících podmínek. Vychovatelé hovoří o lepších studijních výsledcích u těch dětí, které s biologickou rodinou kontakt neudržují. V případě klientů se kategorie vlivu biologické rodiny neobjevuje vůbec, a to proto, že rodiče zemřeli, nebo se s nimi klienti z vlastní vůle nestýkají, což ve výsledku potvrzuje předchozí tvrzení vychovatelů. Další kategorií, která se vyskytuje pouze u souboru vychovatelů a tvoří příčinné podmínky, jsou okolnosti, které pedagog ovlivnit nemůže (inteligence, přirozený zájem o obor, věk příchodu do dětského domova). Co se týče zájmu o studovaný obor, klienti naopak hovoří o tom, že blízká osoba (kterou může být i vychovatel) má na „objevení“ nebo „udržení“ zájmu o určitou oblast výrazný vliv – s tvrzením vychovatelů, že se jedná o aspekt, který ovlivnit nemohou, by klienti v tomto ohledu zřejmě nesouhlasili. Vychovatelé kladně hodnotí délku výchovného působení – jinými slovy čím déle mohou na dítě výchovně působit a v čím mladším věku do domova klient přijde, tím je jeho šance na úspěšné studium vyšší. Samotní klienti toto tvrzení nepřímo potvrzují – hovoří v této souvislosti o „délce společné cesty“; čím déle se s vychovatelem znají, tím se zvyšuje šance na tzv. přátelský vztah, který podporuje nejen samotnou motivaci dítěte, ale i jeho aktivní přístup. Chybějící kategorie jsou na obrázku 3 a 4 znázorněny červenou barvou.

C) Chybějící vazba ke kategorii „aktivní přístup“ u souboru vychovatelů

Klienti dětského domova považují svobodu za jeden z aspektů, který jejich úspěšné studium podporuje. Možná vychovatelé nevědí, že právě svoboda je tím aspektem, kterého si klienti dětského domova na přátelském vztahu nejvíce cení. Možná dosud nepřemýšleli o tom, že svoboda je právě podporujícím prostředkem, který vede přímo k aktivnímu přístupu a tím i k úspěšnému studiu. Tento rozdíl je na obrázku 3 a 4 znázorněn modrou barvou.



Obrázek 3 Znázornění rozdílů u souboru vychovatelů



Obrázek 4 Znárodnění rozdílů u souboru klientů

4 Závěry výzkumného šetření

Na základě provedené analýzy dat můžeme konstatovat, že klient dětského domova, který je umístěn do ústavního zařízení v mladším věku, si snáze vytváří „společnou cestu“ s vychovatelem, která je základním prvkem vzniku přátelského vztahu s autoritou se všemi jeho vlastnostmi. Školní úspěšnost klienta i samotný vztah s vychovatelem jsou zároveň negativně ovlivněny „existencí“ původní biologické rodiny – co se studijních výsledků týče, jsou na tom lépe ti klienti, kteří s původní rodinou kontakt neudrží. Vychovatelé si také dostatečně neuvědomují, jaký význam má pro klienta svoboda, a nepracují s ní jako s výchovným prostředkem. Rovněž mají tyto pracovníci jisté rezervy v samotném procesu motivace ke studiu, o motivování klientů cílevědomě a záměrně nepřemýšlejí. V této souvislosti navrhuje v rámci kvantitativně orientovaného výzkumu ověřit následující věcné hypotézy, které je potřeba dále operacionalizovat do statisticky měřitelné podoby: *Klienti dětského domova, kteří neudrží kontakt se svojí biologickou rodinou, mají lepší studijní výsledky než klienti, kteří kontakt s rodinou udržují; Mezi nižším věkem dítěte při příchodu do dětského domova a lepšími studijními výsledky je pozitivní vztah.*

Klienti dětských domovů,
kteří neudrží kontakt se
svojí biologickou rodinou,
mají lepší studijní výsledky.

Literatura

- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Helus, Z., Hrabal, V., Jr., Kulič, V., & Mareš, J. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáka*. Praha: SPN.
- Hrbáčková, K., & Šafránková Petr, A. (2015). Vnímání vlastní účinnosti pedagogických pracovníků v oblasti institucionální péče o děti a mládež. *Sociální Pedagogika/Social Education*, 3(2), 9–24. <https://doi.org/10.7441/soced.2015.03.02.01>
- Jackson, S. (1994). Educating children in residential and foster care: An overview. *Oxford Review of Education*, 20(3), 267–279. <https://doi.org/10.1080/0305498940200301>
- Kuchař, P. (2016, září 20). Zpráva z projektu "Najdi svůj směr". Nadace Terezy Maxové. Dostupné z <https://esf2014.esfcr.cz/dap/LW/Views/Core/Detail?action=get&id=8a000000-0000-0000-0000-0000000000415&idForm=72365cd6-f664-4c8f-8b75-c637c9bfc32b&idbo=f42266a2-71fa-4be1-8242-eda4dd92cb4c>
- Langmeier, J., & Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum.

- Martin, P. Y., & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7(2), 121–130. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x>
- Matějček, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál.
- Myšková, L., Smetáčková, I., Novotná, H., Onder, J., Kuželová, H., & Ptáček, R. (2015). Vzdělání u osob se zkušeností s náhradní formou péče v dětství. *Pedagogická orientace*, 25(1), 63–83. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-1-63>
- Ptáček, R., Kuželová, H., & Čeledová, L. (2011). *Vývoj dětí v náhradních formách péče*. Praha: MPSV.
- Stančíková, J. (1991). Intelektové výkony a školská úspěšnost chovanců dětských domovů. *Speciální pedagogika*, 1(4), 171–181.
- Statistická ročenka školství. Rok 2016/2017. Kapitola: Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (2017, listopad 7). *MŠMT*. Dostupné z <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Nakladatelství Albert.
- Škoviera, A. (2007). *Dilemata náhradní výchovy. Teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech*. Praha: Portál.
- Vlach, J. (2017). *Vybrané aspekty výchovného a edukačního působení v dětských domovech* (Diplomová práce, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem). Dostupné z <https://theses.cz/id/0oj174?info=1;isshlret=Jakub%3BVLACH%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DVlach%20Jakub%26start%3D1>
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních. (2017, listopad 7). *MŠMT*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/38848>

Diskuse

K otázkam explikácie a axiomatizácie v sociálnej pedagogike

Peter Ondrejko

Univerzita Palackého v Olomouci, Žiškovo nám. 5, 771 40, Olomouc
Univerzita Hradec Králové, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové
pondrejko37@gmail.com

Pokiaľ budeme považovať sociálnu pedagogiku za súčasť spoločenskovedných disciplín, bude nevyhnutné počítať s dôkladnou explikáciou pojmov, čo vôbec nie je jednoduchý proces. Explikácia je výsledok vysvetlenia, výkladu podstaty sociálneho javu na základe príčin, podmienok, všeobecných zákonov atď. (explikandum) na rozdiel od púheho opisu javu. Explikácia je analytický proces, predstavuje metódu, ktorej výsledkom je explikát. Vo všeobecnosti a v zjednodušení (v bežnom jazyku), osobitne v logike predstavuje explikácia postup, pri ktorom sa nepresný pojem nahrádza presným.

Možno povedať, že explikát, teda výsledný spresnený pojem možno považovať za konceptovateľný vtedy, ak sú explicitne formulované aj kritériá, prostredníctvom ktorých sa explikácia uskutočňuje. V sociálnej pedagogike patrí medzi kľúčové pojmy samotný pojem sociálny, sociálny, ktorý vyvoláva nemalo otázok.

Podľa Rudolfa [Carnapa \(1963\)](#) možno explikáciu charakterizovať nasledovne: 1. Explikát má byť podobný explikandu v tom zmysle, že vo väčšine prípadov, keď sa explikandum (to čo treba spresniť) doteraz používané, sa bude dať používať aj explikát; nie je však požadovaná úplná podobnosť, pričom prípustné sú značné rozdiely. 2. Charakterizácia explikátu, t. j., pravidla pre jeho používanie (napríklad vo forme definícií), majú byť poskytnuté v exaktnej forme tak, aby sa explikát stal súčasťou dobre prepojeného systému vedeckých pojmov. V tejto súvislosti je potrebné za dôležité pýtať sa: Je tomu tak v sociálnej pedagogike? Môžeme tu hovoriť o jej kategóriálnom systéme?

Ďalej Carnap (1963, tretie) uvádza, že explikát má byť plodný pojem, t. j. užitočný pre formuláciu mnohých všeobecných tvrzení či už empirických zákonov – v prípade, že ide o mimologický pojem, alebo logických teorém – v prípade, že ide o logický pojem). Napokon (po štvrté) píše, že explikát má byť jednoduchý do tej miery, ako je to len možnými slovami, tak jednoduchý, ako to len podmienky 1., 2. a 3. dovoľujú.⁷

[Sedová \(2012\)](#) správne pýta: „Potrebujeme pri vymedzovaní sociálnych fenoménov nevyhnutne pojem pravidiel? Následne považujeme za nevyhnutné pýtať sa: Ako je to v sociálnej pedagogike? Adjektív sociál (-no, -ny, -ne), francúzsky, anglicky španielsky social a latinsky socialis, je synonymom k „spoločenskému“ a v širšom význame spoločensky prospešný, spoločensky nápomocný, súcitný, milosrdný. V bežnom každodennom jazykovom prejave znamená „sociálny“ vzťahovanie sa (zreteľ) človeka k inej osobe alebo viacerým osobám, čo obsahuje aj schopnosť človeka zaujímať sa o iného, a vcítiť sa, byť empatický k nemu. V tomto prípade o podobnosti explikandu síce môžeme hovoriť podľa zásady Carnapa (č. 1), ale o exaktnej definícii podľa zásady (č. 2) v žiadnom prípade.

[Kohoutek \(1998\)](#) charakterizuje sociálno ako výsledok priamej i nepriamej komunikácie, interakcií a všetkých kontaktov ľudí, čo nazýva tiež socialitou. Rôzne spoločenskovedné odbory používajú termín sociálny, sociálno v istom rozdielnom význame. V sociológii „veda o sociálnom“ sa zaoberá sociálnym stavom spoločnosti a jej (sociálnou) štruktúrou. Sociálna pedagogika sa zaoberá výchovnými prvkami sociálneho konania a správania. Všíma si ľudské individuum vo vzájomnom vzťahu so sociálnym prostredím, i so snahou intervenovať do tohto vzťahu. Sociálni pedagógovia hovoria o životnej situácii, aby vyjadrili celok osoby a jej sociálny rámec. O jednoduchosti (4. Carnapova podmienka) a jednoznačnosti (aspoň v sociálnych vedách) hovoriť nemožno.

⁷ Voľne podľa [Carnap \(1963, s. 7\)](#).

Medzi vedné disciplíny, v ktorých je najčastejšie frekventovaný pojem *sociálne*, *sociálno* v rôznych tvaroch je sociálna filozofia, ktorá pri filozofickom skúmaní života vyúsťuje do filozofického obrazu spoločenského života. Je do značnej miery analytická, ale tiež normatívna; nie je len poznaním, ale aj hodnotením sociálneho bytia, má vzťah k jeho modelovaniu, projektovaniu a praktickému utváraniu, teda využíva svoje analytické poznatky k tomu, aby mohla stanovovať princípy a normy pre správanie človeka v spoločnosti.

Početné sociologické a sociálnopedagogické pojmy používajú pojem sociálny ako súčasť svojej pojmovej výbavy, kategoriálnej sústavy, ako napr. „sociálna rola“ v rozlíšení od roly herca na javisku.

Termín sociálny sa však používa aj v iných disciplínach, napr. v biológii (sociobiológia), vo význame kooperácie indivíduí. V politológii i v samotnej politike sa ústredné problémy a ich komplexy už dávnejšie označujú termínom „sociálne otázky“. Termín používajú dokonca i mnohé veľké politické strany vo svojom názve, ako napr. Kresťansko-sociálna únia v Bavorsku (CSU), Sociálnodemokratická strana a i. V psychológii sa termín sociálna stal synonymom medziľudského a intersubjektívneho. V právnej vede a štátovede je jedným zo základných cieľov smerovania štátu (sociálny štát) a práva občana na ochranu a pomoc v núdzi. Podobne by sme našli používanie pojmu „sociálna“ aj v sociálnej politike, v ekonomike (ako napr. spoločenský alebo sociálny produkt).

Jediný záver, ktorý možno z uvedeného vyvodiť, je nejednoznačnosť a veľká variabilita významu pojmu sociálno, sociálny, sociálne. Toto konštatovanie je významné najmä pre odrazenie mnohoznačnosti v sociálnej pedagogike a v sociálnej práci, ktoré disponujú najväčším priestorom intervencií do sociálna. Sociálna pedagogika, ktorá je do značnej miery hraničná disciplína medzi sociológiou a pedagogikou, skúma vzťahy medzi jednotlivcom a spoločnosťou, no v menšej miere intervenuje do každodenného života ako sociálna práca. Vo väčšej miere ako sociálna práca skúma výcvkové procesy, formy sociálnej pomoci deťom, mládeži a dospelým. Jej úlohou je hľadanie účinných foriem prevencie a kompenzácia nedostatkov spoločnosti.

Presnosť spoločenskovedných pojmov

Presnosť (angl. accuracy, exactitude, Genauigkeit) chápeme ako vlastnosť, do akej miery môže príslušný spoločenskovedný pojem zodpovedať realite. Väčšina spoločenských vied so snahou o empirickú orientáciu sa mu vyrovnávajú s veľkým množstvom mnohoznačných a nejednotne vysvetľovaných pojmov, ako napr. sloboda, láska, spravodlivosť, násilie, spoločnosť a i., aby boli vo vedeckom výskume vôbec použiteľné. Pri tomto je dôležitá nielen presnosť, ale aj jednoznačnosť. Na základe výrazných, rozlišujúcich vlastností, prípadne charakteristických čŕt možno potom prisudzovať spoločenskovedným pojmom význam.

Ako príklad pre vysvetlenie môžeme použiť veľmi frekventovaný pojem *spoločnosť*. Jestvuje veľa sociálnych fenoménov, inštitúcií, javov, ale aj procesov, pri ktorých nie je možné jednoznačne rozhodnúť, či patria alebo nepatria k designátom, teda k výrokovej zložke významu frazémy⁸ pojmu spoločnosť. Možno napríklad nomádsky kmeň, alebo nejaký štát napr. v Európe a Mormonov v USA, príp. rómsku komunitu u nás považovať za spoločnosť? Skúšobným kritériom by mohlo napríklad byť, či všetci (napr. respondenti) ktorí pojem spoločnosť poznajú a ktorých sa opýtame, budú vedieť v ľubovoľnom prípade rozhodnúť, či patria k designátom pojmu spoločnosť. V našom príklade (nomádi, štát v Európe a Mormóni v USA, u nás Rómovia) asi nebude možné u väčšiny opýtaných rozhodnúť, či patria k designátom pojmu spoločnosť. V niektorých iných prípadoch (napr. mesto Nitra, rodina Sládečkovcov, basketbalový klub Slávia) bude možné skôr rozhodnúť, že ich nemožno označiť ako spoločnosť. Niektoré pojmy v spoločenských vedách sú obzvlášť nepresné. Pojmy ako napr. demokratické princípy, ľudská dôstojnosť, verejné blaho, sociálna spravodlivosť, dobré mravy, a pod. by sme mohli nazvať *prázdne formuly*. Majú popri svojej nepresnosti mimoriadne silný emocionálny obsah. Mohli by sme hovoriť o ich *konatívnom* význame, ktorý je však veľmi variabilný. Ak nazveme napríklad niekoho nadávkou (napr. že je somár), denotatívny význam pojmu bude značne nejasný, nebude celkom jasné, aké vlastnosti chceme príslušnej osobe pripísať. Zrejme bude iba to,

⁸ Designácia je termín z logickej sémantiky a filozofie jazyka, označujúci reláciu medzi nejakým výrazom nášho jazyka a tým, čo je týmto výrazom označované.

že konatívny význam nadávky je negatívny. Naopak, ak nazveme napríklad nápoj, ktorý sme práve skonzumovali ako jemný, konatívny význam bude vnímaný ako pozitívny.

Prázdne formule sa používajú veľmi často v sociálnej pedagogike, sociálnej politike, ale aj v práve. Neraz sa stávajú dokonca kritériom posudzovania nejakej činnosti. Tak napríklad vládna exekutíva môže nejaký zákaz zdôvodniť ako nevyhnutnosť pre zachovanie demokratického poriadku. Mnohé opatrenia možno zdiskreditovať tvrdením, že vedú k sociálnej nespravodlivosti. Tieto pojmy nemajú iný význam, iba ak označovanie prijatých opatrení alebo osôb, ktoré ich zastávajú, pozitívne alebo negatívne.

Jednoznačnosť spoločenskovedných pojmov

Keď hovoríme, že pojem je použiteľný jednoznačne, napr. Slovensko je spoločnosť, znamená to, že všetci, kto význam tohto pojmu poznajú, môžu označiť výrok, ktorý sa použije za pravdivý alebo nepravdivý. Či pojem všeobecne jednoznačne používaný musí byť predmetom skúmania, ako súčasťou procesu explíkácie.

V prípade spoločenskovedných pojmov môžeme uvažovať o stupni ich presnosti a jednoznačnosti. Stupeň presnosti je tým väčší alebo menší, čím je väčšie alebo menšie množstvo vlastností (v podobe znakov), ktoré príslušnému pojmu možno priradiť. Keď pojmu nemožno priradiť žiadne vlastnosti (znaky), je stupeň nepresnosti a nejasnosti najväčší. Žiaľ, mnohokrát sa v spoločenskovednom výskume nevenuje tejto otázke dostatočná pozornosť a postup je často intuitívny a subjektívny. Výskumník môže presnosť príslušných najvýznamnejších pojmov skúmať, a to minimálne úvahou, či sám môže priradiť čo možno najviac vlastností, znakov (príp. udalostí, v ktorých sa vyskytuje). Čím viac ich vychádza takých, pri ktorých nedokáže povedať, či tieto (vlastnosti, udalosti, znaky) možno priradiť príslušnému pojmu, tým nepresnejšie je treba takýto pojem označiť a tak ho i používať (s označením ako nevedný).

Na záver k problematike explíkácie možno konštatovať, že zanedbávanie teoretických smerov, ktoré príslušné pojmy a výroky používajú (vyčajnenie ich skutočného významu) vedie vo výskume k *dogmatizácii* jazyka vedy a výskumu, pri ktorom dochádza iba k ich prietomnému opakovaniu, nakoľko empirické krytie a prísnejšie empirické overenie takýchto teórií nie je možné.

Axiomatizácia

Koncom 19. a začiatkom 20. storočia sa čoraz častejšie stretávame s požiadavkou, podľa ktorej výstavba nie iba prírodných vied, ale aj spoločenských vied má nasledovať „more geometrico“, t. j. ich výstavba má byť axiomatická, teda podľa vzoru axiomatickej výstavby euklidovskej geometrie. I keď jestvovali aj odlišné názory, dokonca v samotnej matematike (intuitivizmus), čoraz častejšie prevládali názory o nevyhnutnosti axiomatickej výstavby vedy. Táto tradícia, vychádzajúca z možnosti axiomatizácie vedy túto považuje za dôkaz svojej vedeckosti. Stala sa požiadavkou, tiahnuťou sa modernou filozofiou vedy (teóriou vedy) od svojho zakladania prostredníctvom René Descartesa. Všetci nasledovníci Descartesa pokladali už za bežné aj nematematické diela predstavovať na báze „more geometrico“.⁹ Bolo pokladané za nevyhnutné napodobňovať ako vzor euklidovskú geometriu, pretože jestvujú údajne princípy a priori, ktoré nepotrebujú žiadne dôkazy a z ktorých musia byť všetky zásady, pravidlá a poučky odvodiťelné.

Tak prenikli požiadavky na exaktnosť i do oblasti spoločenských vied. Tu si uvedomujeme, že Hempelov pokus o rekonštrukciu explanácie racionálnej činnosti, ktorej pozadím bol koncept kauzality, prevzatý z prírodovedy, nemožno v spoločenských vedách bezozvyšku použiť. Uplatňovanie kauzálnej nomologickej explanácie predovšetkým nevedie k porozumeniu sociálnym javom. Preto pri konštruovaní teórie a východísk kvantitatívnych, menej často kvalitatívnych výskumov sa neraz musíme uchýliť na základe predchádzajúcich

⁹ More geometrico – treba postupovať viac podľa geometrie, aby bolo dosiahnuté pravé poznanie. Descartes je toho názoru, že spoločný predpoklad vedeckého poznatku vyplýva zo zmyslového vnímania a myslenia, ktoré musia byť vypočítané. Naše zmysly nás však často klamú, napríklad v optickej ilúzii alebo vnímaní v snoch. Ale na myslenie by sa nemalo spoliehať, mohlo by byť nepreukázané. Preto je potrebné v prvom rade pochybovať o všetkom. Zlý démon, tiež známy ako zlý génus, občas ako nebezpečný démon či geniálny malignus, je poňatie v karteziánskej filozofii, kde René Descartes predpokladal existenciu zlého démona. Jeho personifikácia, znamená, že je „tak šikovný a ľstivý, pretože je mocný, aby režíroval jeho celé úsilie, aby bolo zavádzajúce“ (Musgrave, 1993).

výskumov a predchádzajúceho konsenzu vedeckej komunity k tzv. *axióme*, k tvrdeniu, ktoré sa v axiomaticky budovanej teórii *nedokazuje*.¹⁰ Axióma (nem. *grundsatz*) potom predstavuje východiskové tvrdenie axiomaticky budovanej teórie. Axiomatizácia spočíva v zadaní určitého (konečného) počtu základných nedefinovaných pojmov (axiómov alebo postulátov) a súčasne pravidiel (obyčajne logických), podľa ktorých vyvodzujeme ďalšie tvrdenia (teorémy). Axióma sa často chápe ako intuitívne zjorné tvrdenie, alebo apriórne pravdivá veta. Súčasná metodológia vyžaduje, aby vety odvodené z axióm neobsahovali logický spor.¹¹ Ak ide o mimologické teórie, hovoríme skôr o postulátoch (tvrdeniach v teóriách, ktoré sa prijímajú bez dôkazov) ako o axióme. Najväčšie uplatnenie má axióma v exaktných vedách a pri aplikácii kvantitatívnych výskumných postupov. (K axiomatizácii sa opäť vraciame v prípade operacionalizácie). Značne zjednodušene sa stretávame s označením *axióm* pre výroky s najvyššou všeobecnosťou. Potom nasledujú teórie, ktoré sú odvodené z axióm, spolu s definíciami, ktoré sú odvoditeľné z axióm, k tzv. *teorémam*, resp. *propozíciam*.

Jedna z požiadaviek metalogiky¹² je úplnosť axiomatického systému, ktorá obsahuje o i. kritérium, aby každá veta, ktorá je interpretovaná ako pravdivá, bola aj odvoditeľná. Táto požiadavka úplnosti (axiomatického systému) však nie je podmienkou axiomatizácie.¹³ Systém axióm charakterizujúcich niektorú vedeckú teóriu musí teda vyhovovať požiadavkám:

1. musí byť úplný, t. j. logickým postupom možno z neho odvodiť ktorúkoľvek vetu príslušného vedného odboru,
2. musí byť nezávislý, t. j. žiadna axióma systému nesmie byť zbytočná, t. j. dá sa odvodiť z ostatných axióm,
3. musí byť nesporný, t. j. z daného systému nemôžeme odvodiť dve vety, z ktorých jedna by tvrdila opak toho, čo sa tvrdí v druhej vete.

Významne ovplyvnil chápanie axiomatizácie [Frege \(1992\)](#). Podľa neho pri výstavbe axióm a pri postupe od axióm k teorémam rozhodujúce použitie pravidiel, ktoré odrážajú alebo vyjadrujú postupy ich tvorenia. Výskum týchto pravidiel sa stáva preto neodmysliteľnou súčasťou budovania axiomatických systémov vôbec, čomu sa nevyhne ani sociálna pedagogika.

Axiomatizácia súvisí s formalizmom. Formalizmus sa dosahuje formalizáciou, redukcíou teorém a teórií na čisto logické vzťahy, vyjadrené spravidla symbolmi a grafmi, čím sa dosahuje maximálna koherencia a transparentnosť výsledkov poznania. Mohli by sme povedať, že formalizmus je i vyjadrenie štruktúry a očakávaného správania (napr. sociálneho systému) pomocou algoritmov a kvantifikácii. Celkom prirodzene otvára formalizácia otázku štruktúry a štrukturalizmu, ktorou sa na tomto mieste nebudeme zaoberať. Čoraz častejšie sa stáva súčasťou problematiky formalizácie aj emergentnosť sociálnych javov.¹⁴ Za emergentný sa

¹⁰ Dôkaz je postup, ktorým sa demonštruje pravdivosť nejakého tvrdenia, spravidla na základe výsledkov výskumu. Dokazované tvrdenie nazývame *téza*, tvrdenia, o ktoré sa dôkaz opiera a z ktorých logicky vyplýva sa nazývajú *argumenty*. Pravdivosť argumentov sa predpokladá, nesmú sa však opierať o tézy. Ak by sa argumenty opierali o tézy, nastal by kruh v dôkaze. Hovoríme o *dôkazoch priamych* (ak sú založené na úsudku, ktorého premisy sú argumenty, odvodené z úsudku na základe pravidiel odvodzovania a téza je záverom posledného úsudku a *dôkazoch nepriamych*, pri ktorých predpokladáme nepravdivosť tézy. Pri týchto predpokladoch (nepravdivosti tézy) dospievame k sporu, t. j. odvádzame tvrdenie a súčasne jeho negáciu. Tým vyvraciam predpoklad o nepravdivosti tézy. Dôkaz možno budovať aj na základe hypotéz (predpokladov), ktoré za určitých podmienok prijímame (verifikujeme) alebo zamietame (falzifikujeme). Argumentom pri hypotéze môže byť však výlučne implikácia (podmienený výrok).

¹¹ Spor je tvrdenie alebo jazykový výraz (veta, výrok, formula), ktorý je logicky nepravdivý, t. j. má takú "stavbu", že nemôže byť pravdivý.

¹² Metalogika je všeobecnou metodológiou deduktívnych vied. Skúma princípy dokázateľnosti, syntax i sémantiku ako i formálne vlastnosti deduktívnych systémov.

¹³ Axiomatický systém je syntakticky úplný len vtedy, ak každá je veta, interpretovaná ako pravdivá, aj odvoditeľná. Úplné axiomatické systémy sú iba veľmi jednoduché vety, napr. veta Gödölova (Kurt Gödöl, slávny matematik a logik formuloval a demonštroval o i. obmedzenosť axiomatických systémov), podľa ktorej jestvujú také pravdivé tvrdenia, ktoré nie sú teorémami (odvoditeľnými formulami v deduktívnom systéme) skúmaného systému ([Gödöl, 1931](#)).

¹⁴ Podrobnejšie o emergencii pozri [Holland \(1999\)](#).

obvykle považuje jav, ktorý nedokážeme vysvetliť ako púhu priamočiaru výslednicu (ako akúsi „sumu“) aktivít nám známych komponent systému, pri správaní ktorého ho pozorujeme.

Formalizmus sa vyskytuje v rozličných významoch a súvislostiach. Najznámejšie je chápanie formalizmu v estetike, kde sa chápe ako uprednostňovanie formy pred obsahom umeleckého diela. Z hľadiska metodológie spoločenskovedného výskumu však máme na mysli označenie logických systémov, ktoré sú zadane najmä pravidlami, ako sa tvoria termíny, formuly a axiomy. Znamená to, že logický systém je výsledkom formalizácie, úplného symbolického zobrazovania štruktúry logického systému. Aj vo filozofii matematiky a logiky znamená formalizmus operáciu so znakmi, ktoré nahradzujú operácie s objektmi (TNT – Theoria Numerorum Typographica). Z tohto hľadiska je *úplnosť* axiomatického systému jednou z metalogických¹⁵ požiadavkov, ktoré sa kladú na axiomatický systém. Hovoríme, že axiomatický systém je vtedy syntakticky úplný, keď pripojením vety, ktorá v ňom nie je odvoditeľná, získame sporný systém. *Sémanticky úplný je axiomatický systém vtedy, ak každá veta v danom jazyku, ktorá je interpretovaná ako pravdivá, je aj odvoditeľná.* Treba však dodať, že splnenie požiadavky úplnosti axiomatického systému nie je nevyhnutnou podmienkou axiomatizácie. Logika tvrdí, že (axiomaticky) úplné sú iba veľmi jednoduché teórie. Podľa spomínaného brnenského rodáka matematika a logika Kurta Gödela axiomatický systém sú obmedzené a nie je u nich možné realizovať nespornosť formálnej matematiky na báze logiky (podľa požiadavky Dávida Hilberta, zakladateľa formalizmu v matematike, predchodcu gödelovskej matematickej školy).¹⁶

Z histórie axióm

Už Platón videl v čistom, v myslení vznikajúcom ušľachťovaní prímene všetkého poznania. Od relatívnej zásady (hypotesis) sa je treba vrátiť k dostatočnej prvotnej vete, k bezpečnému, večnému princípu.

U Aristotella je axióma veta (poučka), ktorá nepotrebuje dôkaz a sama dôkaz vytvára.

Stoici rozumeli pod axióm vetu, ktorá bola sama o sebe.

Scholastici považovali axiomy za večné pravdy, ktoré sú nám vrodené.

Descartes zdôvodňoval nevyhnutnosť rozumnosti axiomy.

Podľa Locke patrí k axiómam všetky vety (poučky), ktoré vyplývajú z bezprostrednej skúsenosti.

Leibniz považuje axiomy za vrodené, pokiaľ sú potencionálne vložené do vedomia a pokiaľ ich v myslení možno nájsť, bez toho, aby bolo potrebné vychádzať zo skúsenosti.

Hume zdôvodňoval, že axiomy možno objaviť prostredníctvom čistého rozumu, bez toho, aby sme boli závislí od empirického bytia.

Kant zdôvodňoval nevyhnutnosť axiómov apriórnosťou foriem vhladu a myslenia. Geometrické poučky sú apodiktické, čím nemôžu byť ani skúsenostnými súdmi, ani nemôžu byť z nich odvodené. Prameňom všetkých zásad (axióm) je čistý rozmysel.

Podľa Windelbanda sú axiomy pre genetickú metódu faktické spôsoby vnímania, ktoré sa vytvorili vo vývoji ľudskej predstavivosti, vôľového rozhodnutia a schopnosti zachytávať dojmy. Pre kritickú metódu sú axiomy normy, ktoré platia s podmienkou, že myslenie sleduje cieľ byť pravdivý, chcenie má cieľ byť dobrým a cítenie sleduje cieľ uchopiť krásu.

Podľa Poincarého nie sú (geometrické) axiomy ani syntetické pravdy apriórne, taktiež ani experimentálne pravdy, ale axiomy sú konvencie.

¹⁵ Všeobecná *metalógika* je metodológiou deduktívnych vied. Je to disciplína, ktorá skúma princípy dokázateľnosti, syntax, sémantiku a formálne vlastnosti deduktívnych systémov. Súčasne tvorí aj spoločný základ a zjednocujúci princíp súčasnej novodobej logiky.

¹⁶ Podrobnejšie pozri o tom slávny článok [Gödel \(1931, s. 173–198\)](#).

Súčasné teórie axióm a axiomatizácie vychádzajú z axióm kvantovej teórie, kde zdanlivo neškodná definícia (axióm) môže byť v rozpore dokonca sama so sebou. Známe sú konštatovania, podľa ktorých skúmanie tohto sveta si už nevystačí s klasickou metodológiou. V tejto situácii sa ukazuje ako vhodné riešenie agentový prístup, ktorý je založený na využívaní agentov a agentových systémov schopných v tomto novom svete operovať relatívne samostatne – semiautonómne (Mathias, 2016, s. 25), čo sa odráža na emergentnosti sociálnych systémov a zvyšuje náročnosť explikácie i axiomatizácie. V sociálnej pedagogike vystupuje s naliehavosťou výstavba kategoriálneho systému tak v zmysle klasickej metodológie spoločenských vied, ako aj v zmysle nemerateľnosti a akceptovania viacerých pojmov, podmienených výchovnými prvkami sociálneho konania a správania, ak si chce sociálna pedagogika všimnúť ľudské individuum vo vzájomnom vzťahu so sociálnym prostredím, so snahou intervenovať do tohto vzťahu.

Záver

Ani v sociálnej pedagogike sa nevyhneme axiomatizácii a formalizácii – aspoň základných sociálnopedagogických kategórií. Otvorenou otázkou je, ktoré sú to, ako stanoviť ich znaky. Postup založený na názore, experimente, pozorovaní, intuícii či skúsenosti by mal byť základom práce na ich stanovovaní, základom prijímania konvencie, ak súhlasíme s tým, že aj v sociálnej pedagogike sú axiomy konvenciou. Napokon axiomatizácia a formalizácia v sociálnej pedagogike prispieja k jej transparentnosti a porozumeniu javom, ktoré budeme môcť jednoznačne nazvať sociálnopedagogickými.

Literatúra

- Carnap, R. (1963). *Logical foundations of probability*. Chicago, Illinois, USA: The University of Chicago Press.
- Frege, G. (1992). O zmysle a denotat. *Filozofia*, 47(1), 34–363.
- Gödel, K. (1931). Über unentscheidbare Sätze der Principia Mathematica und verwandte Systeme I. *Monatshefte für Mathematik und Physik*, 38, 173–198.
- Holland, J. H. (1999). *Emergence: from chaos to order*. Baskerville: Helix Books.
- Kobrníček, J. (1999). *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Mathias, M. (2016). Agentové systémy ako nástroj sociologického skúmania. *Sociológia*, 48(1), 2–47.
- Musgrave, A. (1993). *Common Sense, science, and scepticism: A historical introduction to the theory of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sedová, T. (2012). Potrebujeme pri vymedzovaní sociálnych fenoménov nevyhnutne pojem pravidla? *Filozofia*, 67(7), 582–591.

Diskuse

Práce v terénu – Aktuální trend sociálně-pedagogické práce s rodinou

Jaroslava Pavlíčková

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Mostní 5139, 760 01 Zlín
jpavlicova@utb.cz

Úvod do problematiky

Současné sociální změny nás staví nejednou do nových a často i poměrně složitých životních situací, především ve vztahu k dětem a jejich rodinám. Vláda České republiky v roce 2009 projednala Návrh opatření k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti – základní principy. Rodina je zde vymezena jako základní jednotka společnosti a přirozené prostředí pro růst a blaho všech svých členů – zejména dětí, která musí mít nárok na potřebnou ochranu a pomoc, aby mohla beze zbytku plnit svou úlohu ve společnosti ([“Úmluva o právech dítěte”, 2017](#)). Cíle byly specifikovány v Národním akčním plánu k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti na období 2009–2011 ([“Národní akční plán”, 2017](#)). V Národní strategii ochrany práv dětí ([“Národní strategie”, 2017](#)) z roku 2012–2015 se vláda České republiky zavázala vytvořit do roku 2018 takovýto funkční systém zajišťující důslednou ochranu všech práv dětí a naplňování potřeb. Cílů má být dosaženo prostřednictvím postupného naplňování aktivit a principů ([“Akční plán”, 2017](#)).

V praxi se na tomto základě rozlišují dva základní modely práce, a sice: systém ochrany dítěte a systém podpory rodiny ([O'Brien, 2004](#)). Cílem transformace se stává systémová podpora péče rodinného typu, podpora práce s rodinou a rozšíření jejich alternativních forem péče. Při každé systémové změně je již samotná cesta „cílem“, byť v jejím pouhém průběhu dochází k mnohým změnám a inovacím revitalizujícím systém a nabourávajícím užívané stereotypy. Vše tedy nasvědčuje našemu zájmu o nový pohled na pomoc těmto dětem, dospívajícím a jejich rodinám s využitím možnosti alternativní formy sociálně pedagogické práce, tj. *práce v terénu*, která je součástí postupně probíhající deinstitucionalizace péče o ohrožené děti.

Cílem příspěvku je přiblížit pohled na preventivní práci v terénu s rodinou a na její účelnost a efektivitu a souvislost se vztahy k sociální pedagogice. Zaměřit se na její zájmy směrem ke klientům, legislativní uchopení v rámci právního systému ČR a na její činnost v kontextu sociální pedagogiky. Jaký je její potenciál sociálně-preventivního působení a hájení zájmů ohrožených dětí v přirozeném prostředí? Které konkrétní činnosti souvisejí s výchovnou činností a zapadají do kontextu sociální pedagogiky? Nakolik se prolínají v praxi se sociální prací? Proč by mohlo být důležité zabývat se její praxí? V jednotlivých kapitolách se pokusíme postupně tyto otázky zodpovědět.

1 Podpora rodiny – Deinstitucionalizovaný systém péče o ohrožené děti, mládež a dospělí

Filozofie transformace vychází z předpokladu, že nejvhodnějším sociálním prostředím pro život dítěte je samotná rodina. Tuto skutečnost dokládají i výzkumy psychické deprivace a citové vazby, jež mají v České republice dlouholetou tradici, započatou Matějčkem a Langmaierem, kteří obrátili odborný zájem k situaci dětí mimo rodinné prostředí. V české odborné literatuře lze proto sledovat dlouhodobý zájem o ohrožené děti v kontextu domácího prostředí ([Bauer, 1995](#); [Běhounková, 2012](#); [Biskup, 1996](#); [Cilečková, 2014](#); [Chvátařová, 2001](#); [Jánský, 2009, 2014](#); [Kovářík, Bubleová, & Matějček, 1998](#); [Matějček, 1998](#); [Matoušek & Pazlarová, 2014](#); [Novák, 2008](#); [Pilař, 2005](#); [Popela, 2008](#); [Sobotková & Očenášková, 2013](#); [Svobodová, 2003](#); [Toman, 1994](#); [Zezulová, 2012](#)). Publikací, které analyzují zahraniční zkušenosti ve vybraných evropských zemích, je již méně ([Hejlová, 2003](#); [Škoviera, 2007a, 2007b, 2007c](#); [Škoviera](#)

[& Nagyová, 2001](#)). Díky zmiňované transformaci systému péče o ohrožené děti se otevírají možnosti novým metodám a přístupům při řešení jejich nepříznivé situace. Primární rozdělení úkolů systému péče o ohrožené děti vychází ze základní otázky. Má být podporou chráněno spíše dítě nebo máme náš zájem zaměřit na rodinu jako celek?

Společenské řešení problematiky ukazuje na druhou možnost zájmu, a tou je podpora rodin. Touto podporou jsou označovány programy, jejichž cílem je napomáhat členům rodiny, aby navzájem naplňovali své potřeby, jednali v zájmu rodiny i mimo rodinné prostředí. Podpora rodiny v tomto širokém pojetí nesleduje tedy jen zájmy dítěte, ale sleduje i chování dospělých a jejich spokojenost v rodině. V zahraničí se ve stejném smyslu podpory rodin (family support) užívá i pojmu *udržování rodiny* (family preservation). Naše domácí prostředí si osvojilo termín *sanace rodiny*. Pochází z latinského *sanare* ve smyslu „uzdravit“ ([Matoušek & Pazlarová, 2014](#)).

Podpora rodiny je přes svou „profesní mladost“ často odborníky mytizována, možná zčásti i bagatelizována. V jedné rovině vystupují poskytovatelé služeb a jejich zastánci, kteří jsou společensky označováni za „naivní romantiky“, jejichž práce v širší praxi nemůže fungovat. Na druhou stranu je tato podpora nereálně považována za jakýsi všemohoucí způsob práce s rodinou, ba dokonce až za možný nástroj zrušení institucionální výchovy ([Matoušek & Pazlarová, 2014](#)). Tyto názory znamenají značná rizika pro účelnou práci mimo institucionální systém. První zmínky o sanaci rodin lze nalézt v publikaci „*Sociální pediatrie*“ od autorů [Dunovského a Eggera \(1989\)](#), kteří uvádějí skutečnost, že sanace nefungujících rodin bývá složitá a předpokládá koordinovanou součinnost sociálního pracovníka, lékaře, psychologa, učitele a dalších odborných pracovníků zaměřených na řešení faktických otázek. Už v té době se poukazuje na efekt multidisciplinarity ([Dunovský & Egger, 1989](#)). V současném českém prostředí je podpora rodin definována [Matouškem \(2003\)](#) jako určitý postup podporující její fungování. Rodina je v tomto směru pojímána jako příjemce podpory v nejširším slova smyslu. Zabývá se nejen fungováním rodin, ale zároveň fungováním rodinných vazeb a vazeb na místní společenské prostředí. Využívá jak profesionálních zdrojů pomoci, tak se snaží hledat zdroje pomoci i v dostupných lidech ve své široké rodině, sousedech, dobrovolnících a posléze odbornících mimo pomáhající profese.

Jednou z cílových skupin jsou takzvané mnoho problémové rodiny. Od osmdesátých let 20. století se tímto souhrnným pojmem nazývají rodiny nedostatečně fungující v řadě souvisejících oblastí života (včetně, příjmu, bydlení, zadlužení, jídla, péče o děti, závislosti, vztahových problémů atd.). V podobném významu se užívá v zahraničních literaturách termín *rodiny zažívající extrémní stres* (families in extreme distress) ([Sharlin & Shamai, 2000](#)), *rodiny v trvalé krizi* (families in perpetual crisis) ([Kagan & Scholsberg, 1989](#)), případně *rodiny nedostatečně organizované* (underorganized families) ([Aponte, 1976](#)). Tyto rodiny tvoří nejnáročnější klientelu, na níž je možné ukázat, jaké cíle si lze klást a na jaká úskalí může narážet jejich uplatňování v terénu. Jedná se tedy o potřeby a služby přímo „šité na míru“ potřebným v jejich přirozeném sociálním prostředí.

Jak souvisí tato práce v terénu se sociální pedagogikou? Jaké výhody, rizika a úskalí v sobě může zahrnovat? Nakolik souvisí i s osobností pracovníka?

2 Terén jako přirozené prostředí poskytování podpory rodině

Sociální pedagogika jako obor se zaměřuje na *úlohu prostředí* (zvláště pak společenského prostoru) v procesu výchovy. Toto zaměření opravňuje náš zájem v aplikované praxi o místo procesu socializace, jelikož rodina se ho účastní. Tady začíná nalézat svoje místo práce v terénu, která pomáhá podporovat tento proces za své přímé účasti. Specifikem práce je umožňování kontaktu s lidmi, kteří z různého důvodu sami institucionální pomoc nevyhledávají, případně ji zpočátku i odmítají. Pomáhající pracovník dochází za svými klienty do jejich přirozeného prostředí. Klientům věnuje tak dostatek času na to, aby se mezi nimi vytvořil vztah založený na vzájemné důvěře a respektu. V domácím prostředí se rodina cítí jistěji než v cizím prostředí. Tím je umožněno rychlejší a komplexnější seznámení pracovníka s rodinou, proto pak může přímo ovlivňovat podstatné procesy fungování rodiny.

Na druhou stranu jako nevýhoda z pohledu rodiny se jeví zasahování do jejího běžného chodu. Pravidelné návštěvy mohou narušovat soukromí některých členů rodiny, na což mohou být obzvlášť citliví. Taktéž přináší rizika konfrontace pracovníka s chováním klienta, které by se v jiném, třeba v ambulantním prostředí nemuselo objevit. Práce v přirozeném prostředí znamená tedy pro pracovníky určitou výzvu, jak všechny rušivé vlivy při práci neutralizovat, jak se s nimi poprat. Znesnadňovat práci a vzájemnou komunikaci pracovníků v rodině mohou například domácí zvířata, hlasitě puštěná televize, hudba, úroveň pořádku v domácnosti, který může být pro pracovníky na hranici. Vzhledem k tomu všemu je nelehké řídit komunikaci tak, aby se o určitých tématech mluvilo s členy rodiny ve vhodné sestavě. V domácím prostředí mohou být přítomni i jiní návštěvníci, s nimiž se předem nepočítalo, proto jsou pracovníci vystavováni nejednou nečekaným situacím v různém seskupení v rodině. Problémem může být také nevhodné místo, případně nenalezení takového místa, kde by členové rodiny mohli s pracovníkem nerušeně komunikovat a věnovat se cíleným činnostem. Při prvním a dalších kontaktech s rodinou v přirozeném prostředí je vhodné dodržovat běžné společenské konvence předepisující chování navštěvujících a navštěvovaných. Je důležitá domluva návštěvy předem v době, která rodině vyhovuje. Návštěvy v domácím prostředí klientů v rámci sociálně-pedagogické práce poskytují příležitost ke spolupráci s celou rodinou.

Pro přehlednost jsou v tabulce 1 uvedeny výhody a nevýhody práce v přirozeném prostředí.

Tabulka 1

Výhody a nevýhody práce v přirozeném prostředí

Výhody	Nevýhody
• práce s jednotlivcem, rodinou, komunitou • snazší navázání důvěry s klienty • více času pro klienty, lepší časová organizace dle potřeb klienta • méně formální kontext • možnost kontaktovat klienty, kteří nevyhledají pomáhajícího pracovníka v instituci • kontakt s realitou, ve které klient žije • kontinuita ve vztahu k dalším dostupným službám • lepší účinnost a vyšší efektivita u určitých problémů a klientů • nižší finanční náklady na službu • možnost preventivního působení • zachycení problému v období jeho snadnější řešitelnosti • přímá pomoc v krizi • zmapování lokality a snazší orientace v ní • lepší dostupnost klienta • intenzivnější kontakt s klientem • možnost získání důvěry v komunitě • pocit bezpečí u klienta • možná anonymita klienta • bezplatnost	• <i>riziko syndromu vyhoření vyšší</i> • <i>neochota spolupráce ze strany klienta</i> • obtížně udržitelné hranice profesionálního vztahu • zvýšená rizikovost práce (hrozící nebezpečí, nemoci, kriminalita) • neprovázanost spolupráce s institucemi • nemožnost vyřešit některé problémy na místě (PC, tiskárna, internet) • nedostatek pracovníků v terénu (vytíženost) • snížená motivace k práci (nepřízeň počasí, nepohodlí, nízká prestiž, pohyb ve větších vzdálenostech) • složité pracovní podmínky (rušivé vlivy prostředí) • neoddělení soukromí a pracovních aktivit v terénu • střety zájmů (klientů, úřadů, ostatních NNO a institucí apod.) • samostatnost v krizových situacích

Zdroj: [Janoušková a Nedělníková \(2008\)](#).

Jak lze vidět, práce v přirozeném prostředí má své přednosti, stejně jako rizika a úskalí. Je však důležité si uvědomit, že některé její výhody mohou být současně za jiných okolností rizikem a naopak. Zahrnuje v sobě takové příležitosti a potenciál, které při práci v určitém poradenském zařízení, instituci, či na úřadě není možné využít. Na druhou stranu vstup do soukromí rodin klade vysoké nároky na

profesionalitu a etické chování pracovníků. Hlavní podmínkou práce v přirozeném prostředí je opravdovost pomáhajícího pracovníka. Tak, jak je pro klienty výhodné přirozené prostředí, tak je potřebné v tomto prostředí vsadit i na přirozenost pomáhajícího pracovníka. [Rogers \(1998\)](#) pokládá opravdovost člověka, jeho přirozenost za jeden z nejdůležitějších aspektů mezilidských vztahů. Tato kongruence, čili opravdovost v sobě zahrnuje nutnost člověka nahlédnout, kde se emocionálně nachází. Z uvedeného vyplývá, že poskytování pomoci v rámci práce v přirozeném prostředí jde ruku v ruce s přirozeností lidského bytí pomáhajících pracovníků.

Jak je práce v terénu s rodinou ukotvena na domácí legislativní půdě a jak souvisí s předmětem činnosti sociální pedagogiky? Na tyto otázky se pokusíme reagovat v následujících odstavcích.

3 Legislativní rámec terénní práce s rodinou

Terénní práce se za posledních deset let stává jedním z významných a účinných nástrojů, jak předcházet umístování dětí a dospívajících do institucionálních zařízení. Je to jisté preventivní řešení, jak naučit klienty postupně předcházet sociálnímu vyloučení rodin z určitých interakcí. Téma podpory rodiny je v legislativních úpravách vcelku ještě pořád horké téma. Je upravováno novelou zákona [č. 359/1999 Sb. \(2017\)](#) novelizace [č. 134/2006 Sb. \(2017\)](#). V souvislosti se zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách (*„Zákon č. 108/2006 Sb.“, 2017*), vznikají nestátní neziskové organizace (NNO), případně i obecní organizace poskytující sociálně aktivizační služby pro rodiny, které jsou nástrojem podpory rodin přímo v terénu.

Terénní formy práce tak může a má nabývat celá řada sociálních služeb, z nich některé realizují sociálně pedagogické činnosti. Cílem terénní práce je vyjít vstříc cílové skupině, nespolehat se na to, že ji jednotlivci sami vždy vyhledají. Pojdme se tedy podívat na její zasazení do legislativního rámce a do kontextu sociální pedagogiky v praxi.

3.1 Sociální prevence v terénní práci

V běžném každodenním jazykovém projevu znamená slovo „sociální“ vztahování se (důraz) člověka k jiné osobě nebo k více osobám, schopnost zajímat se o jiného, empaticky mu porozumět, a vcítovat se do něj. Sociální pedagogika se zabývá výchovnými prvky sociálního jednání a chování. Klade důraz na jednotlivce ve vzájemném vztahu se sociálním prostředím i se snahou na ně určitým způsobem působit v tomto vztahu tak, aby chápali osobnost komplexně, z celkového sociálního rámce ([Ondrejko, 2017](#)). O preventivním rozměru v sociálně pedagogické oblasti se zmiňuje několik domácích i zahraničních autorů např. [Wroczyński \(1968\)](#), [Baláž \(1981\)](#), [Bergemann \(1990\)](#), [Bakošová \(2005\)](#), [Hroncová a Emmerová \(2004\)](#), [Jusko \(2017\)](#), [Kraus \(2008\)](#), [Chudý \(2006\)](#), [Niklová a Kamarášová \(2007\)](#), [Határ \(2007\)](#) a [Ondrejko \(2000\)](#).

Takzvanou fúzí „sociální“ a „prevence“ vzniká potřeba napomáhat osobám v překonávání jejich nepříznivé sociální situace a chránit cílovou skupinu před vznikem a šířením nežádoucích společenských jevů. Prevence v tomto směru je zaměřena nejen na minimalizaci rizik pro rodiny, které vedou nežádoucí způsob života nebo jsou jím ohroženy, ale je také zaměřena na ochranu společnosti ([Janoušková & Nedělníková, 2008](#)).

Jevů, které mohou působit, a na které je potřebné preventivně reagovat, je celá řada. [Fisher a Škoda \(2009\)](#) uvádí např. problémy chudoby rodiny, zadluženosti, s tím spojené dlouhodobé stresové situace vyústěné do psychických poruch rodičů, které se následně dotýkají výchovy dětí, problémy dysfunkce a funkce rodiny, problémy anomálních osobností rodičů, kdy rodiče nemohou, neumějí či nechťejí z různých důvodů správně pečovat o děti, kdy se rodiče sami dopouštějí asociálního a antisociálního chování, problém úplnosti, neúplnosti rodin, náhradních rodičů, náhradní výchovy a problematiku CAN (syndromu týraného zneužívaného a zanedbávaného dítěte). Uvedené problémy lze souhrnně označit jako poruchy rodičovské role. Je však potřebné mít na paměti, že základní hodnotová orientace člověka, včetně vztahu ke společnosti a prostředí, se vytváří především v rodině. Rodina zůstává proto nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím celkový psychosociální vývoj člověka, a proto preventivní práce

s ní v rámci celé společnosti nabývá na významu. [Jedlička a Klíma \(2004\)](#) hovoří o tom, že sociální pedagogika je v tomto smyslu spíše „pomocí k výchově a podpoře k učení se“, než výchovou a vzděláváním. Sociální učení vystihuje mnohem lépe podstatu sociálně pedagogického úsilí směřujícího k rozšiřování osobních a sociálních kompetencí (sociálních, emocionálních, kognitivních i fyziologických).

Terénních forem může nabývat řada sociálních služeb v rámci prevence. Zajímejme se však blíže o ty, pro které je realizace práce v přirozeném prostředí podstatou. Jsou to zejména terénní programy a sociálně aktivizační služby pro rodinu. Preventivní služby podpory rodiny a dítěte vhodnými sociálně pedagogickými instrumenty se považují za aktivitu, která pozitivně koresponduje se současnými trendy respektu k potřebám a právům jedinců a rodin, k individualizaci přístupu a deinstitucionalizaci péče. Prostředkem naplňování se postupně stávají sociálně-aktivizační služby pro rodiny.

3.2 Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi

Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi patří, jak bylo zmíněno výše, mezi [služby sociální prevence](#). Aktuálně jsou definovány v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění v § 65 jako „...terénní, popřípadě ambulantní služby poskytované rodině s dítětem, u kterého je jeho vývoj ohrožen v důsledku dopadů dlouhodobě krizové sociální situace, kterou rodiče nedokáží sami bez pomoci překonat, a u kterého existují další rizika ohrožení jeho vývoje“ (["Zákon č. 108/2006 Sb.", \(2017\)](#)). Výhodou je jejich bezplatnost.

Služby jsou poskytovány převážně nestátními neziskovými organizacemi, případně obecnými organizacemi rodinám, které jsou nástrojem sanace. Vznikají na základě dotačních programů regulovaných podmínkami MPSV a novým trendem komunitního plánování na úrovni obcí. Sociálně aktivizační služby lze poskytovat pouze na základě oprávnění k poskytování sociálních služeb. Toto oprávnění vzniká rozhodnutím krajského úřadu o registraci. Registr poskytovatelů sociálních služeb vede příslušný krajský úřad. V České republice je v současné době registrováno 258 poskytovatelů těchto sociálních služeb, které jsou veřejně dostupné v rámci Registru poskytovatelů sociálních služeb. V rámci zákona je nutno také dodržovat určité povinnosti těchto poskytovatelů. Tento druh služeb je dostupný ve všech krajích České republiky.

Sociální aktivizací se míní aktivity, které ovlivňují proces socializace a sociální integrace. Dále se sem zařazují aktivity zaměřené na změnu nepříznivých společenských a ekonomických podmínek, které jsou považovány za příčiny sociálně rizikových jevů. Dle [Bergemanna \(1990\)](#) je aktivitou v sociální prevenci právě rodinná výchova a „rady pro rodiče“, které znamenají společenskou prevenci bránící vzniku dysfunkčních procesů. [Bakošová \(2005\)](#) spojuje tuto prevenci se snahou o pochopení ohrožených v souvislosti s výskytem sociálně-patologických jevů v rodině, při kterých může dojít k vážnému narušení psychosociálního vývoje a fungování všech členů rodiny, a to zejména dětí. Sociální aktivizace směřuje k celkovému formování osobnosti.

Jedná se o komplexní práci s rodinami, které se ocitly v dlouhodobě nepříznivé sociální situaci, např. zvládnutí výchovy dítěte s postižením (oslabením, opožděním či specifickou vývojovou poruchou učení a chování), rozvodová problematika, výchovné problémy s dětmi, komunikační problémy, nefunkční styly výchovy, rodiny kde se vyskytuje týrání, zneužívání či zanedbávání, nebo domácí násilí. Sociální aktivizace vychází ze sociálního a pedagogického působení. [Lorenzová \(2001, s. 176\)](#) zdůrazňuje, že se jedná o práci „... jež se snaží člověku pomoci obnovit jeho naloženou rovnováhu se sociálním prostředím...“. V pedagogickém pojetí to znamená „pomáhat učit se sociálně být“. Snažit se o sociální aktivizaci, o činnost, která je úzce spjata se sociální výchovou jedinců, rodin, společenství. Je koncipována na základě teorie lidského rozvoje, společenské teorie a společenských systémů k analýze situací a usnadnění individuálních a sociokulturních změn.

Samotné vykonávání sociálně aktivizační služby se řídí stanoveným rozsahem úkonů specifikovaných v § 30 vyhlášky [č. 505/2006 Sb. \(2017\)](#), kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách. Jsou totiž definovány jako přímé a nepřímé aktivity ve prospěch klientů.

Vzhledem k charakteru předmětu sociální pedagogiky se níže budeme věnovat především přímým činnostem s důrazem na výchovně sociální působení.

4 Profesionální činnosti přímé terénní sociálně pedagogické práce s rodinami

Nyní se pojdme zaměřit na jednotlivé okruhy činností práce a shrnout je do sociálně pedagogického působení. Cílem je představit kompetence terénních pracovníků a prohloubit tak poznatky vztahující se k daným činnostem praxe v terénu. Primárním úkolem této práce je „*podporovat lidské blaho a pomáhat naplňovat základní potřeby jednotlivců a se zvláštní pozorností k potřebám jejich rodiny*“.

4.1 Sociální poradenství

Jednou ze základních činností sociálně-aktivizační práce je poskytování poradenství.

Poradenství může být chápáno jako metoda výchovy a vzdělávání, metoda pomoci člověku při řešení problémů či hledání nového smyslu života. Předpokládá aktivní přístup klienta podílejícího se na analýze problémů, pochopení motivace a hledání nového fungování ve společnosti. Poradce je tím, kdo pomáhá klientovi zorientovat se v jeho problému, nabízí možnosti a ulehčuje samotný proces ([Dryden, 2008](#)). Při poskytování poradenství má sociálně aktivizační pracovník usilovat o opravdovost, vřelost, respekt, akceptaci a empatické porozumění, které by měly být základem poradenského přístupu, následně pak dle šikovnosti a kreativity pracovníků lze kombinovat i jiné pomocné podpůrné a zefektivňující techniky či metody dialogu, které si pracovník třeba i v rámci vzdělávání osvojil, nebo se snaží osvojovat, a které mohou napomáhat a dále zproduktivňovat proces celkové práce. Nevyhnutelností by měl být nestranný postoj, nesmírná síla práce se sebou a zvýšená sebereflexe. Jazyk a komunikační schopnosti mají posilovat schopnost zůstat lidský, a to i v náročných podmínkách a nepohodě životní situace klienta. Za těmito podmínkami by se tedy mohla ukrývat osobnostní stránka pracovníka.

V praxi se rozlišuje základní a odborné sociální poradenství.

V rámci základního sociálního poradenství jsou poskytovány potřebné informace přispívající k řešení nepříznivé sociální situace (např. v oblasti sociálních dávek, při ztrátě zaměstnání, při hledání bydlení).

Odborné sociální poradenství je poskytováno situačně a dle potřeb vyplývajících z aktuální situace rodiny. Zaměřuje se na potřeby jednotlivých členů rodiny, vztahové problémy, výchovné problémy, případně sociálně právní nebo dluhové poradenství.

4.2 Výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti

Tato oblast je svojí činností v rámci zákona teoreticky velmi široce pojímána. S tím souvisí četné možnosti praktického působení sociálně aktivizačních pracovníků. Oblast zahrnuje v souhrnu tyto úkony:

I. Pracovně-výchovná činnost s dětmi

Tato činnost je nedílnou součástí terénní práce v rodinách s dětmi. Aktivita směřují k primární sociální prevenci. V praxi se ve většině případů jedná o široké spektrum činností probíhajících za aktivní účasti rodiče, rodičů, pokud je to možné. Spadá sem:

- nácvik rozvojových činností s dětmi a motivace rodičů k pravidelnému provádění těchto činností,
- zapojování dětí do pracovních činností v domácnosti,
- vedení dětí k plnění školních povinností, k dodržování hygienických návyků, k využívání vhodných volnočasových aktivit, ke čtení a k procvičování logopedických cvičení a k přiměřenému zacházení s finančními prostředky.

II. Pracovně výchovná činnost s dospělými

V souladu s vyhláškou č. 505/2006 § 30 ([“Vyhláška č. 505/2006 Sb.”, 2017](#)) sem spadá například podpora a nácvik rodičovského chování, včetně vedení hospodaření a udržování domácnosti, podpora a nácvik sociálních kompetencí při jednání s různými institucemi, tj. jednání s úřadem, školou, školskými zařízeními. V rámci této činnosti se v profilu sociální pedagogiky jeví jako nejvíce využívaná aktivita sociální prevence v jednotlivých činnostech probíhající prostřednictvím motivace, podpory a aktivizace ke konkrétním činnostem.

III. Nácvik a upevňování motorických, psychických a sociálních schopností a dovedností dítěte

Tato aktivita zahrnuje praktické nácviky, různé využívané pracovní postupy a metody k zdokonalování určitých schopností dětí, k prevenci nežádoucího chování a jednání u dětí, včetně zvládání stresových situací u dítěte i dospělého a vedení k přijímání odpovědnosti za své chování. Pracovníci většinou pro tyto účely disponují potřebným materiálem, či vybavením např. odbornou a vzdělávací literaturou, didaktickými hračkami a pomůckami, kterých mohou využívat při své práci.

- podpora v rozvoji motorických dovedností dítěte (procvičování hrubé a jemné motoriky),
- podpora rozvoje a posílení psychických a sociálních schopností dítěte,
- podpora sourozeneckých vztahů a dobrých vztahů k rodičům a širšímu okolí,
- důraz na postupný a přirozený rozvoj schopností dětí a dospívajících.

IV. Zajištění podmínek a poskytnutí podpory pro přiměřené vzdělávání dětí

- podpora řádné školní docházky dětí a pravidelné přípravy dětí na vyučování,
- v případě potřeby zprostředkování přípravy na vyučování jinými subjekty (dle dostupné sociální sítě v okolí),
- v případě diagnózy specifických poruch učení a výchovných problémů pomoc s výchovným poradenstvím a aplikací doporučených výchovných postupů,
- v případě potřeby doprovod do poradenských a jiných odborných zařízení např. PPP, SPC, SVP),
- motivace rodičů k aktivní spolupráci se školou (třídními učiteli, vychovateli, poradci),
- podpora rodičů k úhradě a zajištění potřeb spojených se školní docházkou (např. hledání finanční podpory pro potřeby dětí prostřednictvím nadací, dárců atd.),
- pomoc a podpora rodičům i dětem při hledání a osvojování efektivního harmonogramu přípravy, možnosti zprostředkování doučování, pomůcky, rozvoj myšlení a schopnosti učit se).

V. Zajištění podmínek pro společensky přijatelné volnočasové aktivity

V rámci této aktivity je důležitá osvěta v oblasti informování o volnočasových aktivitách pro rozvoj dítěte, poskytnutí poradenství zaměřeného na možnosti trávení volného času dětí, rodiny a jejich motivování k využívání těchto aktivit. Tyto aktivity mohou mít dle finančních možností sociálních pracovníků i podobu víkendových výchovně-vzdělávacích pobytů pro rodiny s dětmi, či podobu krátkodobých jednorázových akcí dle účelu.

- motivace k docházce do školních družin a klubů, do zájmových kroužků,
- pomoc a s výběrem a zajištěním vhodné volnočasové aktivity pro dítě, rodinu, či rodiče,
- zprostředkování nabídek prázdninových a jiných jednorázových aktivit pro děti, rodiny,
- v případě potřeby hledání a zajištění finančních zdrojů pro úhradu těchto potřeb dětem (např. nadacemi, dárce).

4.3 Zprostředkování kontaktu se společenským prostředím

Tato činnost zahrnuje především doprovázení z různých sociálních důvodů např. do školy, školského zařízení, k lékaři, na zájmové aktivity. Jedná se o doprovody společně s rodičem i dítětem, pouze ve výjimečných a odůvodněných případech (např. náhlé onemocnění rodiče, úraz rodiče) lze doprovázet dítě bez účasti rodiče. Jedná se spíše o doprovodnou aktivitu, proto se jí vzhledem ke kontextu práce nebudeme věnovat.

4.4 Sociálně terapeutická činnost

Jedná se o činnosti, jejich poskytování vede k rozvoji nebo udržení osobních a sociálních schopností a dovedností podporujících sociální začleňování osob. Jedná se o činnost v rámci celkové spolupráce, jejímž prostřednictvím pracovník provází klienty, rodinu obdobím celé jejich krize, změnami a potížemi tak, jak nejlépe umí, proto se v této kategorizaci nejvíce zdůrazňuje práce se vztahem. Například [Rieger \(2009, s. 30–31\)](#) hovoří ve vztahu k osobnosti sociálního pedagoga o tom, že je to tzv. „*průvodce, který v roli odborného garanta doprovází*“ rodinu. V právě v tomto procesu průvodcovství je skryt obrovský potenciál, který lze terapeutiky využít ke společnému prozkoumávání příčin osobních neúspěchů a zároveň k hledání zdrojů, které by mohly posílit jedincev sebeúctu, aby se dokázal zdravě pohybovat ve svém přirozeném sociálním prostředí.

„Sociální terapie je specifickým druhem odborné intervence, jejímž cílem je dosahovat přímým i nepřímým působením žádoucích změn v chování klienta a v jeho sociálním okolí, řešit situaci, která jej bezprostředně ohrožuje, a předcházet vzniku rizikového chování“ ([Zakouřilová, 2014, s. 15](#)).

Možnosti v sociální terapii jsou skutečně široké a záleží na míře druhu angažovanosti konkrétních pracovníků. V této souvislosti je nezbytné brát v potaz osobní a profesionální hranice, které mohou být u každého pracovníka jiné. [Satirová a Baldwinová \(2012\)](#) vnímají tuto práci jako způsob využití specifických aktivit, jejímž cílem je zpracování aktuálních potřeb klienta. Pracovním postupem tak může být například zrcadlení, povzbuzování v rámci interakce, transformace pravidel, podněcování naděje, potvrzování nalezených zdrojů, oceňování, reflektování, vyjasňování apod. [Sekera \(2012\)](#) považuje za terapeutickou techniku specifický druh rozhovoru, avšak konkrétní části této komunikace (např. využívaný jazykový kód, paralingvistické jevy apod.) vykazují spíše charakter nástrojů, které pracovník využívá. O terapeutické funkci v sociální pedagogice hovoří [Ondrejko \(2000\)](#), který do ní zahrnuje individuální pomoc, krizovou intervenci či socioterapii.

5 Pedagogické a sociální pracovní pole terénu

Když shrneme společné aspekty všech pracovních činností, vyjde nám z toho otázka výchovy, prostředí socializace a konkrétní pomoci. Dvořozměrnost charakteru sociální pedagogiky je již delší dobu předmětem mnoha odborných diskusí ([Kraus & Hoferová, 2016](#); [Ondrejko, 2000](#)). Je však nezbytné ho při aspektu prostředí práce zmínit, jelikož jednotlivé pracovní činnosti se v praxi kontinuálně prolínají. Pro současnou situaci a zejména pro potřeby praxe se realitě přibližuje teze, která se opírá o představu, že sociální pedagogika a sociální práce nejsou ani dva úplně rozdílné obory, ale ani nejsou zcela identické. Lze je však spojit do jednoho funkčního celku, který zastřešuje oba obory. [Ondrejko \(2017\)](#) v tomto smyslu hovoří o konvergentním přístupu k otázce jejich směřování.

Z výčtu okruhů pracovních činností je vidět i ty s výchovným aspektem. Nelze také opomenout, že předmět otázek terénní práce je v celku široký a je potřebné k němu přistupovat diferencovaně. Vzhledem k prolínání pedagogické a sociální dimenze je toto prolínání patrné i v konkrétní podobě popisu profesních činností přímé práce sociálně aktivizačních pracovníků s rodinou. Nelze tedy vyvrátit ani zastávat jen jednorozměrné oborové stanovisko. Věříme, že i současný trend přestane vyhrcovat oborovou profilaci jednostranně. Neboť praktická aplikace práce jde ruku v ruce s vývojem společnosti a s hledáním odpovědí na nově vznikající sociální jevy, které si vyžadují řešení specifickým preventivním působením na společnost včasnou intervencí.

Deinstitucionalizace sociálně pedagogické práce samozřejmě souvisí se zvyšující se profesionalizací, která není vyjádřena pouze zdatností v užívaných metodách, sociálních technikách či psychologických prostředcích, ale je charakterizována i osobním přístupem ke klientům. Tento přístup může mít význam pro pracovníky, jejichž úkolem je budování důvěry mezi nimi a jejich klienty. Je stavěn na partnerském přístupu se zachováním úcty a respektu vůči člověku, jeho akceptaci.

Úkolem *sociálně-aktivizačního pracovníka* v přirozeném prostředí je pomáhat lidem postiženým nepřízní osudu, a v ní jim pomoci reflektovat sebe sama, pomáhat jim odhalovat významy, své potřeby a zájmy, a s jejich pochopením. Zároveň je důležité respektovat klientovo rozhodnutí pro přijetí odpovědnosti za svoje chování a za svoje řešení svých nepříznivých situací. Svoji roli zde sehrávají nové poznatky a koncepty psychologie zdraví a využívání různých terapeutických přístupů. V přístupu by mělo být vidět využití všech lidských hodnot, o které se snaží toto působení v rámci pomoci při sociálním začleňování, či sociální inkluzi. Tato myšlenka není nikterak originální, ale jen potvrzuje pojetí pomáhajících profesí.

Pracovník na jednu stranu usiluje o dosažení optimálního stupně rovnováhy mezi požadavky, právy a potřebami klienta a jeho reálnými možnostmi v daném prostředí. V praxi to znamená, že sociální práce se snaží využívat pedagogické cesty s cílem pomoci jednotlivci připravit je zastávat adekvátní místo ve společnosti (orientace na socializaci), pomoci zvládat a vyrovnávat se se závažnými změnami v životě jednotlivce.

Závěr

Terénní práce v sociální pedagogice znamená praktickou pomoc dětem a jejich rodinám. Je to především specializovaně aplikovaná disciplína, v níž jsou pedagogické metody uplatňovány a využívány v situacích, kde běžné způsoby příznivého ovlivňování přirozeného psychosociálního vývoje selhávají, nebo tam, kde je psychosociální zrání a výchovné působení provázáno množstvím sporných otázek a potíží. Místo hledání odpovědí na otázky „*Jaká je nová tvář rodiny v dnešní společnosti?*“ nebo v případě hodnocení „*Proč je tak bezohledná, konzumní, agresivní a destruktivní...?*“ si aplikovaná sociálně pedagogická praxe klade především otázku: „*Čím vším, teď a tady mohu přispět k osobnostnímu růstu, rozvoji a aktivizaci konkrétních klientů?*“ Metody, prostředky, techniky práce, a zároveň přístup, směřují především k vytváření určité změny a k aktivizaci. Tyto otázky jsou předmětem prevence a zároveň úkolem sociální pedagogiky.

Terén v sociální aktivizaci, znamená nový alternativní způsob sociálně-pedagogické práce, který vyžaduje vyšší profesionalizaci. Můžeme hovořit o odborně kvalifikované činnosti, jejímž prostřednictvím je usnadňován a rekonstruován přirozený proces socializace a enkulturatione jedinců a jejich rodin. Sociálně preventivní aktivity v terénu, pokud jsou vzájemně dobře koordinovány, vytvářejí prostor pro kvalitativní individuální práci s rodinou. Má-li mít tato prevence smysl, je jí potřeba chápat dostatečně široce. Patří k ní vše, co podporuje růst a posilování osobnostních a sociálních kompetencí jedinců. Patří sem také každá přiměřená snaha přiblížit se podobě integrovaného, lásky schopného, vnitřně svobodného a přitom odpovědného člověka.

Otázkou zůstává dle [Janouškové a Nedělníkové \(2008\)](#), zda práce v terénu není spíše určitým provizorním řešením ne vždy zcela efektivně fungujících institucionalizovaných služeb mající sociálně preventivní charakter.

Cílem příspěvku bylo upozornit na práci v terénu, na její souvislosti, legislativní rámec a jeho praktické zasazení do otázek vztahujících se ke kontextu sociální pedagogiky. Její aktuálnost potvrzuje i závazek Národní strategie ochrany práv dětí ([“Národní strategie“, 2017](#)) naplňovat stanovené cíle prostřednictvím preventivních aktivit s rodinou. Cílem bylo obrátit pozornost odborné veřejnosti na profesní zájem sociálně aktivizačních pracovníků jako aktérů sociálně-pedagogického působení, zúžit záběr na jejich aplikační praxi, upozornit na sociálně pedagogický zájem o prozkoumání jejich činnosti a začít se zajímat o profesní zdatnost v rámci terénního působení. A dále podnítit zájem i o výchovné

pole působení zejména v činnostech výchovných, vzdělávacích, aktivizačních, a neméně i socioterapeutických.

Dovolila jsem si příspěvkem nastínit, že se zde objevuje prostor k možnosti sociálně pedagogického výzkumu v zatím profesně neprobádané oblasti aplikované neboli klinické sociálně-pedagogické práce v terénu, o které je možné diskutovat a zamýšlet se nad jejím dalším zkvalitňováním a rozvojem současných a budoucích pracovníků v této oblasti.

Literatura

- Akční plán k naplnění Národní strategie ochrany práv dětí 2012–2015. (2017, srpen 15). MPSV. Dostupné z http://www.mpsv.cz/files/clanky/14311/APN_NSOPD_2012-2015.pdf
- Aponte, H. J. (1976). Underorganization in the poor family. In P. Guerin (Ed.), *Family therapy: Theory and practice*. New York: Gardner Press.
- Bakošová, Z. (2005). *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Stimul.
- Baláž, O. (1981). *Sociálne aspekty výchovy*. Bratislava: Veda.
- Bauer, J. (1995). Pěstounská péče v zrcadle výzkumu. *Sociální politika*, 21(6), 13–14.
- Běhouňková, L. (2012). *Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči*. Praha: Togga.
- [Bergemann, P. \(1990\). Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage mit Hilfe der Induktiven Methode als Universalistische oder Kultur Pädagogik. Gera: Theodor Hofmann.](#)
- Biskup, P. (1996). Domove, dětský domove... *Děti a my: časopis pro rodiče, učitele a pracovníky pomáhajících profesí*, 27, 22–23.
- Cilečková, K. (2014). Změny v náhradní rodinné péči. *Sociální práce*, 14(2), 61–70.
- Dryden, W. (2008). *Poradenství*. Praha: Portál.
- Dunovský, J., & Egger, H. (1989). *Sociální pediatrie*. Praha: Avicenum.
- Fisher, S., & Škoda, J. (2009). *Sociální patologie. Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada Publishing.
- Határ, C. (2007). *Agresivita žiakov očami sociálneho pedagoga*. Nitra: PF.
- Hejlová, I. (2003). Náhradní rodinná péče ve Francii. *Speciální pedagogika*, 13(1), 66–77.
- Hroncová, J., & Emmerová, I. (2004). *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Chudý, Š. (2006). *Hledání kořenů výchovy v současné společnosti*. Brno: Paido.
- Chvátalová, H. (2001). Dítě v náhradní rodině. *Děti a my: časopis pro rodiče, učitele a pracovníky pomáhajících profesí*, 31(4), 45.
- Janoušková, K., & Nedělníková, D. (2008). *Profesní dovednosti terénních sociálních pracovníků. Sborník studijních textů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Jánský, P. (2009). Náhradní výchovná péče a její transformace. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 112(21), 17–19.
- Jánský, P. (2014). *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec králové: Gaudeamus.
- Jedlička, R., & Klíma, P. (2004). Aktuální otázky terénní sociálně pedagogické práce s neorganizovanými skupinami dětí a mládeže. *Pedagogika*, 54(1), 4–18.

- Jusko, P. (2017, srpen 15). Riziková kontrakultura súčasnej mládeže. *Humanisti*. Dostupné z <http://www.humanisti.sk/view.php?cislocclanku=2008110003>
- Kagan, R., & Schlosberg, S. (1989). *Families in perpetual crisis*. New York: Norton Professional Book.
- Kovařík, J., Bubleová, V., & Matějček, Z. (1998). Dlouhodobé sledování dětí, které vyrůstaly v náhradní péči. *Náhradní rodinná péče*, 2, 18–28.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Kraus, B., & Hoferková, S. (2016). The relationship of social pedagogy and social work. *Sociální pedagogika/Social Education*, 4(1), 67–71. <https://doi.org/10.7441/soced.2016.04.01.04>
- Lorenzová, J. (2001). Pomáhání a pomáhající profese. In B. Kraus & V. Poláčeková (Eds.), *Člověk-prostředí-výchova. K otázkám sociální pedagogiky* (s. 173–182). Brno: Paido.
- Matějček, Z. (1998). Desatero pro náhradní rodiče. *Náhradní rodinná péče*, 2, 35–36.
- Matoušek, O., & Pazlarová, H. (2014). *Podpora rodiny*. Praha: Portál.
- Národní akční plán k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti na období 2009–2011. (2017, srpen 15). *Ministerstvo práce a sociálních věcí*. Dostupné z <http://www.mpsv.cz/files/clanky/7440/NAP.pdf>
- Národní strategie ochrany práv dětí. (2017, srpen 15). *Ministerstvo práce a sociálních věcí*. Dostupné z <http://www.mpsv.cz/files/clanky/14309/NSOPD.pdf>
- Návrh opatření k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti – základní principy. (2017, srpen 15). *Ministerstvo práce a sociálních věcí*. Dostupné z http://www.mpsv.cz/files/clanky/9556/Navrh_opatreni_k_transformaci.pdf
- Niklová, M., & Karamášová, L. (2007). *Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov*. Banská Bystrica: UMB.
- Novák, T. (2008). Slasti a strasti pěstounů. *Psychologie dnes*, 14(10), 32–33.
- O'Brien, J. (1987). A guide to life style planning: Using the activities catalog to integrate services and natural support systems. In B. Wilcox & G. Bellamy (Eds.), *The activities catalogue: An alternative curriculum for youth and adults with severe disabilities* (pp. 175–89). Baltimore: Brooks.
- Ondrejko, P. (2000). Príspevok k otázkam vzťahov sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. *Pedagogika*, 50(2), 181–192.
- Ondrejko, P. (2017). Čo sú sociálne vedy, nejednoznačnosť a veľká variabilita významu pojmu sociálno. *E-pedagogium*, 1, 7–24.
- Pilař, J. (2005). Náhradní výchovná péče v nahotě reality. *Učitel'ské noviny: Týdeník pro učitele a přátele školy*, 108(36), 16–17.
- Popela, L. (2008). Dítě v náhradní péči. *Děti a my: časopis pro rodiče, učitele a pracovníky pomáhajících profesí*, 38(4), 36–37.
- Rieger, Z. (2009). *Návrat k rodině a domů*. Praha: Portál.
- Rogers, C. R. (1998). *Způsob bytí*. Praha: Portál.
- Satirová, V., & Baldwinová, M. (2012). *Terapie rodiny krok za krokem podle Virginie Satirové*. Praha: Portál.
- Sekera, O. (2012). *Potenciál humanistické terapie v přípravě sociálních pedagogů*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Sharlin, S. A., & Shama, M. (2000). *Therapeutic intervention with poor, unorganized families: From distress to hope*. Binghamton, NY: Haworth Clinical Practice Press.

- Sobotková, I., & Očenášková, V. (2013). *Pěstounská péče očima dospělých, kteří v ní vyrostli: Trendy vs. zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Svobodová, M. (2003). Zpráva o stávajícím stavu náhradní rodinné péče o děti a mládež bez rodinného zázemí v české republice. *Sociální práce*, 2, 28–45.
- Škoviera, A. (2007a). Slovenská zkušenost s náhradní výchovou. *Učitel'ské noviny: Týdeník pro učitele a přátele školy*, 23-24, 15–17.
- Škoviera, A. (2007b). Trendy náhradnej inštitucionálnej výchovy v zahraničí. *Efeta – otvor sa: časopis pre postihnutých a ľudí, ktorí im chcú pomáhať*, 17(3), 6–9.
- Škoviera, A. (2007c). *Dilemata náhradní rodinné výchovy*. Praha: Portál.
- Škoviera, A., & Nagyová, R. (2001). *O výchove v rodine*. Bratislava: Slovenská spoločnosť pre rodinu.
- Toman, J. (1994). Náhradní výchova a speciální výchovná zařízení z pohledu společenských změn. *Mládež, společnost a stát*, 4, 19–24.
- Úmluva o právech dítěte. (2017, srpen 15). *Lidská práva*. Dostupné z http://www.lidskaprava.cz/uploads/03_dokumenty/04_uvod/07_CRC-.pdf
- Vyhláška č. 505/2006 Sb., prováděcí předpis k zákonu č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění. (2017, srpen 15). *MPSV*. Dostupné z http://www.mpsv.cz/files/clanky/11911/vyhlaska_505-2006.pdf
- Wroczyński, R. (1968). *Sociálna pedagogika*. Bratislava: SPN.
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů. (2017, srpen 15). *MPSV*. Dostupné z http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf
- Zákon č. 134/2006 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů. (2017, srpen 15). *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-134>
- Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. (2017, srpen 15). *Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky*. Dostupné z <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?r=1999&cz=359>
- Zakouřilová, E. (2014). *Speciální techniky sociální terapie rodin*. Praha: Portál.
- Zezulová, D. (2012). *Pěstounská péče a adopce*. Praha: Portál.

Diskuse

Sociálna a kultúrna rozmanitosť nie je len o etnicite

Věra Teplíčková

Centrum voľného času, gen. M. R. Štefánika 355/4, 916 01 Stará Turá
vera.teplickova@gmail.com

„Problémom nie je existencia rozdielov a rôznorodosti kultúr – problém je v nedostatočnom akceptovaní tejto rôznorodosti, v nedostatočnom uvedomení si mnohokultúrnosti každého spoločenstva. Problémom je uznanie rozdielov vo vnútri vlastnej kultúry, a tým aj uznanie právoplatnosti odlišnosti kultúr“.

A. Perotti

Ak sa zamyslíme na tým, čo dnešným deťom chýba viac ako predošlým generáciám, tak je to jednoznačne priamy sociálny kontakt. Voľnejšie väzby v rodinách s nízkym počtom jej členov, nedostatok času na spoločné aktivity a uprednostňovanie virtuálnych kontaktov a vzťahov sa odráža nielen na zdravotnom stave (psychickom i fyzickom), ale aj v komunikačných spôsobilostiach detí. Dôsledky vyplývajúce z nenaplnených potrieb sociálneho kontaktu v rodinách môžeme vidieť v narastajúcom počte detí s rečovými chybami, poruchami komunikácie, ale i zníženou schopnosťou akceptovať potreby a záujmy druhých ľudí. Všetky tieto (a mnohé ďalšie) vplyvy sú v silnom rozpore s tým, čo potrebuje ľudská multikultúrna spoločnosť na prežitie. Ak takto zlyháva rodinné prostredie, pozornosť sa upiera na školu. Škola je jedným zo sociálnych prostredí, ktoré má veľký potenciál sociálneho učenia a príležitosti rozvíjať multikultúrne kompetencie detí. Trieda je cvičné pole, ktoré poskytuje množstvo situácií, na ktorých si tieto kompetencie deti môžu precvičovať.

Multikultúra. Multikulturalizmus. Multikultúrna výchova. Tieto a iné podobné pojmy sú v súčasnosti neodmysliteľnými témami v odborných i laických kruhoch. Stali sa diskutovaným problémom nielen na úrovni teoretikov a zástancov rôznych názorových prúdov, ale v praktickej rovine sa dotýkajú i života obyčajných ľudí. Táto celospoločenská téma sa rozvinula najmä v súvislosti s migračnými aktivitami vo svete a spája sa predovšetkým s globalizáciou a etnicitou. Dôraz na tento fakt sa kladie i vo výchove a vzdelávaní v našich školách a školských zariadeniach, kde sa tieto témy spájajú s praktickou edukačnou činnosťou – multikultúrnou výchovou. Do kurikula, vzdelávacích a výchovných programov a učebných osnov škôl sa postupne zavádzajú témy a učebné predmety, ktorých hlavnou úlohou je šíriť a podporovať multikultúrne myslenie detí a zároveň u nich vybudovať potrebné kompetencie. Zámer a cieľ týchto snáh je zrejмый a dobre čitateľný: ovplyvniť budúcu generáciu smerom k akceptácii odlišných náboženských, kultúrnych a etnických skupín v pluralitnej spoločnosti. A takto náplň obsahových štandardov multikultúrnej výchovy chápu i pedagógovia. Na vyučovacích hodinách, pri výchovných stretnutiach, na výstavách, výmenných pobytoch i v záujmových činnostiach učia deti, že je dôležité poznať históriu svojej i iných kultúr, že je potrebné identifikovať rôzne kultúry a skupiny a snažiť sa im porozumieť. Pri zbežnej reflexii by sa dalo hovoriť o úspešnom napĺňaní cieľov kurikula. Pri hlbšej reflexii, a najmä pri pohľade do praxe, už nie sú výsledné zistenia také optimistické. Na vine nie je ani tak samotný obsah oficiálneho kurikula, ktoré v teoretickej rovine predstavuje ideál harmonickej koexistencie spoločnosti, ale skôr:

- nedoceňovanie multikultúrnej výchovy ako takej (nedostatočná časová dotácia, izolácia jednotlivých tém),
- zameranie sa len na niektoré zo štandardov kurikula multikultúrnej výchovy (kultúrne tradície, etnicita a pod.),

- podceňovanie sociálnej a kultúrnej diverzity vo vlastnom prostredí,
- existencia skrytého kurikula, ktoré je nositeľom neoficiálnej prezentácie postojov a hodnôt jednotlivých účastníkov procesu výchovy a vzdelávania a často i celej spoločnosti.

Veľkou chybou je i obmedzené chápanie multikultúrnej výchovy, ktorú si často spájame len s cudzincami alebo s problematikou rasizmu a xenofóbie. Čiastočne má na tom svoj podiel už samotné definovanie multikultúrnej výchovy. Ako príklad uvádzame Průchovu definíciu ([Průcha, 2006](#)), ktorá hovorí, že: „multikultúrna výchova je edukačná činnosť zameraná na to, aby učila ľudí z rôznych etníc, národov, rasových a náboženských skupín žiť spolu, navzájom sa rešpektovať a spolupracovať. Vykonáva sa na základe rôznych programov v školách a v mimoškolských zariadeniach, v osvetových akciách, v reklamných kampaniach, v politických opatreniach. Sú s ňou spájané veľké nádeje i značné finančné prostriedky, ale jej skutočné efekty nie sú spoľahlivo preukazované“.

Na takomto chápaní multikultúrnej výchovy je pravdepodobne postavená i samotná príprava budúcich pedagógov, o čom svedčí i celkom zbežné štúdium syláb dostupných na internete, kde či už ciele kurzov, ale i požiadavky na ukončenie sú postavené predovšetkým na týchto témach. Ak sú učitelia pripravovaní na prax v takomto duchu a chcú poctivo naplňať ciele kurikula, niet sa čo čudovať, že sú zmätení a často i znechutení z nárokov, ktoré na nich kladú samotné vzdelávacie programy.

Podstata multikultúrnej výchovy je však podľa [Mistríka \(2017, s. 39\)](#) postavená na oveľa širších pilieroch:

1. Nezameniteľná a nespochybniteľná hodnota individuálneho človeka.
2. Hodnota sociálnej skupiny, bez ktorej individuálny človek hynie.
3. Rešpektovanie individuálnych potrieb človeka.
4. Rovnosť ľudí pred zákonom a nevyhnutnosť rešpektovať existujúci právny systém.
5. Kritické myslenie vo vzťahu k okoliu, schopnosť neprijímať automaticky všetko, čo okolie človeku ponúkne.
6. Skúsenostné a zážitkové učenie, výchova a rast človeka na základe jeho vlastných skúseností.
7. Pedagogický konštruktivizmus, teda výchova a vzdelávanie vlastným objavovaním, tvorbou vlastných poznávacích či hodnotových štruktúr a na základe vnútornej motivácie.

Ak príliš neteoretizujeme a nesnažíme sa o prísne odborný výklad uvedeného, sú práve tieto piliere predpokladom k pochopeniu multikultúrnej výchovy v tej najčistejšej podobe. Sú zároveň ideálnou pomôckou k vytvoreniu vlastnej koncepcie multikultúrnej výchovy každého pedagóga. Deti, a nielen tie malé, by základy multikultúrnej výchovy mali prijímať zážitkovo a v priamej väzbe so životom v skupine. Táto téza nie je o umelo vytváraných situáciách, kde sa dieťa dostáva do kontaktu s určitým problémom a je od neho žiadaná určitá reakcia. Je o nastavení klímy v prostredí a o nespochybniteľnom vzore pedagóga. A to na všetkých stupňoch vzdelávania.

Nasledujúcu časť príspevku tvorí niekoľko príkladov z praxe, ktoré vychádzajú z pozorovania správania sa pedagógov (pedagogického dozoru) počas nepravidelných aktivít a výučbových programov v Centre voľného času v Starej Turej (ďalej len CVČ).¹⁷

Reakcie pedagogického dozoru na správanie sa detí, žiakov:

1. Prosím ťa, nechaj to. Nemôžem sa pozerieť, ako sa v tom rýpeš (reakcia pedagóga na pokus dieťaťa zasadiť rastlinu do črepníka).

¹⁷ Výučbové programy organizuje CVČ pre predškolákov a žiakov rôznych vekových skupín, ktorí prichádzajú do CVČ v sprievode učiteľa. Učiteľ je v pozícii dozoru a do programov sa nezapája. Celý program si manažuje a realizuje s deťmi zamestnanec CVČ.

2. To je hrozné decko. Nič nechce jesť. Ja neviem, čo doma žerie (reakcia pedagóga na odmietnutie jablka dieťaťom pred všetkými deťmi).
3. Juraj si to môže dovoliť, ale ty radšej sed' a buď ticho. Nerob hanbu (reakcia pedagóga na vlastný názor žiaka).
4. Ja sa tiež musím vyzuť? (reakcia pedagóga na upozornenie detí, že pred vstupom na koberec sa treba vyzuť).
5. Najskôr pani učiteľka a potom sa môžete pozrieť vy (reakcia pedagóga na možnosť pozrieť si čerstvo vyliahnuté mláďatá).
6. On je hrozný moták. Ale veď vieme, po kom to má (reakcia pedagóga na pomalé obliekanie sa dieťaťa).
7. Integrovaný, neintegrováný. Takto sa správať nebudeš (reakcia pedagóga na nevhodné správanie sa žiaka).

Banálne vety? Ak k týmto reakciám (slovnému šikanovaniu) prirátame necitlivé fyzické prejavy pedagóga voči deťom, napr. prudké postrkovanie dieťaťa, aby išlo rýchlejšie, ťahanie za rukáv, vytrhnutie mu predmetu z ruky, alebo súkromné rozhovory pedagógov pred deťmi (ohováranie kolegov, urážky a nevhodné poznámky smerom k nepedagogickým zamestnancom, porovnávanie a hodnotenie zjavu, oblečenia, sociálnej a ekonomickej úrovne detí, prípadne ich rodičov a pod.), objavujeme skryté kurikulum, ktoré ovplyvňuje vnímanie a myslenie detí oveľa viac, ako predstavovanie kurikula formálneho. I napriek tomu, že ciele formálneho kurikula multikultúrnej výchovy sú nastavené dospieť k ideálnemu stavu koexistencie spoločnosti, podmienky v našich školách tomu zároveň bránia. Jedným zo základných problémov je stále sa zvyšujúci spoločenský tlak na výkon detí i učiteľov, ktorý znemožňuje rozvíjať všetky stránky osobnosti dieťaťa tak, aby boli vyvážené. Náš konzervatívny školský systém sa sústreďuje predovšetkým na odovzdávanie informácií a na kontrolu vedomostí detí. Pri takto nastavenom režime sú deti priamo nútené dozvedať sa a učiť sa *tie ostané veci* často len z neformálneho kurikula. Porozumieť mu je pre deti oveľa jednoduchšie, ako si myslíme. Ak napríklad dieťa do školy prichádza s obmedzeným jazykovým kódom a nie je schopné porozumieť rozvinutému kódu učiteľa a ak dokonca existuje rozpor v myslení a v konaní učiteľa, pre dieťa je ľahšie prijať to, čo vidí v neverbálnej komunikácii a mimo vyučovacej hodiny, ako to, čo učiteľ prednáša v rámci učiva. S týmto veľmi úzko súvisí i otázka relativity hodnôt v spoločnosti, ktorú by sme mali mať na pamäti práve v úvahách o neformálnom kurikule multikultúrnej výchovy.

Je veľmi poučné a optimistické čítať si ciele a obsah multikultúrnej výchovy a vzdelávania pre Štátny vzdelávací program ISCED 0, 1, 2 atď., ale až keď sa staneme priamymi pozorovateľmi multikultúrnej výchovy v praxi, si uvedomíme, že táto výchova vôbec nie je obmedzená predmetom alebo témou. Jej nositeľmi a predstaviteľmi sme všetci, ktorí prichádzame do styku s dieťaťom, a je jedno, či je to na hodine matematiky, počas exkurzie alebo počas prestávky. Nositeľmi multikultúrnej výchovy sú všetci *iní ľudia* – v prostredí školy, t. j. ostatné deti, pedagógovia, kuchárky, školník atď. Deti si všímajú a veľmi citlivo vnímajú, prežívajú a hodnotia vzťahy nielen objektov, ale i subjektov výchovy – napr. vzťahy vo vnútri skupiny pedagógov, ich pozície a roly. I tu prebieha sociálne učenie v jeho elementárnych formách. Pre pedagógov by malo platiť, že učiť neznamená len odovzdávať naučené informácie a myslieť si, že všetko ostatné je *moje súkromie a osobný priestor*. Učiť znamená byť vzorom a baviť. Baviť v zmysle zaujať a udržať pozornosť dieťaťa natoľko, aby bolo ochotné, aby chcelo zotrvať pri činnosti a bolo motivované samo pokračovať v učení sa. A to sa dá len vkladom celej svojej osobnosti, kde konanie pedagóga je v súlade s jeho myslením a kde jeho charakter a postoje inšpirujú k požadovanému správaniu. Prijímanie študentov na pedagogické školy by preto nemalo byť len ich istým pokusom dostať sa nejakú vysokú školu a dokonca by nemalo byť ani len podmienené dobrým prospechom či dostatočne zvládnutými prijímacími skúškami.

Dnes sa často hovorí o integrácii a inklúzii. Najčastejšie sa tieto pojmy spájajú s ľuďmi, ktorých spoločnosť na základe určitých znakov označila za *iných*. V konečnom dôsledku je však každé jedno

dieťa so vstupom do školy integrované do prostredia, kde sa musí naučiť koexistovať. Deti sa v triede každodenne stretávajú so sociálnou a kultúrnou rozmanitosťou. Musia ju akceptovať a musia sa s ňou naučiť narábať. Je prirodzené, že dieťa odlišnosti vidí, že porovnáva a hodnotí. Robí len to, čo sme ho vlastným príkladom naučili. Nielen celá spoločnosť, ale každá trieda je diverzifikovaným prostredím, ktoré je pri počte 20 detí tvorené 20 individualitami, 20 rôznymi životnými štýlmi, 20 nositeľmi predsudkov, 20 úrovňami tolerance. Tieto deti sem ráno prichádzajú z rôznych sociálnych prostredí, denne sa tu stretávajú i rozchádzajú v názoroch, pokúšajú sa presadiť svoje potreby a záujmy a zároveň sa učia akceptovať ostatných. Očakávať, že jednorazové témy či hodiny multikultúrnej výchovy naučia deti tolerancii a rešpektu voči iným ľuďom, je nepravdepodobné a naivné. Každá jedna bežná hodina je skúškou multikultúrneho myslenia a konania.

Primárnou podmienkou pre úspešné zvládanie profesie pedagóga z pohľadu multikultúrnej výchovy je prijať rozmanitosť, oceňovať rozdiely v inkluzívnom prostredí, sledovať a podporovať prirodzenú skupinovú dynamiku, byť pozitívnym vzorom a motivovať deti k vzájomnému spolunažívaniu. K takému, kde má každé z detí svoje nezastupiteľné miesto a celok je chápaný ako spoločná sila. Každá trieda má teda nielen svoj intelektuálny, ale i sociálny kapitál, ktorý čím je vyšší, tým viac prispieva k rozvoju multikultúrneho myslenia a konania detí nielen v triede, ale i mimo nej. Až keď sa dieťa samo v sebe naučí prijať a ctiť rozmanitosť v najbližšej komunite, je schopné uznať právoplatnosť odlišnosti kultúr tých zvonka.

Literatúra

Mistrík, E. (2017, Duben 24). Ciele a obsah multikultúrnej výchovy a vzdelávania pre Štátny vzdelávací program ISCED 0 a ISCED 1. *Štátny Pedagogický Ústav*. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/mkv_isced_0_1.pdf

Průcha, J. (2006). *Multikulturní výchova: Příručka nejen pro učitele*. Praha: Triton.

Recenze

Hanková, M., & Vávrová, S. (2016). *Partnerské vztahy očima mladých dospělých s vrozeným tělesným postižením*. Praha: Grada Publishing



Být „odlišný“ ještě neznamena být ve skutečnosti jiný. Tato věta autorek nás otevřenou cestou uvádí do intimního zákoutí partnerských vztahů a sexuality osob s vrozeným tělesným postižením. Může mít osoba závislá na pomoci druhých plnohodnotný vztah? Může s někým chodit? Může mít sex? Běžné věci jako je přátelství, životní partner, výchova dětí a další, jsou opředeny rouškou tajemství a předsudků způsobených dezinformacemi a mylnými postoji k dané problematice obecně. Přitom partnerské vztahy s lidmi s omezenou hybností mají svá pozitiva, a ta dokáží překonat všudypřítomné bariéry, které jsou v knize doloženy autentickými příběhy samotných osob s tělesným postižením participujících na výzkumu.

Předkládaná monografie dala vzniknout na základě osobní zkušenosti jedné z autorek, která se tak stává výraznou osobností na poli tabuizovaného tématu. Publikace je orientována na aktuální společenské téma a svým pojetím obohacuje

teoretickou základnu sociálně zaměřených oborů s úzkým přesahem do speciálně pedagogické oblasti s akcentem na diskutovanou oblast partnerských vztahů osob s vrozeným tělesným postižením. Publikace je určena zejména pro odborníky z oblasti pomáhajících profesí, čemuž odpovídá její struktura a vědecko-výzkumně orientovaný rámec, ovšem zároveň je svými jazykovými prostředky čitelná i pro laickou veřejnost a nutí tak čtenáře k úvahám.

Publikace je co do obsahu konzistentně a logicky členěna. Záměrem tří kapitol je ucelený náhled na problematiku partnerských vztahů a rodinného života jako hlavního prediktoru kvality života osob s vrozeným tělesným postižením. Teoretický rámec prezentuje zvolené téma v logicky strukturovaných kapitolách orientovaných na dílčí otázky výzkumu partnerských vztahů a s nimi souvisejícími aspekty, tj. tělesného postižení, na něž můžeme nahlížet jako na konfrontaci či výzvu; pojímat jej jako sociální kategorii v období mladé dospělosti s odrazem v partnerském a intimním životě.

První kapitola je postavena na poznatcích z oblasti somatopedie, přičemž akcent je kladen na specifika dětské mozkové obrny a spinální svalové atrofie. Zastřešující rámec nejen celé kapitoly, ale i dalších částí je prolínající se bio-psycho-sociální pojetí jedince s tělesným postižením. Hlouběji je osvětlena problematika sebepřijetí jako oscilujícího prvku v životě jedince, konkrétněji se zaměřením na body image v psychologicko-sociálním kontextu. Ten se odráží nejen v přijetí sebe sama po stránce fyziologické, ale zejména v přijetí ze strany většinové společnosti. Po seznámení se s danou problematikou autorky plynule přechází do kapitoly druhé, věnující se současnému pojetí tělesného postižení jako sociální kategorie. Poutavou a srozumitelnou formou prezentují klíčové pojmy socializace a interpersonální vztahy. Autorky upozorňují na problematiku přístupu společnosti, míru tolerance k osobám s vrozeným tělesným postižením a následný odraz v celkovém obrazu soudobé společnosti. Mezi hlavní determinanty ovlivňujícími interpersonální vztahy spatřují vzhledem k nedostatečné informovanosti veřejnosti zejm. sklony ke generalizaci a šablonovitému posuzování osob s tělesným postižením. Poslední a svým pojetím i nejatraktivnějším oddílem teoretického rámce je třetí kapitola, jež se věnuje partnerským vztahům a intimnímu životu mladých dospělých s vrozeným tělesným postižením. Kapitola vychází z limitů, které doprovází partnerské vztahy osob s tělesným

postižením; vyvrací mýty spjaté s danou problematikou vztahující se zejména k sexuální oblasti a intimitě, přičemž je ukončena náhledem na manželství a rodičovství osob s tělesným postižením, k němuž většina partnerských vztahů spěje. Osobitou pozornost věnují autorky tabuizovanému tématu sexuální asistence a sexuálním pomůckám pro osoby s tělesným postižením jakožto kompenzaci plynoucí z deficitů daného postižení. Teoretická východiska této problematiky jsou vhodně doplněna ilustrovanými materiály z praxe tj. vyobrazením různých typů sexuálních poloh vhodných pro osoby s omezenou hybností a konkrétními pomůckami vhodnými nejen k párovému užití při pohlavním styku, které dokreslují celkový obraz a přináší zajímavé a poutavé čtení.

V poslední kapitole monografie autorky prezentují zásadní výsledky výzkumu uskutečněné na základě evaluace mladých osob s vrozeným tělesným postižením. Prostřednictvím dlouhodobého výzkumného šetření analyzují a prezentují autentické výpovědi 5 mladých dospělých s dětskou mozkovou obrnou a spinální svalovou atrofií k řešené problematice přátelství, intimity, partnerství. Výstupy z šetření jsou hodnoceny nejen z odborného hlediska, ale zároveň jsou pohledem do nitra člověka, který podává zcela otevřenou zповěď o svém životě. Veškeré výstupy daného šetření jsou v závěru diskutovány a stále nutí čtenáře, aby se zpětně vracel i k teoretickým východiskům předchozích kapitol. Celý text komplexně dokazuje erudovanost autorek v daném tématu s propojením praktických zkušeností.

Předkládaná publikace přehledně zpracovává vytyčenou oblast a poskytuje základní informační rámec řešené problematiky pro odborníky pomáhajících profesí, studenty humanitně orientovaných oborů i laickou veřejnost. Monografie je svým pojetím novým zdrojem poznání, otvírá diskusi na aktuální téma v kontextu současných intenzivně diskutovaných a veřejností reflektovaných témat, detabuizovaných tendencí a snah o zvýšení subjektivně pojímané kvality života jedince s vrozeným tělesným postižením.

Jana Kasáčková
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Recenze

Tassoni, P. (2015). *Supporting children with special needs: A Penny Tassoni handbook*. London: Hodder Education.



Ačkoliv v každém lidském společenství nacházíme stopy přítomnosti osob s postižením, úvahy o jejich edukaci měly pozvolný a logický vývoj. V zásadě totiž zrcadlily jednak úroveň vzdělanosti v té které době, ale i proměnu filosofických názorů, ideologických směrů a především pak převládajících paradigmat. Platformy přístupu k těmto osobám, které jsou v návaznosti na své postižení tuzemskými i zahraničními autory nazývány jako *jedinci se speciálními potřebami*, tak v průběhu historie značně variovaly. A to od jejich naprosté exkluze ze vzdělávacích procesů, přes segregaci až po novodobější vzdělávací diskurzy v podobě školské integrace a inkluze. Nastíněný myšlenkový a postojový přerod, který vyústil v právo žáků se zdravotním postižením vzdělávat se ve školách hlavního vzdělávacího proudu, generuje dvojici významných konsekvencí:

Koncept speciálních potřeb nejenže stojí v centru celospolečenských debat, ale rovněž je kolem něj koncentrován odborný zájem mnohých badatelů. Jinými slovy řečeno, můžeme vysledovat, že se z tématu marginalizovaného stal za poslední dvě dekády fenomén, jenž je reflektován jak na úrovni legislativních dokumentů, tak i kurikulárních a strategických dokumentů vzdělávací politiky. Uvedené skutečnosti, které do jisté míry odrážejí naléhavost a potřebnost věnovat se této problematice na odborné úrovni, tedy v posledních letech dávají vzniknout pestré škále monografií.

Zcela objektivně přitom musíme konstatovat, že značná část vzniknuvší knižní produkce v této oblasti je připisována zahraničním autorům. Patří mezi ně také Penny Tassoni, britská autorka, výchovná poradkyně a trenérka, jež prostřednictvím více jak tří desítek publikačních výstupů obohatila spektrum tamějších příspěvků k dětskému učení a hře. Zmíněnou dyádu témat pak rozšiřuje o další relevantní témata vztažená k inkluzivnímu vzdělávání v monografii *Supporting children with special needs: A Penny Tassoni handbook*. Jak přitom autorka anoncuje již v úvodu této publikace, recenzovanou knihu je třeba vnímat především jako praktickou příručku pro všechny, kteří se ve své praxi setkají s dětmi se speciálními potřebami. Tomu odpovídá jak stavba knihy, která je členěna do tří vzájemně propojených celků, tak i širší diskutovaných témat. Tassoni totiž v prvé řadě usiluje o propojení teorie a praxe, stejně jako o integrující pohled na pojednáváný fenomén za využití poznatků z různých vědních disciplín, nejčastěji však z psychologie, sociologie, pedagogiky či vývojové psychologie. Nutno ocenit, že takto nastolenou linii textu autorka drží napříč celou monografií, díky čemuž může zasáhnout širší spektrum adresátů. Od odborníků z praxe, kteří do ní chtějí přinést nové přístupy, přes studenty pomáhajících profesí, kteří potřebují načerpat jak teoretické poznatky, tak i tipy do praxe, jež se před nimi teprve otevírá, až po laickou veřejnost, která si chce rozšířit obzory.

Podíváme-li se nyní na obsah recenzovaného počínu ve světle výše nastíněných skutečností, pak je třeba podotknout, že první část knihy označená jako *Special needs – Key issues*, je informačně velmi hutná. Na bezmála sto stranách textu, které jsou diferencovány do sedmi dílčích kapitol, pisatelka obširným způsobem diskutuje všechna relevantní témata vztažená ke konceptu speciálních potřeb. V tomto kontextu je třeba říci, že v prvních třech kapitolách se nejprve uchyluje k explanaci základních termínů, jež se prolínají všemi sekvencemi textu (např. postižení, porucha, speciální vzdělávací potřeby, inkluze a její principy). Z mého pohledu tak ovšem místy činí poněkud „encyklopedicky“,

aniž by došlo k zevrubnějšímu načrtnutí relací a diferencí mezi jednotlivými pojmy. Tuto neobratnost můžeme zaznamenat kupříkladu tehdy, referuje-li Penny Tassoni o modelech postižení. Na tomto místě totiž dogmaticky odkazuje na dvě jejich bazální variace – model medicínský a sociální, byť mnozí autoři (viz např. [Cameron, 2013](#); [Goodley, 2011](#); [Swain & French, 2000, 2008](#)) od nového milénia reflektují nastupující afirmativní model, mezi jehož ideové zdroje patří právě model sociální. I když by se tento drobný nedostatek dal autorce odpustit, je na škodu, že se alespoň nepokusila doložit vztažnost mezi dvojicí zvolených modelů a principy inkluzivního vzdělávání, o nichž referuje ihned poté. Text by díky tomu působil o poznání ucelenějším dojmem.

Na druhou stranu je třeba ocenit, že Tassoni v rámci první části knihy akcentuje změnu terminologie v duchu tzv. *people-first* principu, který také na konkrétních příkladech ilustruje (str. 5), stejně jako věnuje pozornost vyvrácení pěti nejčastějších stereotypů o lidech s postižením. Na tato obecnější teoretická východiska pak zdařilým a čtivým způsobem navazuje exkurzí do britské legislativy, která upravuje práva osob se zdravotním postižením na vzdělání a adekvátní podporu a péči. V tomto ohledu autorka citlivě dodržuje historickou linii, v níž neschází zmínka o Warnockově zprávě z roku 1978 či aktuálním Praktickém kodexu, jemuž Tassoni věnuje nemalou pozornost také v samostatné, třetí kapitole. V rámci ní však nezapomíná ani na roli tzv. SENCO, čili pracovníka, který koordinuje podporu pro děti se speciálními potřebami a postižením. Troufám si tvrdit, že se jedná o informace, které budou zejména pro českého čtenáře obohacující, neboť autorka erudovaně referuje o úloze tohoto odborníka, stejně jako se v souvislosti s jeho pracovní náplní věnuje tipům pro dobrou praxi (str. 39).

Na tři obecněji koncipované kapitoly pisatelka navazuje čtyřmi dalšími, které však mají o poznání praktičtější charakter. V kontextu řečeného se sluší podotknout, že právě to patří k nejsilnějším a tedy i nejprínosnějším bodům recenzované monografie. Dokládá to jednak čtvrtá kapitola, v rámci níž je kladen akcent na možnosti, která v praxi identifikovat děti vyžadující vyšší míru podpory. Tassoni pro tyto účely představuje řadu nástrojů, a to od pozorování, přes volnou deskripci až po digitální nahrávání. Je sympatické, že v publikaci nalezneme jak konkrétní ukázky pozorovacích archů či volné deskripce, tak i krátké případové studie, které textu dávají nádech reálnosti. Podobná superlativa lze vyřknout také směrem ke kapitole šesté, jež představuje tzv. *The graduated approach*. Pisatelka se přitom snaží signifikanci a praktické využití tohoto přístupu a jeho jednotlivých stupňů (posouzení, plán, fáze provedení a přezkoumání) znovu doložit na konkrétních příkladech (str. 90–93), případně na autentických výrocích lidí z praxe (str. 87). Úvodní část knihy pak uzavírá pojednání o významu spolupráce s rodiči a odborníky na interdisciplinárním základě, kteří se mohou stát významnými zdroji informací a podpory při vzdělávání dítěte v mainstreamovém školním prostředí. Tassoni pro tyto účely sahá především po teoretických poznatcích, které však vhodně prokládá krátkými případovými studiemi, díky čemuž se textem i nadále nese „punc praktičnosti“.

Z hlediska rozsahu nezůstává pozadu ani druhá část knihy nazvaná *Working with children*. I když by toto poměrně obecné označení mohlo u čtenáře vyvolat velká očekávání ohledně jejího obsahového nasycení, Penny Tassoni neponechává nic náhodě. Naopak je zřejmé, že na dalších 99 stranách textu zúročuje své bohaté zkušenosti z praxe, neboť to s sebou může přinášet nejen benefity, ale i nevýhody. Z jednotlivých pěti dílčích kapitol je evidentní autorčina touha vtěsnat do monografie co největší objem informací i praktických rad. Kupříkladu v osmé kapitole se jí daří tyto záměry vhodným způsobem naplnit. V jednotlivých pasážích totiž široce a fundovaně diskutuje otázky respektu, oceňování a zplnomocnění dítěte, jež by bez jakýchkoliv pochybností měly stát v popředí proinkluzivních tendencí. Podobně kladné reference je třeba vznést také k dvanácté kapitole, která se veskrze praktickým způsobem zaměřuje na podporu fyzického a smyslového rozvoje dětí, či ke kapitole jedenácté, jež rozpracovává téma sociálního, emocionálního a mentálního zdraví dětí se speciálními potřebami, které je v kontextu inkluzivní trendů nadále spíše opomíjeno. Naopak v případě kapitoly deváté či desáté se jako poněkud problematický jeví fakt, že čtenář je již od jejich úvodu „informačně přesycen“. Uvedené je dáno tím, že autorka poněkud zdlouhavě a rutinně osvětluje výchozí termíny, takže praktický aspekt kapitoly, který následuje, zůstává upozaděn. Současně je třeba reflektovat,

že vymezení některých termínů zásadním způsobem nepřispívá k porozumění nastoleného fenoménu, a tak se jejich přítomnost v textu jeví jako redundantní (str. 119). I navzdory těmto výtkám lze v rámci jednotlivých kapitol ocenit, že jsou prokládány tipy pro dobrou praxi, odpověďmi na časté otázky, které v souvislosti s tématem vyvstávají, stejně jako zevrubnější deskripce aktivit, skrze něž lze u dětí podpořit rozvoj v diskutovaných doménách.

Třetí, sedmdesátistránková část knihy, nazvaná příznačně *Supporting children with specific needs*, patří překvapivě k těm nejstručnějším. Co je jejím obsahem? Ačkoliv by podle názvu měla představovat jakýsi vrchol celé monografie, přináší spíše mírné zklamání. Nabízí totiž „pouze“ deskripce různých forem zdravotního postižení, onemocnění a specifických poruch učení. Není navíc zřejmé, podle jakého klíče je autorka do publikace vybírala. Můžeme tak pouze dedukovat, že se pravděpodobně řídila heslem „od každého trochu“. Neschází totiž zmínka o ADHD, poruchách autistického spektra, dětské mozkové obrně, cystické fibróze, diabetes či dyslexii. Tento holistický přístup k nastolené problematice, odrážející se ve snaze vyložit čtenáři definici, incidenci a diagnostiku daného postižení, onemocnění či SPU, stejně jako možné odchylky ve vývoji jedince, však v konečném důsledku způsobuje, že text má veskrze teoreticko-syntetickou povahu, která navíc působí zkratkovitým dojmem. Jednotlivé dílčí kapitoly by si totiž jednoznačně zasloužily více prostoru k rozpracování. I na tomto místě však musíme kromě výtek vyzdvihnout adekvátní diskuzi otázek, jež by měly být reflektovány při práci s dítětem se speciálními potřebami, anebo odkazy na relevantní webové stránky, nadace a podpůrné organizace působící ve Velké Británii.

Jak tedy zhodnotit recenzovanou monografii jako celek? Už výše formulované silné a slabší stránky dávají tušit, že na ni můžeme nahlížet dvojí optikou. Budeme-li se na ni při hodnocení dívat jako na odbornou monografii, pak musíme poznamenat, že v tomto ohledu má publikace jisté rezervy. Ať už hovoříme o analýze a syntéze problému, která je místy neobratná, o nevyváženosti reprodukováných poznatků anebo o absenci jakýchkoliv odborných zdrojů (vyjma Praktického kodexu), na něž by autorka v textu odkazovala. Stejně tak je na škodu, že do jednotlivých tematických celků nebyly zakomponovány statistické údaje vázané na počet dětí se speciálními potřebami ve Velké Británii, případně výsledky tamějších empirických bádání, které by podpořily vědecké vyznění publikace. Za zmínku stojí také jazyk, jímž je kniha psána. Koliduje totiž na pomezí populárně-naučného a vědeckého stylu, přičemž hranice mezi nimi jsou často velmi tenké. To však nemusí být vždy nevýhodou, neboť text je díky uvedenému čtivý a srozumitelný. Lze tudíž předpokládat, že po něm sáhnou třeba také studenti píšící kvalifikační práce.

Pokud však budeme nahlížet na knihu prizmatem Penny Tassoni, tedy jako na příručku, pak nezbyvá, než ocenit praktické pojetí celé knihy, bohatý obrázkový a grafický doprovodný materiál (schémata, tabulky) i autorčino zaujetí pro téma, které však není nekritické. Jak totiž uvádí v závěrečné části knihy, „předkládané informace nelze generalizovat. Každé dítě je unikátní, dvě děti se stejnou ‚diagnózou‘ pravděpodobně jinak reagují a mají odlišná přání“. Už pro tento neotřelý přístup si tedy monografie zaslouží pozornost. Každý si v ní totiž zajisté najde něco, co ho obohatí.

Magdalena Hanková

Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Literatura

- Cameron, C. (2013). *Disability studies: A student's guide*. London: SAGE Publications Ltd.
- Goodley, D. (2011). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. London: SAGE Publications Ltd.
- Swain, J., & French, S. (2000). Towards an affirmation model of disability. *Disability & Society*, 15(4), 569–582. <https://doi.org/10.1080/09687590050058189>
- Swain, J., & French, S. (2008). *Disability on equal terms*. London: Sage Publications Ltd.
- Tassoni, P. (2003). *Supporting special needs: Understanding inclusion in the early years*. Great Britain: Heinemann Publishers.

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

nám. T. G. Masaryka 1279, 760 01 Zlín

E: editorsoced@fhs.utb.cz

T: +420 576 038 007

W: www.soced.cz/english

Sociální pedagogika | Social Education, 5(2). 2017. 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.

Listopad 2017/November 2017

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
Mostní 5139, 760 01 Zlín
Czech Republic