

Sociální pedagogika

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

časopis pro vědu a praxi

Sociální pedagogika - Český časopis pro sociální pedagogiku

Social Education - The Czech journal for socio-educational theory and
research

Vydává

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Mostní 5139

760 01 Zlín

Sociální pedagogika / Social Education

Vydává Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

Redakce časopisu

Hlavní redaktor: **Jiří Němec**, Pedagogická fakulta MU, Brno.

Výkonná redaktorka: **Jitka Jakešová**, Centrum výzkumu FHS UTB, Zlín.

Redaktor studií: **Radim Šíp**, Pedagogická fakulta MU, Brno.

Redaktorka studií: **Radana Kroutilová Nováková**, Fakulta humanitních studií UTB, Zlín.

Redaktor recenzí a informací: **Jakub Hladík**, Fakulta humanitních studií UTB, Zlín.

Redakční rada časopisu

Stanislav Bendl, Pedagogická fakulta UK, Praha; **Miroslav Dopita**, Pedagogická fakulta UP, Olomouc; **Jolana Hroncová**, Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica; **Vladimír Jůva**, Fakulta sportovních studií MU, Brno; **Michal Kaplánek**, Jabok - Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická, Praha; **Blahoslav Kraus**, Pedagogická fakulta UHK, Hradec Králové; **Roman Leppert**, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz; **Ladislav Macháček**, Fakulta sociálních věd UCM, Trnava; **Peter Ondrejko**, Centrum výzkumu FHS UTB, Zlín; **Milan Pol**, Filozofická fakulta MU, Brno; **Andrea Preissová Krejčí**, Filozofická fakulta UP, Olomouc; **Miroslav Procházka**, Pedagogická fakulta JU, České Budějovice; **Jiří Prokop**, Pedagogická fakulta UK, Praha; **Petr Vašát**, Sociologický ústav AV ČR, Praha.

Jazykoví korektoři

Jazyková korektorka českého jazyka: **Petra Bačuvčíková**, Fakulta humanitních studií UTB, Zlín.

Jazyková korektorka slovenského jazyka: **Margita Marková**, Bratislava.

Jazykový korektor anglického jazyka: **Dean Ronald Catchpole**, Fakulta humanitních studií UTB, Zlín.

Kontakt

Časopis Sociální pedagogika / Social Education

nám. T. G. Masaryka 1279, 760 01 Zlín

E: editorsoced(at)fhs.utb.cz

T: +420 576 038 007

W: www.soced.cz

Sociální pedagogika / Social Education, ročník 2, číslo 1, 2014. Vydává Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Vede hlavní redaktor Jiří Němec s redakční radou. Časopis vychází dvakrát ročně v elektronické podobě. V časopise jsou uveřejněny pouze původní práce, které nebyly doposud publikovány.

ISSN 1805-8825

OBSAH

Editorial (<i>Jitka Jakešová, Radim Šíp</i>)	5
Jak dál v Sociální pedagogice (<i>Jitka Jakešová, Radim Šíp</i>)	7

Studie

Eleonóra Mendelová: Súčasná postmoderná rodina a vnútorodinná deľba práce	11
Vladimíra Zemančíková: Problémové správanie žiakov a úloha sociálneho pedagóga v reflexii učiteľov	22
Peter Ondrejko: Proces socializácie a výchova v škole	37
Ivo Jirásek, Donald N. Roberson, Jr., Miroslava Jirásková: Rodinné táboření: prípadová studie potenciálu osobnostního rozvoje	51
Martin Stanoev: Cesta k závislosti a zpět	64
Soňa Vávrová, Dana Musilová, Renata Polepilová: Názory studentů pomáhajících profesí na rušení kojeneckých ústavů v kontextu současných změn .	82

Okno do světa

Bozhidara Kriviradeva: Development of alternative forms for care and upbringing of children without parents in Republic of Bulgaria	100
---	-----

Host Sociální pedagogiky: MgA. Lenka Remsová, Ph.D.

Medailon – Lenka Remsová.....	109
Rozhovor s Lenkou Remsovou (leden 2014)	110

Recenze

Preissová Krejčí, A. et al. (2013). <i>Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku. (Zlatica Dorková)</i>	114
GYMNASION, časopis pro zážitkovou pedagogiku (<i>Petr Soják, Veronika Nýdrlová</i>)	117

Informace

Perspektivy sociální pedagogiky (<i>Václav Bělík</i>)	120
Informace o sjezdu polských sociálních pedagogů (<i>Dana Knotová</i>)	122
V Brně hledali řešení problému hazardního hraní (<i>Ivan Kováčik</i>)	126

CONTENTS

Editorial (<i>Jitka Jakešová, Radim Šíp</i>)	5
Future actions of Social Education (<i>Jitka Jakešová, Radim Šíp</i>)	7

Articles

Eleonóra Mendelová: The contemporary postmodern family and the division of work inside the family	11
Vladimíra Zemančíková: Problematic behaviour of students and the role of the social pedagogue in teacher's self-assessment	22
Peter Ondrejkovič: The process of socialization and education in school	37
Ivo Jirásek, Donald N. Roberson, Jr., Miroslava Jirásková: Family camping: a case study of the potential for personal development	51
Martin Stanoev: The path to addiction and back	64
Soňa Vávrová, Dana Musilová, Renata Polepilová: Opinions on the closure of institutional facilities for children up to 3 years in the context of recent changes among students of selected helping professions	82

Window to the World

Bozhidara Kriviradeva: Development of alternative forms for care and upbringing of children without parents in Republic of Bulgaria	100
---	-----

Guest of Social Education: MgA. Lenka Remsová, Ph.D.

Medallion – Lenka Remsová	109
Interview with Lenka Remsová (January 2014)	110

Reviews

Preissová Krejčí, A. et al. (2013). Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku. [Social exclusion in multicultural societies. Comparison of the current situation in the Czech Republic and Mexico]. (<i>Zlatica Dorková</i>)	114
GYMNASION, časopis pro zážitkovou pedagogiku. [GYMNASION, journal for experiential learning]. (<i>Petr Soják, Veronika Nýdrlová</i>)	117

Information

Perspektivy sociální pedagogiky. [Perspectives of Social Education]. (<i>Václav Bělík</i>)	120
Informace o sjezdu polských sociálních pedagogů. [Information about the congress of Polish social educators]. (<i>Dana Knotová</i>)	122
V Brně hledali řešení problému hazardního hraní. [Serach for solution of gambling in Brno]. (<i>Ivan Kováčik</i>)	126

Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

představujeme Vám první číslo druhého ročníku časopisu Sociální pedagogika. Časopis vychází dvakrát ročně online v rámci webových stránek www.soced.cz. Jeho vydáním pokračuje náš záměr zavést nový recenzovaný časopis v oblasti humanitních věd zaměřený primárně na problematiku sociální pedagogiky, její empirický výzkum kvantitativních i kvalitativních dat, dále si klade za cíl mapovat širší i užší historii vzniku sociální pedagogiky v zahraničí i u nás, prezentovat celosvětově stěžejní témata, problémy a jejich řešení a konfrontovat je s podobnými tématy a ději na české a slovenské scéně, předkládat a kriticky komentovat výrazné pokusy o definici, obsahové ukotvení a profilaci sociální pedagogiky jako studijního a výzkumného oboru ve světě i u nás a konečně pravidelně seznamovat své čtenáře s pro obor významnými publikacemi (staršími i novějšími) české, slovenské i zahraniční provenience.

Nyní již k současnému vydání. V úvodní rubrice pod názvem *Jak dál v Sociální pedagogice* představujeme podrobnější pohled na redakční politiku časopisu a budoucí profilaci jednotlivých čísel. Dále v současném čísle představujeme šest studií, které prošly procesem recenzního řízení. V prvním příspěvku s názvem *Súčasná postmoderná rodina a vnútrorodinná deľba práce* nás autorka Eleonóra Mendelová seznamuje s charakteristiky současné postmoderní rodiny, jakožto východiska pro analýzu současného stavu vnitro rodinné dělby práce. Na základě empirických zjištění autorka poukazuje na podíl participace mužů a žen na každodenních pracích v domácnosti a na péči o děti. Cílem studie byla analýza názorů a očekávání v oblasti rodičovských rolí a zjištění, zdali v současných rodinách existují vyrovnané partnerské vztahy v domácnosti, nebo zdali jde o pokračování v rodově specifické dělbě práce.

Druhá studie *Problémové správanie žiakov a úloha sociálneho pedagóga v reflexii učiteľov* autorky Vladimíry Zemančíkové přináší výsledky výzkumu realizovaného mezi učiteli základních a středních škol na Slovensku, jehož předmětem bylo problémové chování žáků. Mimo jiné bylo zjištěno, zda míra výskytu problémového chování žáků závisí na typu školy, ve které učitelé působí. Dle výsledků lze také říci, že učitelé spojují činnost sociálního pedagoga ve škole především s problémovým chováním žáků.

V další studii *Proces socializácie a výchova v škole* se autor Peter Ondrejko zabývá teorií socializace ve škole, která podle autora musí vysvětlit, jak se spojuje reprodukce společenského systému s vývinem osobnosti jednotlivce a současně musí vysvětlit, jak může společně fungovat kritický vývin subjektu a společenské změny. Autor si dále klade otázky způsobu utváření identity žáků v rámci procesu výchovy a vzdělávání.

Fenoménem rodinného táboření a jeho edukativním potenciálem v rámci mezigeneračního učení se ve studii *Rodinné táboření: prípadová studie potenciálu osobnostního rozvoje* zabývá kolektiv autorů Ivo Jirásek, Donald N. Roberson, Jr. a Miroslava Jirásková. Příspěvek nás seznamuje s tradicí rodinného táboření na českém území a v kontextu proměn podob současného rodinného uspořádání poukazuje na specifickou společnost Veteran Green. Případová studie využívající sekvenční kombinovaný design empirického šetření a dokládá, že hlavní dimenze prožívání při rodinném táboření je možné vnímat ve fenoménech rodiny, komunity, přírody a spirituality. V další studii *Cesta k závislosti a zpět* přináší autor Martin Stanoev vybraná zjištění výzkumu drogových kariér zaměřeného na sociální konsekvence. Hlavní a klíčovou metodu sběru dat představují hloubkové rozhovory se scénářem a s využitím analytických postupů případové studie. Vybraná zjištění se zaměřují na klima spojené s užíváním nealkoholových drog ve škole a třídním kolektivu, všimají si jednoho překvapivého motivu pro drogové experimenty a analyzují moment bilance jako příležitost.

pro intervence pomáhajících profesí Autor se snaží zasadit závěry do širších sociokulturních souvislostí a reflektovat dobový kontext utváření identity v adolescenci a zodpovědět otázku normality/deviace ve vztahu k užívání nelegálních drog.

Na zásadní změny v oblasti ústavní péče pro děti do tří let věku spojené s novelizací zákona o sociálně-právní ochraně dětí a zákona o rodině ve studii *Názory studentů vybraných pomáhajících profesí na rušení ústavních zařízení pro děti do tří let věku v kontextu současných změn* reagují autorky Soňa Vávrová, Dana Musilová a Renata Polepilová. Prostřednictvím kvantitativní výzkumné strategie za využití techniky dotazníku autorky zjišťovaly názory studentů (sociální pedagogiky a zdravotnických nelékařských oborů) na rušení kojeneckých ústavů a dětských domovů pro děti do tří let. Zajímavým zjištěním byl podíl dotázaných studentů jednoznačně schvalující zrušení těchto ústavních zařízení. Rozdíly byly zjišťovány rovněž dle studovaného oboru, které mohou signalizovat obsahové diference ve studijních plánech.

Rubriku *Okno do světa* zastoupila zahraniční autorka Bozhidara Kriviradeva z Bulharska. Příspěvek prezentuje vývoj péče o děti, jež byly ponechány bez rodičů nebo bez rodičovské péče v Bulharské republice. Autorka se snaží odpovědět na kladené otázky: Co může stát udělat pro snížení vysokého počtu dětí, které byly opuštěny hned po narození, nebo později během života? Jaké kroky může učinit k tomu, aby dokázal efektivně chránit zájmy dítěte a zvýšil se podíl výchovy dětí jejich biologickými rodiči?

Další část je věnována medailonu Lenky Remsové, na který navazuje rozhovor, který s ní vedl Radim Šíp. Dr. Remsová působí jako odborná asistentka na Katedře sociální pedagogiky PdF MU v Brně. Rozhovor čtenáři přiblížil oblast dramatické výchovy, především metodu divadla utlačovaných, jež mimo jiné najde své uplatnění při práci se sociálně znevýhodněnými skupinami.

Recenzi knihy *Sociální exkluze v multikulturních společnostech: Komparace současné situace v České republice a v Mexiku* přináší autorka Zlatica Dorková a s recenzí časopisu *GYMNASION, časopis pro zážitkovou pedagogiku* nás seznamuje Veronika Nýdrlová. Zprávu z mezinárodní konference pořádané na počest významného životního jubilea prof. PhDr. Blahoslava Krause představuje Václav Bělík. Informace o sjezdu polských sociálních pedagogů s názvem *Sociální pedagogika ve službě člověku a hodnot XXI. století* přináší Dana Knotová a o prvním z plánovaných setkání na téma podpory řešení problematiky hazardního hraní v České republice dále informuje Ivan Kováčik.

Na závěr si dovoluujeme poděkovat všem členům redakční rady, autorům a především recenzentům za projevenou spolupráci na budování nového prestižního odborného časopisu. Poděkování za spolupráci na recenzním řízení prvního čísla druhého ročníku časopisu jmenovitě od redakce přijímá Lenka Čablová, Denisa Denglerová, Peter Gavora, Lenka Gulová, Jakub Hladík, Karla Hrbáčková, Zuzana Hrnčířiková, Štefan Chudý, Jana Jurčíková, Vladimír Jůva, Jan Kalenda, Jiří Kučírek, Jan Mareš, Peter Ondrejko, Hana Pazlarová, Jiří Prokop, Adriana Sychrová a Lenka Šťastná. Dále děkujeme jazykovým korektorkám a všem dalším, již se na tomto čísle podíleli. Jedině poctivá a detailní práce může pomoci k tomu, aby se Časopis stal kvalitní odbornou základnou, jakou si Sociální pedagogika jistě zaslouží.

Jitka Jakešová, Radim Šíp

Jak dál v Sociální pedagogice

Proces zavedení nového odborného časopisu je úkol nelehký, vyžadující maximální nasazení od samého počátku vzniku časopisu. Systém práce redakce a redakční rady se postupem času ukotvuje a zpevňuje v pestré spolupráci s odborníky z oborů nejen ryze sociálně pedagogických, ale také jim blízkých (např. sociologie, filozofie, etnologie, adiktologie, psychologie či andragogiky). Tato významná pestrost redakční rady je doplněna různorodostí odborníků, kteří spolupracují s Časopisem v roli recenzentů nebo kontaktních osob zabezpečujících rozšiřování sítě mezinárodních autorů.

V rámci odborného kritického posouzení nabídnutých textů k publikování byla oslovena již celá desítka odborníků na pozici recenzentů. Oslovení odborníků předchází jejich pečlivý výběr dle odborného zaměření, metodologické zdatnosti a jazykové vybavenosti, kterému daný recenzent profesně odpovídá a koresponduje tak s daným textem. Po nalezení nejvhodnějších odborníků z domácí sféry i ze zahraničí, již z převážné části roli recenzentů i přes značné časové vytížení přijímají, následuje období potřebné pro vypracování recenze. Vzhledem k tomu, že recenzní posudek zajišťuje zhodnocení kvality odborných textů a je významnou zpětnou vazbou především pro autory, snažíme se nabízet dostatečné množství času k jejímu vypracování. Tento časový úsek se pohybuje okolo 3 až 4 týdnů. Ve výjimečných případech se může měnit. Včasné, věcné a dostatečně specifické podněty recenzentů jsou následně nabídnuty autorům k zapracování. V případě nedodržení stanovených časových termínů potřebných k vypracování posudků recenzenty nebo termínů sloužících k následnému zapracování recenzních posudků autory hrozí vyčlenění příspěvku z aktuálně připravovaného vydání. Zdržení celého procesu je neetické a jeví se jako neprofesionální jak ve vztahu k redakci, tak k daným autorům.

Jako velmi problematická se jeví také situace, nezaujme-li recenzent k danému textu dostatečně kritický přístup. Celý proces posouzení jeho kvality se tak bezesporu prodlužuje a autor často získává dva protichůdné posudky. V takovém případě se přistupuje k oslovení třetího nestranného recenzenta. Redakce při tom dbá na dodržení anonymity autorů a posuzovatelů navzájem. Recenzenti také nemohou být členy redakce ani zaměstnanci stejného pracoviště jako je autor či některý ze spoluautorů. Na základě tohoto posudku a vyjádření redakce, popřípadě redakční rady, se rozhoduje o pokračování v recenzním řízení. Členové redakční rady Časopisu mají právo kdykoli si vyžádat rukopisy nabídnuté redakci k publikování, včetně těch, které redakce odmítla publikovat v rámci jakéhokoliv čísla.

Důvodem nepřijetí textu k recenznímu řízení může být například porušení etiky vědecké práce (plagiátorství), nesouvislost obsahu se zaměřením časopisu, nízká či nulová aktuálnost daného tématu, nesounáležitost se zaměřením dané rubriky, absence povinných údajů, neodpovídající rozsah (příliš rozsáhlý nebo příliš krátký) či závažné formální nedostatky.

Nejčastěji je autorům v recenzním řízení vrácen text k zapracování změn v rozsahu odpovídajícím požadavkům recenzentů. Jestliže autor textu odmítne tyto změny provést, redakce příspěvek v návaznosti na znění recenzních posudků dle vlastního uvážení zamítne nebo přijme k publikování. Je-li text přijat k publikování, pak pouze za podmínky, že autor dostatečně odborně doložil, proč nemůže s recenzentem v dané výtce souhlasit. V případě přepracovaného či doplněného znění příspěvku redakce zvažuje, zda je zapracování změn dostatečné. Není-li dostatečné, redakce má právo text odmítnout nebo vrátit k dopracování. Definitivní verze rukopisu je následně de-anonymizována a zaslána na jazykovou korekci českého, slovenského nebo anglického jazyka. Hotový rukopis čeká na zařazení do čísla podle rozhodnutí hlavního redaktora a o pořadí příspěvků v jednotlivých sekcích rozhodují odpovědní redaktori. Dle dosavadních zkušeností se jako největší překážkou jeví časové prodlevy mezi vypracováním recenzí a jejich obdržení redakcí. Za zdržení způsobené recenzenty však redakce nenese odpovědnost a snaží se s úctou tyto posudky vyžádat.

Rádi bychom také pozvali autory k publikování svých textů v rámci dalších čísel časopisu.

Výzva pro autory - roč. 2 / č. 2

Redakce přijímá rukopisy studií, recenze knih a informace pro *druhé číslo druhého ročníku* do konce srpna 2014. Toto číslo zůstává i nadále tematicky otevřené s termínem vydání 15. listopadu 2014. Do budoucna nás čekají monotematická čísla pravidelně vznikající na půdě Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a Masarykovy univerzity v Brně. Tato čísla se zaměřují na relevantní tematiku Sociální pedagogiky, které je v daném čísle ponechán značný prostor. V případě obdržení přínosných a kvalitně zpracovaných textů zaměřujících se na odlišnou tematiku, nežli je dané číslo, ponecháváme možnost jejich zařazení i v případě monotematicky zaměřených čísel. Novinkou se také stává systém výběru recenzentů. Recenzenti budou osloveni jednak na základě obsahu (tematiky) daného příspěvku a jednak dle jejího metodologického zpracování. Docílíme tak zhodnocení textu z profesně odborného pohledu recenzenta posuzující aktuálnost a obsahovou čistotu textu a dále z pohledu adekvátnosti, korektnosti a ucelenosti uskutečněného metodologického uchopení daného výzkumu.

Důležité termíny pro autory:

Abstrakty v délce 300–500 slov přijímáme: do 15. července 2014

Vyrozumění autorů o přijetí: do 31. července 2014

Přijetí celého znění příspěvků: do 31. srpna 2014

Publikace příspěvku: 15. listopadu 2014

Abstrakty a celé znění příspěvků zasílejte na adresu redakce: editorsoced@fhs.utb.cz

Výzva pro autory - roč. 3 / č. 1

Téma monotematického čísla: *Doba narůstající nejistoty a její sociální rizika*

Evropa má za sebou bezprecedentních šedesát let míru, prosperity a sociálního vyrovnání. Tato doba pravděpodobně končí a my se nepozorovaně přesouváme do doby výrazně odlišné – doby narůstající nejistoty. Svět se globalizuje, společnost se síťuje a jedinec se chytě nechytě stává globální bytostí. Pod krustou postmoderního optimismu se postupně objevují neradostná proroctví. Ještě před třiceti lety futurolog Horst Opachowski stejně jako sociolog Ulrich Beck a další předpovídali, že dojde v důsledku zvýšení produktivity práce k plošnému snížení pracovní doby. Tato událost měla přinést uvolnění energie, jež měla být využita v sociálních programech jednotlivých států a v dobrovolnické činnosti. Nic již nemělo zabránit tomu, aby byl k dokonalosti doveden nadějný sociální systém, který se v různých formách a v různé intenzitě budoval v evropských státech od konce Druhé světové války.

Je zjevné, že proces globalizace překvapil i ty intelektuály, kteří se tématem budoucího vývoje zabývali. Devadesátá léta 20. století se stala periodou obratu. Z velkých očekávání jsme museli ustoupit a připustit si, že globalizace přináší zcela neznámé podmínky. Tyto podmínky postupně přinášejí do hry aspekty, jež namísto rozšiřování sociální jistoty často proměňují svět v komplikovanější a nejistější životní prostor, který nám v mnohých ohledech může připomínat svět kapitalismu druhé poloviny 19. století.

Na jedné straně jsou velké (často státní) formální organizace moderních států rozpouštěny a na jejich místě vznikají malé organizace, které se údajně lépe přizpůsobují proměnám trhu a politických priorit. Na druhou stranu roste síla nadnárodních společností, které nemají žádné regionální zakotvení. Jejich vzájemné síly jsou nepoměrné, a proto není divu, že ty druhé vytlačují, vyvlastňují a pohlcují ty první. Nadnárodní společnosti tak znásobily trend, který byl v USA patrný již od konce sedmdesátých let, kdy se opět začínaly rozevírat nůžky mezi malou skupinou bohatých a většinou chudých lidí. V propasti mezi čelistmi těchto nůžek mizí stále rychleji střední vrstva, na níž historicky

spočívalo budování demokratického a sociálně stabilního řádu. Tak postupně vzniká stav, jejíž na počátku nového tisíciletí charakterizoval tehdejší generální ředitel Mezinárodního měnového fondu Horst Köhler větou: „Extrémní nerovnovážnosti v rozdělení zisků z blahobytu víc a více ohrožují politickou a sociální stabilitu.“ Je téměř banální opakovat známá data, např. že nejbohatší procento světového obyvatelstva, disponuje více než 40 procenty světového majetku, že v roce 2008 žilo pod hranicí chudoby definované výdělkem pod dva dolary na hlavu a den 2,5 miliardy světového obyvatelstva. A je téměř černou ironií oživovat dávno balzamovaná slova Marxe: „Tady se kapitál v jedné ruce soustřeďuje, protože tam z mnoha jiných mizí.“

Stejně jako na konci 19. století ani dnes nejde o laciné moralizování na téma bohatství. Jde nám o to, abychom si přesněji uvědomili a definovali důsledky takového vývoje. S koncentrací ekonomického kapitálu totiž přirozeně dochází ke koncentraci kapitálu sociálního a kulturního, což je znakem obratu tendencí, jež jsme zažívali téměř celou druhou polovinu 20. století. Tehdy se utvářela spirála, která byla schopna integrovat stále více a více lidí do sféry, kde se jim dostalo přiměřeného vzdělání, možností volby a základního sociálního zabezpečení. Dnes se opět tato spirála začíná zplošťovat na začarovaný uzavřený kruh, v němž kapitál ekonomický, sociální a kulturní koluje pouze v úzce vymezených vrstvách lidí. Tato disproporce podporuje vznik disproporcí dalších. Zatímco kolem nás kolují nadnárodní produkty všeho druhu, narůstá mezi lidmi určitého regionu zákonitá nesolidarita. Sytý hladovým může sice věřit (čest všem filantropům), ale v každém případě nemůže porozumět jejich světu. To je důvod, proč se pomalu, zato však důsledně prosazuje nejistota, proč se hromadí tendence k utváření ghett vyločených a proč se přes jasně se prosazující globalizující mechanismy obnovují atavistické ideologie polo-fašistických nacionálních států.

Stojíme na prahu vzniku světa krajně rozporného a nebezpečného. Je to svět vzrůstající sociální nejistoty: svět rozpadu sociálního souladu, jaký v Evropě posledních šedesáti let neznáme. Svět, v němž se na několika málo místech kdekoli na světě koncentruje obrovský kapitál, a kdy se jinde utvořila centra hluboké beznaděje a bezmoci chudých. Svět, jenž umožňuje a zároveň nutí velké masy lidí, aby se vydaly do míst, kde se ještě žije lépe. Svět, v němž pravděpodobně bude stále méně a méně reálných zdrojů dislokováno do oblastí vznikajících sociálních střetů. Svět, v němž zoufalí lidé budou snít své sny o silných vůdcích a o do sebe uzavřených, národně „čistých“ státech. Budoucí podoba tohoto světa je však stále ještě v našich rukou, podobně jako byla budoucí podoba našeho světa v rukou našich předků na konci 19. a začátku 20. století.

Naším záměrem je vytvořit číslo Sociální pedagogiky, které se bude věnovat problematice doby narůstající nejistoty. V rámci *prvního čísla třetího ročníku* budeme upřednostňovat teoretické či empirické studie dvou typů. Zaprvé studie obecného zaměření, které se na charakteristiku doby narůstající nejistoty dokáží podívat z nadhledu jiných oborů: z pohledu filozofického, sociologického, psychologického či ekonomického. V takto zaměřených textech nás budou zajímat otázky: Jak je charakterizována doba narůstání nejistoty? Čím je odlišná? Jaká pozitiva či naděje tato doba s sebou může nést? Jaké tendence umožnily toto narůstání? Může nám poznání kořenů tohoto procesu pomoci zmírnit vzrůstající nejistotu? Jak se proměňuje sociální struktura společností v době narůstající nejistoty? Jaké obecné psychologické naladění může tento stav vyvolávat? Na jaká další nebezpečí, které ještě nejsme schopni zcela detekovat, bychom se měli připravit? Atp.

Dalším typem studií jsou ty, které se přímo zaměří na proměnu sociální pedagogiky, pedagogiky obecně, sociální práce a na potřeby a kompetence, které doba narůstající nejistoty bude od těchto oborů vyžadovat. V takto orientovaných textech nás budou zajímat otázky: Jak jsou pracovníci připraveni na práci v ghettech, vyločených oblastech, imigrantských komunitách? Jak probíhá jejich spolupráce s decizní sférou, jak se vzdělávacími institucemi? Je jejich práce dostatečně koordinovaná? Setkávají se tito pracovníci a výzkumníci s novými problémy, které ještě nejsou pojmenovány a ukotveny v české odborné literatuře, či s problémy, které dokonce ještě nejsou pojmenovány a ukotveny v zahraniční literatuře? Jak probíhá vzájemný proces informování o problémech vzrůstající nejistoty mezi decizní sférou a danými odborníky? Je tato komunikace dostatečná, a pokud nikoli, jaké jsou překážky inteligentní komunikace? Atp.

Důležité termíny pro autory:

Abstrakty v délce 300–500 slov přijímáme: do 15. září 2014

Vyrozumění autorů o přijetí: do 30. září 2014

Přijetí celého znění příspěvků: do 15. listopadu 2014

Publikace příspěvku: 15. dubna 2015

Abstrakty a celé znění příspěvků zasílejte na adresu redakce: editorsoced@fhs.utb.cz

Výzva pro autory - roč. 3 / č. 2

Téma monotematického čísla: *Transformace systému péče o ohrožené děti*

Podzimní druhé číslo třetího ročníku (vycházející 15. listopadu 2015) se již tematicky zabývá problematikou ústavní péče, prevence a sanace rodiny – tedy problematikou, díky které je Česká republika řadu let oprávněně kritizována. Od roku 2009 probíhá v naší zemi proces transformace systému péče o ohrožené děti. Jejím cílem je především přeměna současných pobytových zařízení v terénní a ambulantní služby a vznik dalších forem náhradní rodinné péče s akcentem na podpůrné a odlehčovací služby. Monotematickým číslem chceme podpořit debatu zejména tím, že se pokusíme vyjasnit roli sociálního pedagoga v tomto procesu.

Záměrem čísla je diskuse především v následujících oblastech:

- postavení sociálního pedagoga v transformujícím se systému péče o ohrožené děti,
- role sociálního pedagoga v multidisciplinárním týmu péče o ohrožené děti,
- význam sociálního pedagoga v procesu podpory osamostatňování dítěte,
- sanace rodiny jako prevence umístování dětí do ústavní péče,
- rizika procesu transformace péče o ohrožené děti,
- praxe zahraničních systémů v oblasti péče o ohrožené děti,
- význam přirozených vztahů pro dítě, zprerhání rodinných vazeb,
- nejnovější výzkumné šetření zaměřené zejména na komparaci ústavní péči v rámci zemí Evropy, analýza dostupnosti služeb, které tvoří alternativu k péči ústavní.

Důležité termíny pro autory:

Abstrakty v délce 300–500 slov přijímáme: do 15. května 2015

Vyrozumění autorů o přijetí: do 31. května 2015

Přijetí celého znění příspěvků: do 30. června 2015

Publikace příspěvku: 15. listopadu 2015

Abstrakty a celé znění příspěvků zasílejte na adresu redakce: editorsoced@fhs.utb.cz

Výzvy pro autory dalších čísel budou uveřejněny prostřednictvím aktuálních čísel časopisu a prostřednictvím informací uveřejněných online. Závěrem rádi připomínáme, že plné texty příspěvků jsou bez omezení dostupné v rámci internetové prezentace časopisu na stránkách www.soced.cz.

Jitka Jakešová, Radim Šíp

Súčasná postmoderná rodina a vnútorodinná deľba práce

Eleonóra Mendelová

Abstrakt: V súlade so zmenou spoločenských podmienok aj rodina, resp. život v rodine prechádza vlastným vývojom, v dôsledku čoho sa tradičná rodina postupne zmenila na rodinu modernú, až na súčasnú rodinu, ktorá sa často označuje prívlastkom postmoderná. Charakteristiky súčasnej postmodernej rodiny, ktoré uvádzame v príspevku, slúžia ako východisko pre analýzu súčasného stavu vnútorodinnej deľby práce. Naším zámerom je poukázať na participáciu mužov a žien na každodenných prácach v domácnosti a na starostlivosti o deti, na základe empirických zistení (s akcentom na výskumy v SR a ČR). Cieľom je tiež analyzovať názory a očakávania ľudí v oblasti rodičovských rolí a dostať odpoveď na otázku, či v súčasných rodinách existujú vyrovnané partnerské vzťahy v domácnosti, alebo ide o pokračovanie v rodovo špecifickej deľbe práce v domácnosti.

Kľúčové slová: *postmoderná rodina, deľba práce, matka, otec, domáce práce, starostlivosť o deti, rodičovské roly*

1 ÚVOD

Rodinu považujeme za sociálny útvar, sociálnu skupinu, ktorá logicky prechádza vlastným vývojom, a to v súlade so zmenou spoločenských podmienok. Rodina vo svojom pôsobení priamo i nepriamo reflektuje stav a možnosti spoločnosti, no pritom zo všetkých sociálnych inštitúcií najmenej podlieha priamemu riadeniu spoločnosti.

Radikálna kritika rodiny skutočne preukázala, že inštitúcia, ktorá bola považovaná za snáď najstabilnejší výtvar našej civilizácie, sa najmenej od konca prvej svetovej vojny podstatne zmenila a ďalej sa mení. Mení sa nie marginálne, ale vo svojich najzákladnejších charakteristikách. Zmeny sú pozorovateľné v posledných desaťročiach, väčšinou majú svoje impulzy na rozhraní 19. a 20. storočia, s akceleráciou po druhej svetovej vojne (Plaňava, 2000). Podobný názor prezentuje Možný (2006), podľa ktorého sa jedná o zmeny s hlbokými koreňmi, ale práve v druhej polovici 20. storočia sa zviditeľnili (napr. rodina stratila monopol na legitímny sex, výber partnera už nie je v rukách rodičov, slabne transcendentálna garancia manželského zväzku, rodina stratila niektoré tradičné funkcie, vytvorili sa nové typy rodín, prejavila sa väčšia pracovná angažovanosť žien mimo rodiny, zmenili sa mužské a ženské roly...). To všetko sú podstatné zmeny, ktoré zasahujú do sociálnej štruktúry súčasných spoločností nášho civilizačného okruhu i do individuálnych životov ich členov.

2 ZMENY RODINY

Podľa Možného (2002, 21) otrásenie konceptu rodiny ako morfostatickej inštitúcie je odvodené zo situácie, kedy rodičia boli záväzným a viac-menej jediným vzorom pre nastupujúce generácie a nazhromaždená skúsenosť sa predávala pomalou socializáciou z rodičov na dieťa. V kontexte so zmenami rodiny máme tendenciu odvodzovať zmeny od obrazu tzv. „tradičnej rodiny“. Predstava „tradičnej rodiny“ vyzerá ako obdivuhodne homogénna, vyznačujúca sa formami rodinného života, v ktorej sú obaja rodičia detí manželmi, žijúcimi so svojimi deťmi v spoločnej domácnosti. Roly v takejto rodine podľa vžitej predstavy sú rodovo špecificky rozdelené, otec v rodine spravidla vykonáva zamestnanie mimo rodiny, spojené s dochádzkou do zamestnania, do práce. Matka sa stará

o výchovu detí a o domácnosť. Deti navštevujú školu a pripravujú sa na svoje budúce povolanie. Tento spôsob života nie je poznačený konfliktmi, každý prijíma v rodine svoju rolu, čo je základom prevládajúcej harmónie v rodine. Skutočnosť je však taká, že uvedený model rodiny bol už od konca 60. a začiatku 70. rokov skôr výnimkou (Ondrejko – Majerčíková, 2006, 10).

Zmenil sa tiež model monogamnej, neolokálnej a dvojgeneračnej rodiny. Ako uvádza Možný (2002, 22) aj keď bol tento model od polovice 20. storočia normatívne záväzný a ako normatívny model ostáva pre väčšinu populácie v platnosti, nemôžeme prehliadať jeho varianty a odchýlky, od rôznych foriem nemanželského spolužitia cez programovaný život mimo rodinné zväzky, či manželstvo až po spolužitie homosexuálov a adoptívne rodiny lesbičiek.

Vývoj rodiny nadobúda stále väčšiu dynamiku, je stále viac poznamenaný zásahmi zvonku. Retrospektívny pohľad na rodinu v Európe v priebehu posledných desaťročí odhaľuje vo vývoji rodinných vzťahov a štruktúr tieto základné procesy (Guráň et al., 1997, 5 – 6):

- Demokraticizácia rodinných vzťahov, t. j. pozvoľná premena tradičných, patriarchálnych rodinných vzťahov, založených na autorite muža a podriadenosti detí rodičom, na vzťahy moderné, rovnoprávne z hľadiska pohlavného, ako aj generačného.
- Individualizácia rodinných vzťahov, t. j. postupný prechod od vzťahov daných, priority určených pôvodom človeka ku vzťahom prevažne voleným, utváraným slobodným výberom jednotlivca, založených na vzájomnej diskusii;
- Dynamizácia rodiny, t. j. rodina sa stáva viac otvorenou, prístupnejšou, adaptabilnejšou na zmeny, ktoré vývoj spoločnosti prináša, ale aj na zmeny v individuálnom vývoji človeka;
- Pluralizácia rodinných štruktúr a foriem, t. j. rodina nadväzuje na predchádzajúce procesy a utvára stále širšiu a komplikovanejšiu paletu rodinných vzťahov, formuje sa väčší počet rodinných štruktúr (z ktorých mnohé boli predtým ojedinelé), riadiacich sa novými, vlastnými vzormi správania.

Môžeme konštatovať, že sociálna inštitúcia rodiny prechádza v súčasnej individualizovanej spoločnosti zmenami: mení svoju formu a štruktúru, naberá nové funkcie, menia sa demografické procesy, oblasť rodičovských rolí, rodinných vzťahov atď. Súčasná rodina je v sociologickej literatúre často označovaná prívlastkom postmoderná. Ako prvý identifikoval postmodernú rodinu Shorter (1975, In Možný, 2006), ktorý ju charakterizoval tromi znakmi: 1. hodnotová diskontinuita medzi rodičmi a deťmi, vyplývajúca z väčšej hodnotovej závislosti detí od masmédií než od rodičov; 2. nestabilita v párovom živote, odrážajúca sa v náraste rozvodovosti a nemanželského spolužitia; 3. systematická demolácia konceptu „rodinného hniezda“ nukleárnej rodiny v novej liberalizácii žien. Uvedené charakteristiky súčasnej rodiny však môžeme doplniť o jej ďalšie znaky.

Keďže priority je predmetom nášho záujmu slovenská, resp. česká rodina, vychádzajúc z prác slovenských a českých autorov (Možný, 2002, 2006; Plaňava, 2000; Rabušic, 2001; Střelec, 2007; Tamášová, 2007; Výrost, Slaměník, 2001 a ďalší) sa nám javia ako charakteristiky súčasnej rodiny nasledovné znaky:

- *Základná rodina stráca svoju ritualizovanú podobu.* Legalizácia partnerského spolužitia v súčasnosti nie je podmienkou rodinného života a narastá podiel rodín založených na spolužití partnerov bez uzavretia manželstva. Charakteristická je vysoká spoločenská tolerancia voči novým formám spolužitia;
- *Diskontinuita generácií a zmena štruktúry rodiny.* Klesá nielen počet detí v rodine, ale obmedzuje sa tiež viacgeneračné spolužitie a narastá počet osôb žijúcich v jednočlenných domácnostiach;
- *Pokles stability rodiny.* V posledných desaťročiach z dôvodov objektívnych (emancipačný proces, nárast ateizmu) alebo subjektívnych (manželstvo je zakladané na emotívnej báze), dochádza

k nárastu rozvodovosti. Väčšina rozvádzajúcich sa manželstiev má deti. V dôsledku toho narastá počet detí žijúcich v jednorodičovských rodinách;

- *Rozvoj zaznamenáva antikoncepcia a plánované rodičovstvo.* Ubúda „nechcených“ tehotenstiev, pričom postoje k umelému prerušeniu tehotenstva sú značne liberálne. Rast významu a dostupnosti antikoncepcie pri plánovaní rodičovstva spôsobujú v konečnom dôsledku zníženú pôrodnosť;
- *Zmeny v organizácii rodinného cyklu.* Rodičmi sa stávajú osoby vo vyššom veku, deti sa začínajú rodiť až po uplynutí určitého času manželstva či partnerského spolužitia. Starými rodičmi sa stávajú stále staršie osoby, ktoré sú však často zapojené do pracovného procesu;
- *Dvojkariérové manželstvá.* Rast vzdelanosti a kvalifikovanosti, a tým aj zamestnanosti žien spôsobuje, že sa skracaje čas rodičov strávený s deťmi a s ostatnými členmi rodiny. Okrem nedostatku času je problémom spôsob trávenia času, ale aj obmedzené možnosti na bezprostredný kontakt a „spoločný“ život, celkovo vypätý životný štýl, nesúlad medzi pracovnými a rodinnými povinnosťami;
- *Predlžuje sa dĺžka života, a tým aj trvanie rodiny po odchode detí.* Dlhšia je tiež doba, počas ktorej žijú deti s rodičmi v jednej domácnosti. Vzrastá tak socializačný dosah mladej generácie na starších príslušníkov rodiny;
- *Sekularizácia.* Znížil sa vplyv cirkvi na rodinu, presadzuje sa svetský spôsob života a následný ateizmus;
- *Vyšší dôraz na materiálne hodnoty.* Evidentná je snaha vyrovnáť sa životnou úrovňou iným vyspelým štátom a zabezpečiť si väčšie pohodlie, súkromie a bohatstvo;
- *Množstvo funkcií rodiny prevzali iné sociálne inštitúcie* – škola prevzala od rodiny vzdelávanie, lekári, nemocnice a sieť sociálnych zariadení prevzali od rodiny starostlivosť o chorých, starých a postihnutých. Mimoriadny význam nadobudli dve funkcie rodiny: prvotná socializácia a emocionálna funkcia.

Súčasná postmoderná rodina je podľa de Singlyho (1999) charakteristická tým, že ide o rodinu s intímnymi vzťahmi, ktorá predstavuje akýsi fungujúci „súkromný priestor“ na spolužitie osôb, ktoré spája. Vyčlenila sa v nej vzťahová zóna (vzťah medzi mužom a ženou – vzťah afinity, vzťah medzi rodičmi a deťmi – vzťah filiacie), preniknutá citovou blízkosťou manželov (často ešte v období predmanželskej známosti, rozhodnutím o jej potvrdení manželstvom a počatím dieťaťa).

Z historického hľadiska teda rodina zaznamenala nemalé zmeny. Vývojovo prešla od rodiny patriarchálnej po rodinu dvojgeneračnú, nukleárnu, od tradičnej po rodinu modernú až postmodernú, od rodiny s pevne stanovenými rolami muža a ženy po rodinu partnerskú. Zmeny sa dotýkali rozsahu a štruktúry rodiny, a tým aj bohatstva vzťahov v rodine, akceptovania alebo opúšťania určitého systému rodinných hodnôt, deľby práce a stability sociálnych rolí mužov a žien, otcov a matiek, foriem rodinného spolužitia (Matejček, 1989).

3 PRÍČINY ZMIEN V RODINE

Za príčinu zmien v rodine v posledných desaťročiach sa podľa maďarskej autorky Vajda (In Vajda, Kósa, 2005, 166) často, ale omylom považujú zmenená sexuálna morálka, nárast pracovnej angažovanosti žien či médiá. Podrobnejšia analýza však poukazuje na väčšiu zložitosť skúmaného problému. Za diferenciaciu rôznych foriem spolužitia len sčasti môže nárast osobnej autonómie a rozširujúce sa možnosti voľby (práca žien, detské zariadenia atď.). Vzniknutá situácia je niekedy očividne nutnosťou, nie dôsledkom voľby. Za príčiny premeny rodiny autorka považuje skutočnosť, že možnosti jedinca na spoločenskú integráciu sa dostávajú čoraz ďalej od rodiny. Ďalšou

príčinou narastajúcej diferenciacie foriem spolužitia je anómia, t. j. nedostatok noriem, čo sťažuje zladenie dôležitých rozhodnutí, životných cieľov, či hodnôt partnerov. Dôležitú rolu zohrávajú aj neustále zmeny pracovných a hospodárskych okolností, putovanie medzi krajinami, resp. regiónmi krajín, čo znemožňuje trvalú rodinnú integráciu.

Nemecký sociológ Beck (1992, In Rabušic, 2001, 226) za príčinu zmien, ktoré v súčasnej rodine prebiehajú, považuje protiklad medzi trhom a rodinou. Na vysvetlenie uvádza, že tržný model modernej spoločnosti vo svojich konečných dôsledkoch implikuje spoločnosť bez rodín a detí. Moderný trh predpokladá pružnú mobilitu pracovných síl bez ohľadu na osobnú situáciu pracovníkov a v takom prostredí je ideálnym tržným subjektom slobodné individuum, neobmedzované vzťahom, manželstvom alebo rodinou. Aj keď vyjadrenia Becka treba brať s istou rezervou, nemôžeme tento názor opomenúť a treba ho považovať za jeden z mnohých príčin zmien v rodine.

V kontexte vzťahu rodiny a trhu Možný (2006, 234) poukazuje na neúprosný imperatív trvalého ekonomického rastu, ktorý podmyva hradbu medzi súkromným a verejným. Podľa autora nie je možné, aby boli ženy držané mimo verejnú sféru, najmä sféru ekonomického života. Investície, ktoré dnes ženy bežne vkladajú do svojho vzdelania, chýbajúca záruka trvalosti v manželstve, spravidla jedno alebo dve deti narodené v odstupe niekoľko málo rokov, predlžovanie dĺžky života a produktívneho veku, zjednodušenie domáceho hospodárenia, to všetko otvára v ženskom živote kapacity, ku ktorým mali tradične prístup iba muži. Trvalé zvyšovanie životnej úrovne spôsobuje pre rodinu neobyčajne ťažké zotrvať pri modeli rodiny s jedným príjmom.

Zmeny, ktoré so sebou prináša moderná a neskoro moderná spoločnosť, sa týkajú predovšetkým ženy (Rabušic, 2001, 224). Tým, že sa žene nesmierne otvorili životné šance, jej prvoradá orientácia na manželstvo a materstvo sa oslabuje. Akonáhle má žena spoločenské, intelektuálne alebo profesionálne ambície a má prostriedky na ich napĺňanie, láka ju menej investovať čas a energiu do výchovy detí. Kým v minulosti bola rodina a materstvo pre ženu údelom, dnes sa stali jej voľbou. Podľa Možného (1990, 121) v tradičnej spoločnosti práca v domácnosti integrovala ženu do sociálneho systému vyššieho rádu (privádzala ju do „spoločnosti“), kým pre súčasné ženy sa stala domácnosť miestom sociálnej izolácie. Zmenami technológií, životného tempa, typov bývania i rodinných systémov sa stalo, že široká paleta „domácich“ prác, predtým vykonávaných kolektívne (často mimo vlastný dom), buď zmizla zmenami technológie alebo bola individualizovaná.

Okrem vyššie spomenutých vysvetľujúcich príčin sa ako ďalšie príčiny uvádzajú: pokračujúce emancipačné hnutie žien, dostupnosť interrupcií, mení sa tiež hodnotová orientácia v spoločnosti a morálne cítenie, viac sa tolerujú mimomanželské vzťahy, dostupnosť antikoncepcie dodáva zdanlivý pocit kontroly situácie, upadá vplyv náboženských kódexov na rodinný život. Oproti predchádzajúcim dobám existujú vyššie očakávania partnerov, aby bol pre nich vzťah osobne uspokojivý.

V priebehu niekoľkých generácií sa zásadne zmenili vzťahy, ktoré sa v priebehu predchádzajúcich generácií len málo menili. Na prvom mieste je to vzťah muža a ženy, ktorý sa dnes stáva rovnoprávnym v pravom slova zmysle. Ženy sú, v dôsledku rovnakého vzdelania, vplyvu občianskej spoločnosti a sociálneho štátu, voči mužom menej závislé, a to v ekonomickej i rodičovskej role.

Uvedené zmeny, ku ktorým v spoločnosti nášho kultúrneho okruhu dochádza, vyvolávajú okrem iného i záujem a diskusiu o role otca a matky v rodine a zodpovednosti, ktorá sa k nim viaže. V tejto súvislosti je opodstatnené sa pýtať, k akým faktickým zmenám došlo v usporiadaní genderových rolí v rámci rodiny, najmä aké obsahové a hodnotové zmeny postihli výkon roly otca a matky.

4 VNÚTRORODINNÁ DEĽBA PRÁCE

Rodina, rovnako ako deľba práce medzi pohlaviami, je dôsledkom istého historického, ekonomického a politického vývoja, a nie biologickou „prirodzenou“ danosťou. Neexistuje nejaká konštantná

podoba rodiny či deľby práce, existujú však alternatívy, ktoré ale môžu priniesť stratu istých výhod a privilégií pre doposiaľ zvýhodnenú skupinu obyvateľstva.

Prístupy, ktoré môžeme súhrnne označiť ako socializačné či genderové, zdôrazňujú, že rozdelenie pracovných zodpovedností v rodine ovplyvňujú i významy a hodnoty, aké muži a ženy pripisujú výkonu domácich prác. Vzhľadom na to, že starostlivosť o domácnosť je tradične spájaná s gender rolou žien a je sociálne konštruovaná ako ženská práca, odráža deľba práce v domácnosti a rutinné vykonávanie (alebo nevykonávanie) domácich prác i to, aké predstavy majú muži a ženy o svojich gender rolách a aké sú ich očakávania voči role ich partnera. Postoje k genderovým rolám, t. j. preferencia tradičnej roly muža a ženy, alebo podpora vzájomnej zastupiteľnosti rodinných rolí, môžu posilňovať (prípadne oslabovať, ak sú s nimi v rozpore) rozhodnutia o rozdelení rolí v rodine, ktoré sú výsledkom ekonomických kalkulácií (Chaloupková, 2005, 61).

Problém domácich prác, ich deľby v rodine a delegovania sa v súčasnosti objavuje predovšetkým v súvislosti s fenoménom „nových“ otcov (t. j. otcov „angažovaných“ a aktívnych v rámci rodiny) a s presadzovaním demokracie v súkromnej sfére. Zatiaľ čo ženy už dávno prenikli do verejnej sféry platenej práce a ich rovnoprávnosť je aspoň oficiálne garantovaná legislatívnymi opatreniami, v prípade mužov nemožno konštatovať rovnako úspešný prienik do sféry rodinnej. Muži sú síce „angažovanejší“ v starostlivosti o deti a ich výchovu, táto aktivita má však väčšinou podobu „hrania“ a učenia sa s deťmi. Výsledky výskumov na Slovensku i v Čechách ukazujú, že deľba práce v domácnosti napriek rastúcej účasti mužov na domácich prácach je stále nerovnomerná.

Rodina a domácnosť je oblasťou, v ktorej sa i naďalej produkuje a reprodukuje „nerovná“ deľba práce, povinností a právomocí podľa pohlavia (Maříková, 1999, 23). Oproti minulosti sa však už zdôrazňuje, že neúčast mužov na domácich prácach (typu žehlenie, pranie, vysávanie a pod.) je záležitosťou tak mužov, ako i žien. Na strane mužov sa konštatuje častá neochota zapájať sa do tzv. ženských prác, na strane žien je nemenej častá nespokojnosť s „nízkym štandardom“ mužmi vykonanej práce v domácnosti. V tomto kontexte sú zaujímavé zistenia Holubovej (2006, 97), podľa ktorých sa chce viac venovať domácim prácam 33,5 % a starať sa viac o deti 42,2 % opýtaných mužov. Očakávanie žien sú v tomto smere vždy vyššie a jednoznačnejšie (väčšiu účasť na domácich prácach si praje 42,2 % a väčší podiel na starostlivosti o deti 76 %).

Podľa Bútorovej et al. (2008, 31 – 33) i napriek určitým názorovým posunom ľudia na Slovensku ešte vždy očakávajú schopnosť postarať sa o domácnosť oveľa častejšie od ženy než od muža. Na druhej strane mužovi pripisujú viac autority v rodine. Podľa autorky je na Slovensku už pomerne málo ľudí, ktorí sa otvorene hlásia k predstave, že by väčšina starostlivosti o deti a domácnosť mala pripadať na ženy. Takýto názor zastáva iba pätina žien (21 %) a necelá tretina mužov (29 %). Na druhej strane účasť oboch manželov na týchto prácach preferuje 62 % žien a 52 % mužov. Žena by sa síce mala vedieť postarať o domácnosť, ale to neznamená, že by na to mala byť sama. Z výskumu Maříkovej (2006, 85) vyplýva, že matka je stále veľmi dôležitou osobou v rodine, lebo prevažne na nej spočívajú časovo najpravidelnejšie (t. j. každodenná komunikácia a bazálna starostlivosť) a často i časovo najnáročnejšie aktivity (ako starostlivosť v chorobe, pri učení) vo vzťahu k dieťaťu. Otec sa objavuje spolu s matkou pri tých aktivitách, ktorých pravidelnosť nie je až taká urgentná (napr. rozhodovanie o štúdiu, povolani, trestanie detí, nakupovanie darčiekov) a záväznosť nie je až taká obligatórna (voľnočasové aktivity).

Z hľadiska každodennej starostlivosti a výchovy detí vychádza podľa výskumných údajov, podobne ako v minulosti, ako najdôležitejšia matka. Nie je ani jedna oblasť starostlivosti, v ktorej by matka venovala dieťaťu menej času ako otec. Napr. podľa údajov z výskumu vidieckej rodiny bola účasť matky pri učení sa s deťmi 39 % a účasť otcov len 3 %. V prípade návštevy lekára bol rozdiel ešte výraznejší: 52 % ku 4 %. Jediný druh starostlivosti, u ktorého sa prevaha matiek nepotvrdila, boli hry s deťmi. Túto aktivitu vykonávajú rodičia spoločne (Filadelfiová, 2001; Bodnárová, et al., 2004).

K podobným zisteniam dospela Holubová (2011), podľa ktorej participatívny model, tj. sledované činnosti vykonávané aj otcami, sa vzťahoval iba na voľnočasové aktivity (prechádzky a

hry s deťmi, rozhovory s deťmi o ich radoostiach, problémoch). Na ostatných sledovaných činnostiach sa participatívny model presadil iba na úrovni 30 % (vodenie do škôlky/školy, učenie sa s deťmi, starostlivosť o deti v čase choroby), v prípade každodennej starostlivosti o domácnosť a deti iba na úrovni 20 %. Pritom výskumy dokumentujú, že rodinné politiky zasadené v rodovo citlivom sociálnom štáte majú pozitívny vplyv na počet detí v rodine, znižovanie rodových príjmových rozdielov, a tým aj znižovanie rizika finančnej a sociálnej závislosti žien od sociálneho systému. Podpora otcovstva napr. osobitne vyčlenenou otcovskou dovolenkou, zvyšuje mieru participácie mužov na starostlivosti a aktivizuje ich otcovstvo. Aktívne otcovstvo má potom pozitívny vplyv na stabilitu rodiny, počet detí v rodine a znižuje riziko domáceho násillia.

Niekedy sa v súvislosti s týmto fenoménom používa pojem „noví otcovia“. Výskumy dokazujú, že za posledné desaťročia sa s otcovstvom udiala zmena. Narastá počet otcov pri starostlivosti o dieťa. Otcovia trávajú viac času so svojimi deťmi ako predchádzajúca generácia otcov a pozdvihla sa emocionálna úroveň vzťahu otec – dieťa. Ako uvádza Yablonsky (1995, 23) už „v priebehu 80. rokov bolo možné sledovať ako mnohé prvky citovej výchovy detí už nie sú len materskou záležitosťou, ale sa stali súčasťou modernej otcovskej roly“.

Podľa autorov Danielsa a Weingartena (1983, In Vajda-Kósa, 2005, 252) až do 70. rokov 20. storočia bola rola otcov vo výchove detí považovaná za okrajovú. Z výskumných údajov vyplýva, že pri porovnaní rodičov, ktorým sa narodili deti v päťdesiatych, šesťdesiatych a sedemdesiatych rokoch 20. storočia, otcovia v sedemdesiatych rokoch venovali dvakrát toľko času starostlivosti o deti ako otcovia v päťdesiatych a šesťdesiatych rokoch. Mnohé výskumy z 80. rokov referujú o tom, že narastá počet otcov, ktorí sú značne zainteresovaní na starostlivosti o deti, hlavne v predškolskom veku. Výskumné údaje pochádzajúce z Veľkej Británie tiež potvrdzujú vzrastajúcu účasť otcov na starostlivosti o deti (Lewis et al., 1981, In tamtiež). Z výskumu vyplýva, že kým v r. 1960 otcovia ani raz nevstali v noci kvôli svojmu dieťaťu a len 30 % otcov pomáhalo v domácnosti v období po pôrode, tak v r. 1980 87 % otcov bolo ochotných prerušiť svoj nočný spánok kvôli dieťaťu a 77 % otcov pomáhalo v domácnosti.

Tradičná vnútorodinná deľba práce, osobitne vo veci domácich prác, sa síce postupne mení, ale ženy v rodine zostávajú stále vo väčšej miere „kompetentnejšie“ v domácich prácach ako muži. Podľa výskumných zistení Chaloupkovej (2005) ženy venujú domácim prácam týždenne v priemere dvakrát viac času ako muži (23,5 hod. a 11 hod. a 42 min.) a vykonávajú prevažnú časť domácich činností.

Bežné práce v domácnosti ležia predovšetkým na pleciah žien. Tie vždy alebo prevažne perú a žehli (podľa vyjadrenia 94 % žien žijúcich s partnerom a 92 % mužov žijúcich s partnerkou), varia (podľa 80 % žien a 75 % mužov), upratujú (73 %, resp. 66 %) a umývajú riad (72 %, resp. 67 %). Model, keď sa ženy a muži o tieto práce delia, sa podľa výskumu Filadelfiovej (In Bútorová et al., 2008, 235) vyskytuje maximálne v tretine prípadov. Úplne ojedinelé sú domácnosti, kde tieto činnosti vykonávajú muži. Jedinou bežnou prácou, na ktorej sa muži podieľajú výraznejšie, je nakupovanie potravín. Celkovo je však participácia mužov na každodenných prácach v domácnosti, ktoré sa v literatúre zvyknú označovať ako „špinavé“ domáce práce, nízka. A nie je to preto, že by muži takúto prácu nevedeli robiť. Spomedzi mužov bez partnerky vykonáva tieto činnosti vždy alebo prevažne 35 % až 40 %, ale spomedzi mužov žijúcich v partnerskom vzťahu iba 1 % až 10 %. Vstup do partnerstva teda znamená pre mužov výrazný úbytok zodpovednosti za bežné domáce práce a ich úplné alebo čiastočné delegovanie na ženy. Pre väčšinu žien bez ohľadu na rodinný stav je typické, že tieto činnosti vykonávajú spravidla ony. Podľa autorky je však dôležité nielen to, že „oslobodenie“ mužov od prevažnej zodpovednosti za bežné práce v domácnosti je na Slovensku každodennou realitou, ale aj to, že to zodpovedá normatívnym predstavám populácie.

Empirická evidencia ukazuje, že napriek určitým zmenám postojov, keď v spoločnosti slabne presvedčenie o tradičnom usporiadaní genderových rolí platí, že ženy vykonávajú prevažnú časť práce v domácnosti – i v prípade, že majú platené zamestnanie (Chaloupková, 2005) a podiel otcov

na starostlivosti o deti, ako aj na domácich prácach je stále výrazne nižší ako podiel matiek (Maříková, 2006).

Aj keď zoslabuje výlučne individuálny, resp. separovaný výkon rodičovských rolí u oboch rodičov, matky zostávajú v porovnaní s otcami tými osobami, ktoré stále, i keď v menšej miere ako kedysi vykonávajú najnáročnejšie časové aktivity a činnosti majúce charakter každodennej starostlivosti. Z tohto môžeme nepriamo vyvodiť, že na ženách stále spočíva i omnoho väčší podiel zodpovednosti, než aký fakticky v starostlivosti o deti a pri ich výchove náleží mužom.

Pretože sa muži viac ako predtým zapájajú do výkonu niektorých aktivít, ich zapojenie vzrastá tam, kde nie je vyžadovaná pravidelnosť výkonu, a tiež u tých činností, ktoré nutne nesúvisia so základnou starostlivosťou o dieťa. Súčasná generácia otcov sa oproti generácii svojich otcov (alebo starých otcov) viac angažuje najmä pri voľnočasových aktivitách a pri tých aktivitách, ktoré nemusia byť vykonávané sústavne a pravidelne. Muži sú stále omnoho menej ako ženy rodinou zaťažovaní a obmedzovaní, a to tak časovo, ako aj mentálne (nie sú zaťažovaní pravidelnosťou a naliehavosťou opatrovateľských a výchovných povinností). Muži sa najväčšmi podieľajú na hrách a prechádzkach s deťmi a na starostlivosti o dospelého člena rodiny, a ďalej na starostlivosti o vnúčatá a na vedení detí do materskej školy, školy, či na krúžky. Pri bežnej opatere detí, dozeraní nad školskými povinnosťami a pri čerpaní voľna pri chorobe dieťaťa je ich účasť podstatne slabšia.

Nedá sa preto hovoriť o celkovej zmene úlohy otca. Účasť otcov pri starostlivosti o dieťa je selektívna. Z činností, ktoré sú nutné pre zabezpečenie každodennej starostlivosti o dieťa si vyberajú tie, ktoré podporujú emocionálne obohatenie a vyhovujú ich potrebám a želaniam (šport, výlety, hry). Činnosti, ktoré sú nutné pre fungovanie každodenného života dieťaťa, zostávajú naďalej povinnosťou a úlohou matky, na ktorú sa presúva aj celková zodpovednosť za starostlivosť o dieťa a jeho výchovu. Väzba matka – dieťa je stále najstabilnejšou rodinnou väzbou a najstabilnejšou sociálnou väzbou vôbec. Môžeme teda konštatovať, že vo všeobecnosti narastá čas, ktorý otcovia trávia v spoločnej činnosti s deťmi, nevyrovná sa však času, ktorý im venujú mnohokrát zamestnané matky.

5 MODELY RODIČOVSKÝCH ROLÍ

Aj napriek zmenám v oblasti rodičovských rolí faktom zostáva, že i zamestnané ženy naďalej vykonávajú väčšinu domácich prác. Táto skutočnosť je neraz označovaná ako retradicionalizácia alebo pasca zrovnoprávnenia (Ondrejkoříč – Majerčíková, In Ondrejkoříč et al., 2006, 38). V súvislosti s problematikou rozdelenia úloh v rodine sa nám zdajú výstižné tri modely usporiadania rodičovských rolí, ktoré vymedzila Maříková (2006, 86):

I. Najrozšírenejším modelom je model, ktorý sa dá charakterizovať ako: „**väčšina** (miernejšie „veľa“) **je na žene**. Pri tomto modeli, aj keď sa muži pri výchove a starostlivosti o dieťa angažujú, resp. čiastočne angažujú, vystupujú voči žene (matke) v role pomocníka, a nie rovnocenného partnera. Muži sa totiž zapájajú len vtedy, keď je to potrebné (tzn. vtedy, keď žena – matka z nejakého dôvodu nemôže, alebo prítomnosť druhého rodiča je nutná), alebo – a to je častejšie – keď chcú, tj. oni (muži) majú čas – teda podľa svojich časových možností. V tomto modeli plní otec rolu tzv. **pomáhajúceho otca**, ktorý najčastejšie vystupuje voči svojim deťom ako ten, kto sa stará o náplň ich voľného času – hrá sa s nimi, chodí s nimi von, športuje s nimi, prípadne sa s nimi niekedy i učí. Otec je teda kamarátom detí pre voľný čas. Tento typ otcov obvykle zastáva pomerne tradičný názor na rolu matky (podľa nich starostlivosť o deti je primárne záležitosťou matky).

Uvedený typ otca je akýsi zmiešaný, prechodný typ medzi typom tradičného a typom tzv. nového otca.

II. V časti rodín sa doposiaľ uplatňuje pomerne konzervatívny model starostlivosti o dieťa, ktorý by sa dal charakterizovať: „**všetko je na žene**“. Tá trávi s deťmi najviac času, najviac sa im venuje, lebo zabezpečuje každodennú základnú starostlivosť o ne: komunikuje s nimi face to face,

stará sa tiež o náplň ich voľného času. Okrem toho na nej spočíva hlavný podiel zodpovednosti za ich výchovu. Matka sa tak ocitá v role najdôležitejšej osoby v živote detí.

Muži – otcovia v tomto rodinnom modeli reprezentujú typ **tradičného otca**, ktorý však má dva varianty. Prvý typ je známy z doby socializmu, ktorý sa v rodine nemusí príliš angažovať (svet práce aj voľného času je mimo rodinu). Títo otcovia sa obvykle angažujú v špecifických výchovných situáciách, kedy sa snažia zasahovať mocensky (zakazujú, nariaďujú, prikazujú, prípadne trestajú).

Druhým variantom je nová verzia starého typu, tj. „**noví tradiční otcovia**“, pre ktorých je primárna ich profesia a úspech v nej (lebo podnikajú, zastávajú topmanažérske pozície, vykonávajú vysoko kreatívne povolanie). Títo muži bývajú profesijne veľmi úspešní a nemajú takmer žiadny voľný čas. Svoju časovú zaneprázdnenosť „kompenzujú“ rodine formou značne vysokého finančného zabezpečenia, dostatočného finančného zázemia, ktoré umožňuje ženám – matkám nepracovať, alebo pracovať na čiastočný úväzok, pokiaľ chcú.

III. Najmenej rozšíreným modelom je **partnerský model** (alebo tiež model zdieľaného rodičovstva), kde podiel rodičov na starostlivosti o dieťa a na jeho výchove je relatívne najviac rovnocenný, vyrovnaný. To nemusí nutne znamenať, že obaja robia to isté (aj keď je to možné), skôr každý z rodičov sa dieťaťu venuje podľa svojich možností a časových dispozícií. V tomto modeli sa objavuje typ „starostlivých otcov“. Tí odmietajú tradičný model usporiadania rodičovských rolí, kde muž je žiteľom a matka opatrovatelkou. Títo muži sú presvedčení o tom, že muž by sa mal aktívne podieľať na starostlivosti o deti a na chode domácnosti, a tak aj činia. Niektorí títo otcovia sú na rodičovskej dovolenke, iní vykonávajú takú prácu, resp. povolanie, ktoré im umožňuje venovať sa i rodine – deťom.

Podľa názorov sociológov ženy uprednostňujú participatívny model častejšie. Naopak, medzi mužmi je viac zástancov tradičného názoru, že starostlivosť o členov rodiny by mala byť výhradnou úlohou ženy. Ženy sú silnejšími zástankyňami spravodlivejšej deľby práce v domácej sfére než muži, medzi ktorými sa častejšie vyskytuje názor, že zodpovednosť za domácnosť i starostlivosť o členov rodiny by mala ležať predovšetkým na ženách. Takéto tradičnejšie predstavy sú častejšie u mužov s nižším vzdelaním, u ľudí vykonávajúcich manuálnu prácu a tiež vo vidieckom prostredí (Filadelfiová, In Bútorová et al., 2008, 238).

Podľa Bútorovej (In tamtiež, 33) príklon k partnerskému modelu deľby práce v rodine je silnejší u žien. Detailnejší pohľad odhaľuje, že viac zástancov rovnomernej deľby práce je vo vzdelanejšom prostredí. Patriarchálny model, vyznačujúci sa kumuláciou rozhodovania do rúk „hlavy rodiny“, malou participáciou muža na starostlivosti o deti a domácnosť a autoritatívnu výchovu detí, vyhovuje skôr ľuďom vyššieho veku; s nízkym vzdelaním; vykonávajúcim nízkokvalifikovanú prácu, pociťujúcim spolunáležitost' k najnižšej spoločenskej vrstve. Na druhej strane nadštandardnou inklináciou k partnerskému modelu rodiny sa vyznačujú mladšie ženy a muži; s vyšším vzdelaním; ľudia, ktorí sami seba a svoju rodinu zaraďujú do strednej vrstvy. Najsilnejším faktorom je vzdelanie. Výsledky výskumu ukazujú, že čím je vyššie, tým väčšmi sa ženy a muži hlásia k partnerskému modelu rodiny. Tento rozdiel nepriamo svedčí o zotrvačnosti a účinnosti rodovo špecifickej socializácie, ktorá sa uplatňuje v rozličných prostrediach – v rodinách, v škole, v neformálnej výchove či v médiách. Podľa A. Dombi (2010) vnútorodinná deľba práce ovplyvňuje vývin detskej osobnosti a M. Dombi (2012) zdôrazňuje, že premena materskej roly má významný podiel na tomto vývinovom procese.

6 ZÁVER

Uviedli sme charakteristiky súčasnej postmodernej rodiny, ktoré nám slúžili ako východisko pre analýzu súčasného stavu vnútorodinnej deľby práce. Na základe analýzy empirických zistení sme sa pokúsili objasniť participáciu mužov a žien na každodenných prácach v domácnosti a na starostlivosti o deti.

Namiesto záveru heslovite uvedieme trendy a zistenia v oblasti delby rodinných povinností medzi otcov a matky na Slovensku, ktoré vyplynuli z empirického výskumu „Úloha mužov pri podpore rodovej rovnosti: Participácia otcov na domácej starostlivosti (názory a skúsenosti populácie SR, 2006), keďže korešpondujú v texte uvedenými zisteniami:

- postupne sa prejavuje rastová tendencia delenej starostlivosti (participatívny model);
- objavuje sa malá skupina rodín, kde starostlivosť zabezpečujú výlučne otcovia;
- stále však platí, že väčší podiel zodpovednosti za starostlivosť o rodinu zostáva na pleciach matiek;
- participatívny model rodinnej starostlivosti sa stal prevažujúcim len v prípade tých činností, ktoré majú charakter voľnočasových aktivít, u ostatných druhov starostlivosti (každodenné povinnosti) zostáva otec naďalej iba v menšinovej pozícii;
- porovnanie situácie medzi rodičovskými a súčasnými rodinami ukázalo, že došlo k poklesu tradičného modelu a modelu dvojitého zaťaženia žien, ktorý sa prejavil v raste partnerského modelu a netradičných modelov rodiny;
- faktom však zostáva, že aj v súčasných rodinách dominuje taký model rodiny, ktorý je založený na participácii obidvoch rodičov vo svete platenej práce, ale starostlivosťou o deti a domácnosť sú zaťažené matky;
- partnerský model, napriek tomu, že v porovnaní generácií narástol, sa týka stále iba štvrtiny súčasných dvojrodičovských rodín s deťmi.

Celkovo teda možno konštatovať, že na Slovensku (i v Čechách) prevláda stereotypné rozdelenie prác v domácej sfére na ženské a mužské. Ženy väčšmi preferujú partnerský model a muži väčšmi zastávajú patriarchálny model. Rovnosť v prístupe k zamestnaniu sa teda iba v malej miere prejavuje vo vnútrorodinnej delbe práce, ktorá zostáva rodovo špecifická. Prevažná väčšina žien a matiek sa dokonca i cíti zodpovedná za vedenie domácnosti a starostlivosť o dieťa. Vzniká tak rozpor: na jednej strane ideál, ba i norma vyrovnaných partnerských vzťahov i v domácnosti, ale faktické pokračovanie v rodovo špecifickej delbe práce v domácnosti.

Súčasná spoločnosť akceptuje dvojité zaťaženie ženy s väčším dôrazom na jej materskú rolu. Naopak, len veľmi pozvoľna sa do praxe presadzuje rovnosť podmienok pre muža a ženu k celodennej starostlivosti o malé dieťa. Pretože zosúladenie a vykonávanie rodinných a pracovných povinností je vždy výsledkom súhry mnohých faktorov, a často sa v nich stretávajú ideálne predstavy s reálnymi možnosťami, môžu byť často i zdrojom konfliktov a napätia. Je preto dôležité sledovať, ako sú rodinné usporiadania, vrátane rozdelenia domácich prác, subjektívne vnímané a hodnotené.

LITERATÚRA

- Bodnárová, B. et al. (2004). *Transformácia sociálneho systému na Slovensku: stav, výsledky, riziká narušenia sociálnej súdržnosti a modely riešenia*. Priebežná správa z 2. etapy riešenia úlohy. Bratislava: Stredisko pre štúdium práce a rodiny.
- Bútorová, Z. et al. (2008). *Ona a On na Slovensku, zaostrené na rod a vek*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.
- Daniels, P. & Weingarten, K. (1983). *Sooner or later: The timing of parenthood in adult lives*. New York: Norton.
- Dombi, A. (2010). A kisgyermekkorai élmények hatása a gyermek fejlődésére. In A. Dombi & K. Soos (Eds.), *Fejlesztés a kisgyermeknevelés köréből* (s. 82–83). Gyula: APC stúdió.

- Dombi, M. (2012). Az én gyerekem más. A szociálpedagógus szerepe a szülők elfogadás, segítségnyújtás támogatásában problémás gyerekek esetében. In A. Dombi & M. Dombi (Eds.), *Fejezetek a szociálpedagógia köréből* (s. 117–125). Szeged: Universitas Kiadó.
- Filadelfiová, J., Kiczková, Z. & Szapuová, M. (2006). *Úloha mužov pri podpore rodovej rovnosti: participácia otcov na domácej starostlivosti (názory a skúsenosti populácie SR)*. Dostupné z http://www.snslp.sk/images/stories/file/projekty/ulohamuzov/05_empiricky-vyskum_skratena-verzia.pdf.
- Guráň, P., Filadelfiová, J. & Ritomský, A. (1997). Tradičné verus moderné: zmeny a život súčasných rodín. In *Sociológia – Slovak Sociological Review*, 29 (1), 5–20.
- Holubová, B. (2006). Nová maskulinita po slovensky. In Ondrejko, P. et al., *Rodina v novom miléniu* (s. 89–99). Nitra: FSVaZ UKF.
- Holubová, B. (2011). *Súhrnná správa o stave rodovej rovnosti na Slovensku rok 2010*. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny.
- Chaloupková, J. (2005). Faktory ovlivňující dělu domácí práce v českých domácnostech a hodnocení její spravedlnosti. In *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, (41), 57–77.
- Klocoková, J. (2004). Domáce práce z perspektívy symbolických funkcií a sociálnych významov. In *Sociológia – Slovak Sociological Review*, 36(5), 455–472.
- Lewis, M. et al. (1981). The father as a member of the child's social network. In Lamb, M.E. (Ed.), *The role of father in child development*. New York: John Wiley.
- Maříková, H. (1999). *Muž v rodině: Democratizace sféry soukromé*. Praha: SÚ AV ČR.
- Maříková, H. (2006). Muži mezi rodinou a prací. In Ondrejko, P. et al., *Rodina v novom miléniu* (s. 81–88). Nitra: FSVaZ UKF.
- Matějček, Z. (1989). *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.
- Možný, I. (1990). *Moderní rodina (mýty a skutečnosti)*. Brno: Blok.
- Možný, I. (2002). *Sociologie rodiny*. 2. vyd. Praha: Slon.
- Možný, I. (2006). *Rodina a společnost*. Praha: Slon.
- Ondrejko, P. & Majerčíková, J. (2006). Zmeny v spoločnosti a zmeny v rodine – kontinuita a zmena, In *Sociológia – Slovak Sociological Review*, 38 (1), 5–30.
- Plaňava, I. (2002). *Manželství a rodiny*. Brno: Doplněk.
- Rabušic, L. (2001). *Kde ty všechny děti jsou?* Praha: Slon.
- Střelec, S. (2007). Rodina jako výchovný činitel. In Střelec, S., *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. (s. 109–124). Brno: MU.
- Singly, F. de. (1999). *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál.
- Tamášová, V. (2007). *Teória a prax rodinnej edukácie*. Ivanka pri Dunaji: AXIMA.
- Vajda, Zs. & Kósa, E. (2005). *Neveléslektan*. Budapest: Osiris.
- Výrost, I. & Slaměník, J. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Yablonsky, L. (1995). *Otcové a synové*. Praha: Portál.

Autor

PaedDr. Eleonóra Mendelová, PhD., Katedra pedagogiky PF UKF, Dražovská 4, 949 01 Nitra, SR, e-mail: emendelova@ukf.sk

The Contemporary Postmodern Family and the Division of Work Inside the Family

Abstract: In accordance with changes in social conditions, family life experiences its own development and as a result of it, the traditional family changed into the modern family and then to the postmodern family. The article presents descriptions of the current postmodern family, which form a basis for the analysis of the work division inside the family. The aim of the paper is to present the current state of patrimonial division of work inside the family and to detect the participation of men and women in everyday duties and work in the household and participation in child care, based on the empirical findings (with emphasis on Slovak and Czech research). The next aim is to analyse opinions and expectations of people in the area of parental roles and get an answer to the question, whether equal relationships exist in current families or there is a continuation of specific gender divisions of work in the household.

Keywords: *postmodern family, division of work, mother, father, house works, child care, parental roles*

Problémové správanie žiakov a úloha sociálneho pedagóga v reflexii učiteľov

Vladimíra Zemančíková

Abstrakt: Štúdia prináša výsledky výskumu realizovanom medzi učiteľmi základných a stredných škôl na Slovensku, ktorého predmetom bolo problémové správanie žiakov. Výsledky preukázali, že učitelia sa vzhľadom na typ školy odlišujú v miere výskytu problémového správania žiakov a v subjektívnom hodnotení vlastnej pripravenosti pre danú oblasť ich pedagogickej činnosti. Z výsledkov tiež vyplýva, že učitelia spájajú činnosť sociálneho pedagóga v škole predovšetkým s problémovým správaním žiakov.

Kľúčové slová: *problémové správanie žiakov, spôsobilosť predchádzať a riešiť správanie, sociálny pedagóg v škole*

1 ÚVOD

„Škola bez disciplíny, mlyn bez vody. Lebo ako mlyn zastane, ak mu odoberieš vodu, tak keď škole odoberieš disciplínu, všetko musí ochabnúť. Práve tak aj na poli, ak sa nepleje, rastie tam kúkoľ...; ak sa stromčeky neorezávajú, divejú...“ (Komenský, 1991, s. 207)

Medzinárodná štúdia o vyučovaní a vzdelávaní OECD TALIS (2008) priniesla vzhľadom na správanie žiakov v školách alarmujúce výsledky. Učitelia (zúčastnených krajín štúdie) sa stretávajú s neskorými príchodmi žiakov (39,4 %; situácia v SR: 13 %), a ich absenciami (45,8 %; v SR: 39,8 %). Vzhľadom na absencie a neskoré príchody žiakov sa javí situácia slovenských učiteľov v porovnaní s medzinárodným priemerom „lichotivejšia“. Avšak iné stránky disciplíny sú v neprospech žiakov slovenských škôl. V porovnaní s medzinárodným priemerom sú učitelia slovenských škôl častejšie konfrontovaní s vyrušovaním žiakov počas vyučovania, s ich klamstvami a podvádzaním, vulgarizmom, či ničením školského nábytku (Koršňáková, Kováčová, 2010, s. 25).

O náraste nedisciplinovanosti v školách nemožno pochybovať, na zreteľ je však potrebné vziať, že otázka disciplíny presahuje inštitúciu školy, pretože úroveň disciplinovanosti je *odrazom spoločenskej situácie*. „Disciplína v škole je vždy do určitej miery zrkadlovým odrazom disciplíny v spoločnosti. Škola a spoločnosť v tomto zmysle predstavujú spojené nádoby (Bendl, 2001, s. 24). V čom je však spoločnosť, ktorá „produkuje“ čoraz väčšie množstvo žiakov s problémovým správaním iná od „predošlej“ spoločnosti? Ponúka sa nám viacero odpovedí a jednou z nich je charakter usporiadania vzťahov, ktorý sa v porovnaní s tradičnou spoločnosťou už nezakladá na asymetrii vzťahu „nariadeného a podriadeného“. Vzťah dieťa – dospelý je v demokratickom usporiadaní postavený na báze partnerstva a poslušnosť dieťaťa je potom ťažšie nárokovateľná.

Iný aspekt problémového správania žiakov v školách vidíme v *zmene ideálu človeka*, ktorý sa odrazil do *zmeny vo výchovných cieľoch*. V postmodernej pluralistickej spoločnosti sme v dôsledku diferenciacie ideálov stratili jasnú predstavu o ideálnom človeku. Kým ešte pred pár desiatkami rokov patrili poslušnosť, pokora, ochota podriaďiť sa a slúžiť k preferovaným cieľovým vlastnostiam vychovávaného, dnes na význame naberajú ciele skôr opačného významu, zdôrazňovaná je individualita, vzorom sa stáva osobnosť s vystihujúcimi prívlastkami ako slobodná, emancipovaná, sebarealizovaná a samostatná. Môže byť táto zmena vo výchovných cieľoch jednou z príčin nárastu problémového správania žiakov? Bendl (2005, s. 5) poukazuje na ďalšiu stránku nedisciplinovanosti,

ktorou je organizácia dnešného života, táto „ochudobňuje“ deti o možnosť rozvíjať svoje sebaovládanie, pretože v minulosti bolo dieťa „nútené realitou ovládať sa, cítiť povinnosť, byť zodpovedné.“ V súčasnosti sa, podľa Bendla, prehnane zdôrazňuje uspokojovanie prianí a túžob detí a zároveň autor správne konštatuje, že dnes sa deti takmer vôbec pracovne nepodieľajú na chode domácnosti, pričom je známe, že práca disciplíny napomáha.

O spoločenskej determinácii problémového správania žiakov v školách môžeme rozmýšľať i cez javy označované ako kríza rodiny, kríza školy či učiteľskej profesie, kríza autority či kríza hodnôt a pod.

1.1 Sociálno-pedagogické aspekty problémového správania žiakov

Nárast nedisciplinovanosti žiakov v školách je v prieniku záujmu školskej i sociálnej pedagogiky. Ako sme už uviedli v predošlom texte, ide o spoločensky determinovaný výchovný problém. Nárast problémového správania žiakov sa súčasne stal jedným z argumentov zavádzania profesie sociálneho pedagóga do škôl: „Profesiu sociálneho pedagóga si vyžaduje prudký nárast sociálnopatologických javov u detí a mládeže..., bolo by žiaduce vytvoriť miesto sociálneho pedagóga na každej základnej a strednej škole, pretože má odborné predpoklady na vykonávanie činnosti koordinátora prevencie i inej sociálno-výchovnej práce“ (Hroncová, Emmerová, 2004, s. 192). Sú to, samozrejme, predovšetkým učitelia, ktorí musia ovládať efektívne stratégie predchádzania a riešenia problémového správania žiakov. Avšak ako trefne poznamenáva Černotová (2004, s. 261), nielenže učiteľom chýbajú elementárne informácie o daných javoch (sociálno-patologické javy), zároveň sami priznávajú svoju osobnostnú nepripravenosť na ich riešenie. I keď za posledných pár rokov sa rozširuje sieť učiteľov špecialistov (koordinátor prevencie, špecialista na výchovu a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia...) zavádzanie takýchto funkcií nie je vždy dostatočne funkčnou „náplastou na rany“. Nepopierame význam učiteľov špecialistov, pokladáme však za potrebné pomenovať s uvedeným možné riziká. Otáznou je na jednej strane kvalifikovanosť učiteľov a dostatočnosť „doškolovacích kurzov“ pre takto úzko špecializované odborné činnosti. Na druhej strane i prax ukazuje, že učitelia v rámci svojho pracovného úväzku disponujú len malým množstvom času, ktorý môžu venovať i ďalším „nedidaktickým“ zámerom. Príkladom uvedeného sú závery III. celoslovenskej konferencie koordinátorov prevencie škôl a školských zariadení, ktorá sa konala v roku 2009 v Nitre. Z praxe koordinátorov prevencie sa dozvedáme, že pôsobia bez dostatočnej personálnej stabilizácie a nedostatočného zabezpečenia ich adekvátneho vzdelania, pričom oblasť vzdelávania vnímajú ako nedostatočne rozpracovanú; ďalej konštatujú, že na svoju činnosť nemajú zabezpečené zodpovedajúce podmienky, a že ich práca vo voľnom čase vedie stále častejšie k strate ich motivácie, ba až k určitému profesionálnemu vyhoreniu. Okrem iného koordinátori pripomínajú, že problematika prevencie sociálno-patologických javov je všeobecne podceňovaná (Závery a odporúčania prijaté na III. celoslovenskej konferencii koordinátorov prevencie škôl a školských zariadení, 2009).

Podobne na ťažkosti v činnosti koordinátorov prevencie upozornila I. Emmerová, ktorá poukázala na nedostatok času a nedostatočný časový priestor na vykonávanie preventívnej činnosti u koordinátorov prevencie. I vzhľadom na uvedené autorka ďalej konštatovala, že by bolo prospešné, keby v školách pôsobili sociálni pedagógovia, pretože ide o odborníkov pripravených vykonávať funkciu koordinátorov prevencie (Emmerová, 2004, s. 194 – 206).

B. Kraus podobne poukazuje na funkciu školských metodikov prevencie v Čechách, ktorí svoju funkciu vykonávajú v rámci alebo nad rámec svojho úväzku učiteľa. Zároveň, že väčšina pedagógov nepozná rodiny žiakov, t. j. prostredie, z ktorého žiaci pochádzajú a s rodinami učiteľa takmer nespupracujú. Tieto nedostatky majú svoj podiel na nepodchytení patologických javov u dospievajúcich, pričom podľa autora by uvedené mohli kvalifikovane zabezpečovať sociálni pedagógovia v školách (Kraus, 2012, s. 35).

Koho kompetenciou je prevencia a riešenie rizikového správania detí a mládeže v školách?

Ešte predtým, ako odpovieme na položenú otázku popisom situácie na Slovensku, stručne nazrieme na postavenie školskej sociálnej pedagogiky do krajiny s dlhšou tradíciou školskej sociálno-pedagogickej práce, a to do Nemecka.

V Nemecku koncom sedemdesiatych rokov „vzplanul“ spor o obsahoch a jasných kontúrach tzv. *Schulsozialarbeit* (školskej sociálnej práce). Zásadne sa proti sebe postavili a ešte i dodnes stoja tri klasické koncepcie (*Sozialarbeit in der Schule*, *Socialpädagogik in der Schule* a *Sozialpädagogische Schule*)¹, bližšie v príspevku Zemančíková, 2012, s. 174 - 179. Zodpovedaná mala byť otázka: Kto dokáže vyskytujúce sa problémy detí a mládeže v škole lepšie riešiť, východiskom všetkých troch koncepcií boli isté ťažkosti, problémy predovšetkým na strane žiakov (Drilling, 2009, s. 41). Kým prvé dve koncepcie nachádzali riešenia predovšetkým cez sociálno-výchovnú prácu odborníkov tzv. *Schulsozialarbeit*, konkrétne prostredníctvom činnosti školských sociálnych pedagógov/pracovníkov, tretia koncepcia (*sozialpädagogische schule* / sociálno-pedagogická škola) kládla očakávania predovšetkým na učiteľov. V jej poňatí sa samotný učiteľ má stať sociálnym pedagógom, je potrebné rozšíriť jeho kompetencie o sociálno-pedagogické. Predstavitelia tohto smeru nevidia riešenie problémov v nasadení „odborníkov pre problémy“, odborníkov chcú urobiť zo samotných učiteľov. N. Hilbig, predstaviteľ sociálno-pedagogickej školy, sa k pomoci od úradu pre mládež (*Jugendhilfe*) vyjadruje negatívne: „Myslím si, že úrad pre mládež môže našu bezmocnosť len zdvojnásobiť. Bude viesť rozhovory, poradenstvo, keď sa situácia vyostří, bude pozorovať a opäť radiť, avšak to nevyrieši náš problém“ (1997, podľa Drillinga, 2009, s. 44 – 45). Podľa autora je potrebné rozšíriť kompetencie učiteľov o sociálno-pedagogické kompetencie. Z nášho pohľadu je síce prínosné, rozšíriť kompetencie učiteľov o sociálno-pedagogické, čo by bolo predpokladom efektívnejšej spolupráce pri pomoci deťom v ťažkostiach, avšak nemyslíme si, že by bolo v súčasnej spoločenskej situácii dostatočným riešením len rozšírenie kompetencií učiteľov. Považujeme za zvlášť prínosné priamu sociálno-výchovnú činnosť sociálnych pedagógov v školách, a to tak, ako to aj v praxi nemeckých škôl reálne funguje.

Súčasná slovenská škola má z pohľadu legislatívy celú škálu možností pre výber odborníkov, ktorí majú právomoc vykonávať v jej prostredí činnosti výchovného a psychologického poradenstva. Kategórie odborných a pedagogických zamestnancov špecialistov, ich kompetencie v prostredí škôl sú rozpracované vo viacerých legislatívnych úpravách².

V súlade so zákonnými úpravami k zložkám nášho systému výchovného poradenstva a prevencie (SR patria³ „výchovný poradca, školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, *sociálny pedagóg* a koordinátor prevencie“ (§ 130, zákon č. 245/2008). Považujeme za potrebné zdôrazniť, že i v zmysle zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch, rozlišujeme dve kategórie uvedených zamestnancov. Jednou z nich sú odborní zamestnanci, kam je zaradený i *sociálny pedagóg*, ďalej sem patria školský psychológ, školský špeciálny pedagóg a liečebný pedagóg. Druhou kategóriou sú učitelia – tzv. špecialisti (pedagogickí zamestnanci špecialisti), ktorí okrem výchovno-vzdelávacej činnosti vykonávajú i ďalšie špecializované činnosti, ide o kategórie zamestnancov – výchovný poradca a koordinátor prevencie (a ďalší).

¹ V tomto texte nám nepôjde o predstavenie jednotlivých smerov, vyberáme len myšlienky vzťahujúce sa k našej téme.

² Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, Vyhláška MŠ SR č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, Vyhláška MŠ SR č. 437/2009 o kvalifikačných predpokladoch a osobitných kvalifikačných požiadavkách pre jednotlivé kategórie pedagogických a odborných zamestnancov.

³ Základnými zložkami systému výchovného poradenstva a prevencie sú zariadenia výchovného, psychologického a špeciálno-pedagogického poradenstva a prevencie, patrí sem centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a centrum špeciálno-pedagogického poradenstva (§ 130, 245/2008).

Každý z vyššie uvedených odborníkov disponuje pre svoju činnosť v školskom prostredí škálou profesijných kompetencií, tieto sú však neraz vo vzájomnom prieniku. Kooperatívne fungovanie odborníkov systému výchovného poradenstva a prevencie si podľa L. Sejčovej (2011, s. 2) vyžaduje rešpektovanie ich kompetencií ako rovnocenných odborníkov, a zároveň ich vzájomnú ústretovosť. Súčasne autorka zdôrazňuje, že uvedené vyplýva zo spoločenských záujmov a cieľov poradenských pracovníkov – pomôcť žiakovi, učiteľovi či rodičovi. Podľa D. Kopčanovej (2006, podľa Sejčovej, 2011, s. 3) dochádza v záujme úspešného vyriešenia problému k synergii, t. j. súčinnosti ich odborných kompetencií.

Otázkou by preto nemalo byť – ktorému z odborníkov „prináleží“ dieťa s problémovým správaním, ale – ako vzájomne spolupracovať s cieľom zabezpečiť mu čo najefektívnejšiu pomoc.

V intenciách zákona o výchove a vzdelávaní (č. 245/2008) a zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch (č. 317/2009) je i sociálny pedagóg kompetentný pracovať aj so žiakmi s problémovým správaním. V súvislosti s už existujúcim problémom, poruchou, ktorej sa nepodarilo predísť, nastupuje podľa C. Határa *sociálno-pedagogická profylaxia*. Sociálno-pedagogická profylaxia rieši už vzniknuté sociálno-výchovné problémy, poruchy správania a emocionalitu a sociálno-patologické javy. Sociálno-pedagogická profylaxia zahŕňa 1) intervenovanie do patologicky pôsobiaceho prostredia s cieľom stimulovať pozitívne a inhibovať negatívne vplyvy; 2) odstraňovanie príčin, ktoré viedli k vzniku, ďalšiemu vývoju a/alebo pretrvávaniu problémov, porúch, sociálno-patologických javov; 3) vytváranie priaznivých podmienok na odstraňovanie, redukciu a vyrovnanie sa s dôsledkami problémov, porúch, javov (Határ, 2010, s. 87).

1.2 Výskum problémového správania žiakov základných a stredných škôl

V roku 2012 sme zrealizovali medzi učiteľmi základných a stredných škôl výskum, ktorého vybrané výsledky prezentujeme na tomto mieste.⁴

1.2.1 Cieľ výskumu

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť skúsenosti učiteľov s výskytom problémového správania žiakov a ich spôsobilosť problémovému správaniu predchádzať a riešiť ho. Naším cieľom bolo zistiť, či sa učitelia vo svojich skúsenostiach s problémovým správaním žiakov líšia vzhľadom na typ školy, v ktorej pôsobia. V súvislosti s meniacou sa situáciou v školách, konkrétne s nárastom rizikového správania žiakov, sme následne zisťovali mienku učiteľov k zavedeniu profesie školského sociálneho pedagóga.

1.2.2 Výskumné otázky a hypotézy

Vzhľadom na položené výskumné otázky: - Či existujú medzi učiteľmi z rôznych typov škôl významné rozdiely v skúsenostiach s mierou výskytu problémového správania žiakov? A či existujú medzi učiteľmi z rôznych typov škôl významné rozdiely v spôsobilosti predchádzať a riešiť problémové správanie žiakov? - sme položili hypotézy: **H₁** Učitelia sa vzhľadom na typ školy odlišujú v skúsenostiach s mierou výskytu problémového správania žiakov. **H₂** Učitelia sa vzhľadom na typ školy odlišujú v spôsobilosti predchádzať a riešiť problémové správanie žiakov.

Sekundárne položenou otázkou bolo, či učitelia súhlasia so zavedením profesie sociálneho pedagóga do škôl a aké majú učitelia očakávania vzhľadom na náplň profesijných činností školského sociálneho pedagóga.

⁴ Výskum bol súčasťou širšie koncipovanej dizertačnej práce, pre účely tohto príspevku vyberáme výsledky k danej téme.

Operacionalizácia premenných

Pod *problémovým správaním* (podľa Gráca výchovne problémové správanie) rozumieme súbor „takých prejavov správania jednotlivca, ktorými sa odchyľuje od prijatých znakov a noriem spoločnosti, v ktorej žije, čím viac alebo menej utvára ťažkosti sebe a druhým“ (Grác, 1991, s. 168), t. j. ide o správanie hodnotené vychovávajúcimi ako nežiaduce. Za indikátory problémového správania sme pre účely nášho výskumu určili: mieru výskytu neskorých príchodov do školy, neospravedlnené absencie, nedisciplinovanosť, podvádžanie a klamstvá žiakov, vulgárne vyjadrovanie, vandalizmus, krádeže, rôzne formy násilia žiakov a zneužívanie návykových látok. Mieru výskytu problémového správania žiakov sme zisťovali prostredníctvom upraveného výskumného nástroja OECD TALIS Dotazník pre riaditeľa so zameraním na učiteľov (bližšie v časti 1.2.3). Vypočítanú mieru výskytu problémového správania sme vyjadrili *indexom problémového správania* (ďalej IPS). Pričom výška indexu vyjadruje mieru výskytu problémového správania žiakov na základe jeho hodnotenia učiteľmi príslušnej školy. Index sme vypočítali na základe prisúdených bodových hodnôt jednotlivým označeným odpoveďami, ktoré vyjadrovali mieru výskytu daného indikátora problémového správania, konkrétne výskumný nástroj obsahoval 13 položiek, t. j. indikátorov problémového správania žiakov, pričom učitelia vyjadrovali na štvorstupňovej škále mieru výskytu jednotlivých foriem problémového správania. Na výpočet hodnôt meraného indexu sme vytvorili bodovaciu stupnicu.

Spôsobilosť predchádzať a riešiť problémové správanie – učiteľmi hodnotenú mieru vlastnej kompetentnosti v danej oblasti sme vyjadrili prostredníctvom *skóre spôsobilosti učiteľov na predchádzanie a riešenie problémového správania žiakov* (ďalej skóre spôsobilosti na PS)⁵. Skóre spôsobilosti na PS je hodnota vyjadrujúca na jednej strane subjektívne hodnotenie respondenta/učiteľa vlastnej pripravenosti riešiť a predchádzať problémové správanie žiakov, a na druhej strane hodnotenie uvedenej pripravenosti vo vzťahu k iným učiteľom. Skóre sme merali bodovacím spôsobom – zaznačeným odpoveďami na škále sme priradili prislúchajúcu bodovú hodnotu, t. j. učiteľom sme predložili 4 výroky, pričom na 7-miestnej škále vyjadrili mieru svojho súhlasu s výrokom; výroky sú popísané v legende tabuľky 5.

1.2.3 Výskumné metódy

Pre zber empirických údajov sme zvolili metódu dotazníka, do ktorej sme zahrnuli upravený nástroj TALIS Dotazník pre riaditeľa (Hlavné testovanie MS-11-01) použitý v rámci medzinárodného merania OECD TALIS (2010, s. 146) so zameraním na učiteľov (prostredníctvom uvedeného sme merali výskyt problémového správania žiakov); k zisťovaniu subjektívne hodnotenej pripravenosti učiteľov na prevenciu a riešenie problémového správania žiakov sme použili sedemstupňovú Likertovu škálu; Za účelom skúmania očakávaní učiteľov vo vzťahu k pracovnej náplni (očakávaným činnostiam) sociálneho pedagóga v škole sme skonštruovali komparatívnu stupnicovú (škálovanú) otázku⁶.

V rámci metód spracovania výskumných údajov sme zozbierané údaje spracovali prostredníctvom štatistického výpočtového programu SPSS. Na úrovni štatistickej deskripcie sme v rámci štatistických ukazovateľov úrovne použili aritmetický priemer (\bar{x}), ako ukazovatele variability štandardnú odchýlku (s^2) a variačné rozpätie (R); ukazovateľmi tvaru distribúcie boli miery šikmosti a strmosti. V rámci metód spracovania výskumných údajov sme na úrovni štatistickej inferencie aplikovali Fisherov F-test One-Way ANOVA – analýza rozptylu, LSD Fisher – metóda viacnásobnej komparácie priemerov.

⁵ *Skóre spôsobilosti učiteľov na prevenciu a riešenie problémového správania* – hodnota vyjadrujúca na jednej strane subjektívne hodnotenie respondenta/učiteľa vlastnej pripravenosti riešiť a predchádzať VPS, a na druhej strane hodnotenie uvedenej pripravenosti vo vzťahu k iným učiteľom.

⁶ Komparatívna stupnicová otázka podľa M. Katriaka (1975, s. 174) umožňuje nielen analyticko-syntetický pohľad na jednotlivé prvky skúmaného javu, ale aj vzájomné porovnávanie týchto prvkov pomocou číselného vyjadrenia.

1.2.4 Výskumný súbor

Dotazníky sme administrovali učiteľom vybraných základných a stredných škôl na Slovensku, celkovému počtu učiteľov $n = 725$. Z toho vrátených dotazníkov bolo $n = 566$ (t. j. 78 % návratnosť). Z dôvodu neúplnosti údajov, nesprávne vyplnených dotazníkov sme $n = 17$ dotazníkov vyradili. Náš konečný výberový súbor tvorilo $n = 549$ respondentov. Z hľadiska typu výberov sme uplatnili skupinový – tzv. výber kompaktných skupín a zámerný výber.

1.2.5 Výsledky výskumu a ich interpretácia

V H_1 sme predpokladali, že učitelia sa vzhľadom na typ školy líšia v skúsenostiach s mierou výskytu problémového správania žiakov. Pričom sme očakávali, že učitelia gymnázií majú v porovnaní s učiteľmi ostatných škôl skúsenosť s najnižšou mierou výskytu problémového správania žiakov.

Deskripcia

Ukazovateľom skúsenosti učiteľov s mierou výskytu problémového správania bude index problémového správania. Pre účely prvej hypotézy sme preto merali výšku indexu problémového správania žiakov (ďalej IPS), pričom platí, že výška hodnoty IPS zodpovedá miere výskytu problémového správania (t. j., čím vyšší výskyt problémového správania, tým vyššia hodnota IPS). Nami nameraná najnižšia hodnota IPS = 6 a najvyššia nameraná hodnota indexu = 48 ($R = 42$); priemerný dosiahnutý IPS nášho výberového súboru predstavuje hodnotu $\bar{x} = 26,65$.

Na základe štatistických ukazovateľov úrovne sme zistili, že najvyššie priemerné skóre problémového správania žiakov uviedli s nevýrazným rozdielom učitelia špeciálnych (základných i stredných) škôl ($\bar{x} = 30,43$) a učitelia stredných odborných škôl s učebnými odbormi (bývalé SOU) s priemernou hodnotou IPS $\bar{x} = 29,94$. Stredné odborné školy so študijnými odbormi dosiahli priemernú výšku IPS $\bar{x} = 27,2$; po nich nasledovali základné školy s priemerným indexom problémového správania žiakov $\bar{x} = 25,88$. Výrazne najnižší index sme zaznamenali z odpovedí učiteľov gymnázií: $\bar{x} = 21,9$ (bližšie v tabuľke 1).

Tabuľka 1

Porovnanie výšky indexu problémového správania žiakov vzhľadom na typ školy

	Typ školy	n	\bar{x}	s^2	F	P
Index problémového správania	Špeciálna škola	61	30,43	8,62	15,085	0,000***
	SOŠ (učebné odbory)	101	29,94	7,59		
	SOŠ (študijné odbory)	47	27,2	8,24		
	Základná škola	285	25,88	7,68		
	Gymnázium	44	21,9	6,87		
		Σ	538			

Inferencia

Pre potvrdenie významnosti rozdielov sme zvolili parametrickú štatistiku komparácie viacerých populácií podľa kvantitatívneho znaku – Fisherov F-test One-Way ANOVA – analýza rozptylu⁷ (v sledovaných podsúboroch bola splnená podmienka rovnosti rozptylov).

⁷ Fisherov F-test One-Way ANOVA – analýza rozptylu sme zvolili z dôvodu, že ide o komparáciu viacerých populácií (učitelia rôznych typov škôl) a zároveň, že distribúcie skúmanej premennej (index problémového

Výsledok testovania H_1 : $F_{(4, 533)} = 15,085$; $p < 0,01$ ($p = 0,000^{***}$)

Výsledky F-testu potvrdili štatisticky významné rozdiely medzi priemermi výšky indexu problémového správania žiakov u učiteľov z rôznych typov škôl. Detailnejšie sme zistené rozdiely skúmali cez diferencie medzi priemermi, k čomu sme použili metódu viacnásobnej komparácie priemerov⁸. Získanými výsledkami sme potvrdili, že učitelia gymnázií uvádzajú v priemere najnižší výskyt problémového správania žiakov v porovnaní s učiteľmi ostatných typov škôl, rozdiel medzi priemermi IPS žiakov medzi učiteľmi z rôznych typov škôl je štatisticky signifikantný ($p < 0,05$). Daný rozdiel je v smere nižšieho indexu problémového správania žiakov gymnázií, bližšie v tabuľke 2.

Tabuľka 2

Porovnanie rozdielov priemerných hodnôt IPS medzi učiteľmi gymnázií a učiteľmi ostatných typov škôl

		Priemer diferencií	p	SD
Gymnázium	Základná škola	-3,98	0,000***	1,09
	SOŠ i s učebnými odbormi (SOU)	-8,04	0,000***	1,25
	SOŠ so študijnými odbormi	-5,28	0,001***	1,52
	Špeciálna škola (ZŠ+SŠ)	-2,39	0,000***	1,5

Dáta podporujú hypotézu 1, v ktorej sme predpokladali, že *učitelia sa vzhľadom na typ školy líšia v skúsenostiach s mierou výskytu problémového správania žiakov*. U učiteľov gymnázií sme v porovnaní s učiteľmi ostatných typov škôl namerali v priemere najnižšiu hodnotu IPS.

Uvedené výsledky nám zo sociálno-pedagogického hľadiska napovedajú, v ktorých školách by bola pozícia sociálneho pedagóga zvlášť prínosná, a to vzhľadom na sťažujúcu sa situáciu v školách v dôsledku nárastu problémového správania žiakov.

V rámci jednotlivých typov škôl sme z odpovedí učiteľov zaznamenali i rozdiely v prevažujúcich kategóriách problémového správania žiakov (bližšie v tabuľka 3). Žiaci *základných škôl* majú, podľa skúseností učiteľov základných škôl, najčastejšie ťažkosti s udrжанím disciplíny ($\bar{x} = 3,08$) a rešpektovaním autority učiteľa ($\bar{x} = 2,69$), sú tiež pomerne často vulgárni a „nevychýbajú“ sa ani klamstvu a podvádzaniu. Výrazne vyskytujúcim sa výchovným problémom žiakov všetkých *stredných škôl vrátane špeciálnych* sú neskoré príchody žiakov na vyučovanie a neospravedlnená absencia, tento problém sa najvýraznejšie prejavil na stredných odborných školách a špeciálnych školách. Charakter problémového správania žiakov *stredných odborných škôl* – so študijnými odbormi, i s učňovskými odbormi – je veľmi podobný: žiaci majú najčastejšie problém s vulgárnym vyjadrovaním (zvlášť žiaci v učňovských odboroch), vyrušovaním počas vyučovania a s už spomenutými neskorými príchodmi či absenciou. U žiakov *gymnázií* sa vyskytuje problémové správanie v priemere zriedkavejšie ako u žiakov ostatných škôl, ak sa však vyskytuje, ide najčastejšie, podľa skúseností učiteľov gymnázií, o vyrušovanie počas výučby, podvádzanie a klamstvá.

Tabuľka 3

Problémové správanie žiakov z hľadiska typu školy

	Základná škola		SOŠ (učňovské odbory)		SOŠ (študijné odbory)		Gymnázium		Špeciálna škola	
	(n)	\bar{x}	(n)	\bar{x}	(n)	\bar{x}	(n)	\bar{x}	(n)	\bar{x}
Problémové správanie										
vyrušujú v triede	286	3,08	101	3,12	44	3	61	2,78	47	2,89
sú vulgárni	286	2,66	101	3,17	44	2,84	61	2,16	47	2,84

správania) v skúmaných podsúboroch (typy škôl) sú približne normálne rozložené (koeficienty strmosti a šikmosti sú menšie ako 1).

⁸ LSD – Fisher.

podvádžajú, klamú	286	2,58	101	2,85	44	2,64	61	2,44	47	3,05
nerešpektujú autoritu učiteľov	286	2,69	101	2,68	44	2,43	61	2,31	47	2,7
prichádzajú do školy neskoro	286	2,31	101	3,1	44	3,14	61	2,7	47	2,96
absentujú (neospravedlnená absencia)	286	2,21	101	2,96	44	2,77	61	2,28	47	2,88
ničia školský majetok	286	2,34	101	2,47	44	2,73	61	2,16	47	2,38
zастраšujú, verbálne ohrozujú in. žiakov	286	2,35	101	2,17	44	1,95	61	1,75	47	2,43
spôsobujú fyzické násilie iným žiakom	286	2,12	101	1,71	44	1,61	61	1,38	47	2,32
Kradnú	286	1,75	101	1,92	44	1,95	61	1,5	47	2,39
požívajú alkohol	286	1,48	101	2,17	44	1,79	61	1,64	47	2,12
zастраšujú – verbálne ohrozujú učiteľov	286	1,7	101	1,53	44	1,43	61	1,23	47	1,91
požívajú drogy	286	1,33	101	2	44	1,68	61	1,21	47	1,38
Priemerné dosiahnuté skóre (1-4)⁹:		2,20		2,45		2,30		1,96		2,48

Ako dokumentujú vyššie uvedené výsledky, problémové správanie žiakov je bežnou skúsenosťou dnešného učiteľa základnej i strednej školy. Ako však hodnotia učitelia svoju kompetentnosť pre danú oblasť ich pedagogickej činnosti, bolo ďalšou položenou otázkou. Mienku učiteľov o vlastnej kompetentnosti pre oblasť problémového správania žiakov sme zisťovali prostredníctvom metódy škálovania. Učiteľmi hodnotenú mieru vlastnej kompetentnosti sme vyjadrili prostredníctvom *skóre spôsobilosti učiteľov na predchádzanie a riešenie problémového správania žiakov* (ďalej skóre spôsobilosti na PS)¹⁰. Možná výška skóre bola v rozsahu bodov 4 – 28.¹¹ Pričom platí, čím vyššia dosiahnutá hodnota skóre, tým je respondentmi lepšie subjektívne hodnotená odborná spôsobilosť predchádzať a riešiť problémové správanie.

Deskripcia

Priemerné namerané skóre spôsobilosti na PS platné pre celý výberový súbor $\bar{x} = 14,77$ (rozloženie skóre podrobne v tabuľke 4). Významný podiel učiteľov nášho výberového súboru (13,1 %; $n = 72$) sa hodnotí ako nespôsobilý v predchádzaní a riešení problémového správania žiakov (s dosiahnutým skóre spôsobilosti na PS v rozsahu bodov 4 – 8). Veľké zastúpenie získali učitelia (30,2 %; $n = 165$), ktorí sa hodnotia skôr ako nedostatočne spôsobilí (s nízkym skóre spôsobilosti 9 – 13 bodov). Kategóriu učiteľov s presvedčením o priemernej úrovni vlastnej kompetentnosti na danú problematiku (14 – 18 bodov) tvorilo 29,9 % ($n = 164$) respondentov. Ako pomerne dostatočne pripravených na zvládanie výchovných problémov v škole sa ohodnotilo 20,8 % ($n = 114$) učiteľov. Najvyššie skóre (24 – 28 bodov) dosiahlo len 5,8 % ($n = 32$) učiteľov, títo hodnotia svoju spôsobilosť na zvládanie výchovných problémov v škole vysoko pozitívne. Ako napovedajú výsledky, väčší podiel učiteľov považuje svoju pripravenosť na problematiku narastajúceho problémového správania žiakov v školách za priemernú až nedostatočnú.

⁹ V stĺpcoch tabuľky pod skratkou \bar{x} sú hodnoty, ktoré sú vyjadrením priemernej odpovede – respondenti hodnotili výskyt každého problémového správania zvlášť v rozsahu 1 (vôbec sa nevyskytuje) až 4 (často sa vyskytuje). V tabuľke sme pre prehľadnosť zvýraznili prvé štyri najčastejšie sa vyskytujúce typy problémového správania sa žiakov.

¹⁰ *Skóre spôsobilosti učiteľov na prevenciu a riešenie problémového správania* – hodnota vyjadrujúca na jednej strane subjektívne hodnotenie respondenta/učiteľa vlastnej pripravenosti riešiť a predchádzať PS, a na druhej strane hodnotenie uvedenej pripravenosti vo vzťahu k iným učiteľom.

¹¹ Meranie skóre spôsobilosti na PS v časti 1.2.2 (operacionalizácia premenných).

Tabuľka 4

Výška skóre pripravenosti učiteľov na predchádzanie a riešenie PS

Výška skóre pripravenosti	Početnosť (n _i)	Stred intervalu (x _i)	Kumulatívna početnosť (n _k)	Relatívna početnosť (%)
4-8	72	6	72	13,2
9-13	165	11	237	30,2
14-18	164	16	401	30
19-23	114	21	515	20,8
24-28	32	26	547	5,8
Σ	547			100%

Okrem číselného vyjadrenia miery subjektívne hodnotenej spôsobilosti učiteľov na PS, uvádzame odpovede na jednotlivé škálované položky v tabuľke 5. Tieto ponúkajú detailnejší pohľad na odpovede učiteľov, ktorými hodnotili vlastnú spôsobilosť predchádzať a riešiť rizikové správanie žiakov. Z výsledkov je zrejmé, že najkritickejšie sa učitelia vyjadrili k vysokoškolskej príprave pre danú oblasť ich pedagogickej činnosti, ktorú hodnotia ako nedostačujúcu.

Tabuľka 5

Subjektívne hodnotenie spôsobilosti učiteľov predchádzať a riešiť výchovne problémové správanie

	úplne nespôsobilí ←————→ úplne spôsobilí														Σ	π
	1	2	3	4	5	6	7									
	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%		
A	136	25	125	23	114	21	79	14	48	8,7	35	6,4	12	2,2	549	2,9
B	54	9,9	90	16	123	22	126	23	79	14	54	9,9	22	4	548	3,6
C	26	4,7	61	11	90	16	122	22	122	22	96	18	31	5,7	548	4,2
D	30	5,5	74	14	85	16	125	23	118	22	87	16	28	5,1	547	4,1

Legenda:

- A) učitelia sú počas vysokoškolského štúdia dostatočne pripravovaní na predchádzanie a riešenie problémového správania žiakov;
- B) učitelia dostatočne ovládajú stratégie prevencie a riešenia problémového správania žiakov;
- C) ja osobne sa hodnotím ako dostatočne pripravený na riešenie problémového správania žiakov;
- D) ja osobne sa hodnotím ako dostatočne pripravený na prácu s ohrozenými žiakmi (zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a pod.).

Zaujímalo nás, či existujú medzi učiteľmi významné rozdiely v subjektívnom hodnotení vlastnej pripravenosti na prevenciu a riešenie problémového správania žiakov z hľadiska typu školy, v ktorej pôsobia.

Predpokladali sme, že H₂: *Učitelia sa vzhľadom na typ školy odlišujú v spôsobilosti predchádzať a riešiť problémové správanie žiakov.*

Ukazovateľom spôsobilosti predchádzať a riešiť problémové správanie bude *skóre spôsobilosti učiteľov na predchádzanie a riešenie problémového správania žiakov*. Už cez štatistické ukazovatele úrovne môžeme vidieť (v tabuľke 6), že v priemere najvyššie skóre pripravenosti na predchádzanie a riešenie PS uviedli učitelia špeciálnych škôl (π = 16,87) a učitelia SOŠ s učebnými odbormi (π = 15,38). Z hypotézy 1 (tabuľka 1) môžeme postrehnúť, že ide o učiteľov škôl s najvyššou mierou výskytu problémového správania žiakov. Naopak, učitelia škôl s najnižšou mierou výskytu

problémového správania žiakov, t. j. učitelia gymnázií dosiahli v priemere najnižšie skóre pripravenosti na prevenciu a riešenie PS ($\bar{x} = 12,51$). Z uvedeného sa javí, že častejšia konfrontácia učiteľov s problémovým správaním žiakov posilňuje u učiteľov ich väčšiu dôveru vo svoju kompetenciu riešiť a predchádzať problémovému správaniu žiakov.

Tabuľka 6

Porovnanie skóre pripravenosti učiteľov na riešenie a predchádzanie problémového správania žiakov vzhľadom na typ školy

	Typ školy	n	\bar{x}	s^2	F	p
Skóre pripravenosti na PS	Špeciálna škola	61	16,87	4,78	5,009	0,001***
	SOŠ (učebné odbory)	101	15,38	5,41		
	SOŠ (študijné odbory)	47	14,77	4,63		
	Základná škola	285	14,79	5,55		
	Gymnázium	44	12,51	5,15		
		Σ	538			

Inferencia

Výsledok testovania H_2 : $F_{(4, 533)} = 5,009$; $p < 0,01$ ($p = 0,001***$)

Výsledky F-testu potvrdili štatisticky významné rozdiely medzi priemermi výšky skóre pripravenosti na riešenie a predchádzanie problémovému správaniu u učiteľov z rôznych typov škôl. Zistené výsledky podporujú hypotézu 2. Pričom sme zistili, že priemerné skóre spôsobilosti predchádzať a riešiť PS rastie spolu s mierou výskytu problémového správania žiakov.

Z predošlých výsledkov je zrejmé, že rizikové správanie žiakov je eskalujúcim problémom súčasných škôl; zároveň, že učitelia si uvedomujú svoju nedostatočnú spôsobilosť adekvátne reagovať na sťažujúcu sa situáciu v školách. Z týchto dôvodov sme sa učiteľov ďalej pýtali, aký zastávajú názor na zavedenie pozície školského sociálneho pedagóga, ktorý je v tomto kontexte odpoveďou na meniacu sa situáciu v školách.

Pre tento účel sme respondentom položili otvorenú otázku – nedokončenú vetu, v ktorej učitelia zdôvodňovali svoj súhlas, resp. zamietavé stanovisko k profesii sociálneho pedagóga v škole¹². Učitelia so súhlasným stanoviskom (91,7 %; $n = 465$)¹³ uvádzali najčastejšie argument *nárastu počtu žiakov s problémovým správaním* (33,3 %; $n = 121$); taktiež argumentovali *zmenami v spoločnosti – tzn. problémami súčasnej doby* (16,8 %; $n = 61$), časť učiteľov je toho názoru, že *učitelia potrebujú „odľahčiť“, sú preťažení* (10,2 %; $n = 37$), ďalší uviedli *nárast podielu ohrozených žiakov (zo znevýhodňujúceho prostredia)* (9,1 %; $n = 33$). V poradí nasledujúce odpovede s menším zastúpením (predstavujúce zvyšný percentuálny podiel zo všetkých odpovedí) sa obsahovo rôznili: *učitelia nemajú dostatočné kompetencie ani podmienky na činnosti, ktoré by mal vykonávať užšie špecializovaný odborník, akým je napr. sociálny pedagóg*; mohlo by to pomôcť žiakom, učiteľom i rodičom, pomohol by nadviazať lepší kontakt s rodinou žiaka, zlepšilo by to kvalitu školy a pod.

Nízky podiel učiteľov nášho výberového súboru zastáva odmietavé stanovisko k pôsobeniu sociálnych pedagógov v školách (8,3 %; $n = 42$)¹⁴, nie všetci však svoju mienku zdôvodnili. Zo zdôvodnení, ktoré respondenti uviedli, vyberáme opäť tie najčastejšie: *v školách pôsobia učitelia špecialisti, prípadne iní odborníci* (31,4 %; $n = 11$); *školy nemajú dostatok financií, nemôžu platiť ďalšieho zamestnanca* (25 %;

¹² Počet vyhodnotených odpovedí $n = 507$; $n = 42$ respondentov na danú otázku neodpovedalo.

¹³ Zo 465 respondentov so súhlasným stanoviskom uviedlo jeho zdôvodnenie 328 respondentov – nasledovné percentuálne hodnoty sú vypočítané vzhľadom na celkový počet odpovedí (328 odpovedí = 100 %).

¹⁴ Uvedenú dotazníkovú položku sme nevyhodnocovali u $n = 7$ respondentov s nesúhlasným postojom, ktorí danú otázku nevyplnili.

n = 9); sú školy, v ktorých by bola profesia sociálneho pedagóga zbytočná (8,6 %; n = 3), na riešenie problémov a ťažkostí by mali byť pripravovaní učitelia, na hodine si musí učiteľ i tak poradiť sám (5,7 %; n = 2). K ostatným dôvodom (predstavujúcim zvyšný percentuálny podiel zo všetkých odpovedí) patrili: neviem posúdiť kompetencie sociálnych pedagógov, existujú poradne a centrá, pedagóg by nemal suplovať povinnosti rodičov a ďalšie.

Z odpovedí je zrejmé, že výrazná väčšina učiteľov vidí význam v zavedení odborného zamestnanca školy – sociálneho pedagóga, pričom ako najvýznamnejší argument uvádza práve nárast problémového správania žiakov v školách, samotní učitelia sa cítia preťažení a v zavedení odborných zamestnancov vidia priestor pre vlastné „odľahčenie“. Malý podiel učiteľov, ktorí vyjadrili nesúhlas s pôsobením sociálnych pedagógov v školách, uviedli najčastejšie ako protiargument, že v školách už pôsobia učitelia špecialisti. S uvedeným názorom však nemôžeme súhlasiť a ako sme už v úvode uviedli, učitelia špecialisti nemajú popri svojom úväzku učiteľa pre uvedenú oblasť špecializovanej činnosti dostatočný priestor. Zároveň, v mnohých školách ide len o formálne vykazované činnosti, realizovaná prevencia býva neraz neefektívna.

Okrem skúmanej mienky na zavedenie školského sociálneho pedagóga sme zistili, že učitelia základných i stredných škôl svoje očakávania vzhľadom na profesijné činnosti školského sociálneho pedagóga spájajú predovšetkým s problémovým správaním žiakov.

Respondentom sme predložili kategórie možných činností odborného zamestnanca školy – sociálneho pedagóga, ich úlohou bolo určiť mieru potreby jednotlivých činností vzhľadom na potreby školy, v ktorej pôsobia. Svoje očakávania k činnostiam sociálneho pedagóga vyjadrovali respondenti na štvormiestnej škále: žiadna – nízka – značná – vysoká potreba (odpovediam sme priradili hodnoty 1 – 4 v závislosti od miery potreby danej činnosti, pričom najnižšia hodnota zodpovedá najnižšej potrebe). Pre určenie poradia očakávaných činností učiteľov voči sociálnym pedagógom (zároveň pre sprehľadnenie výsledkov) sme vypočítali hodnoty indexu konfrontačného napätia (ďalej IKN), ktoré percentuálne vyjadrujú pripisovaný význam jednotlivým činnostiam. Maximálny (teoretický) pripisovaný význam (z hľadiska potreby danej činnosti) má hodnotu 100 % a namerali by sme ho, ak by všetci učitelia ohodnotili danú činnosť na škále od 1 – 4 maximálnou hodnotou 4 (vysoká potreba). Reálne hodnoty IKN (prepočítané v %) vyjadrujú mieru odklonu od 100 %, ich výška je úmerná pripisovanému významu danej činnosti.

Hodnoty IKN, absolútne a relatívne početnosti uvádzame bližšie v tabuľke 7. Zistili sme, že učitelia v priemere očakávajú od sociálnych pedagógov predovšetkým nasledovné činnosti: *intervencia/reedukácia žiakov s problémovým správaním* (najvyšší dosiahnutý index = 78,2 %), poskytovanie konzultácií a poradenstva rodičom¹⁵ (IKN = 76,8 %), s nevýrazným rozdielom nasledovali očakávania vzťahujúce sa k realizácii a koordinácii prevencie sociálno-patologických javov (IKN = 76,7 %). Učitelia za významné sociálno-pedagogické činnosti označili i poskytovanie poradenstva žiakom (IKN = 75,7 %) a sociálno-výchovnú prácu so skupinou (IKN = 75,6 %). Poradie ďalších činností bližšie uvádzame v tabuľke 7.

Ktorým činnostiam pripisovali učitelia najmenší význam? Najmenej očakávanou činnosťou je zastupovanie neprítomných učiteľov (IKN = 48 %), organizovanie voľnočasových aktivít (IKN = 59,5 %) a taktiež užšia forma spolupráce s učiteľom v zmysle spoločných triednických hodín či vybraných vyučovacích hodín (N = 64,5 %).

Z predloženého vyplýva, že učitelia hodnotia činnosti sociálneho pedagóga v priemere za vysoko potrebné. Ťažisko vidia v práci so žiakmi s problémovým správaním (intervencia a jeho prevencia), ale uprednostnili by skôr „samostatnú“ prácu sociálneho pedagóga, nakoľko užšia forma spolupráce v zmysle vybraných spoločných hodín, triednických hodín... nepatrí u respondentov k popredným preferenciám. Zo skúseností z nemeckej školskej sociálno-pedagogickej práce však vieme, že jej

¹⁵ Pričom z doplnujúcich odpovedí učiteľov sme zistili, že ide opäť najčastejšie o rodičov žiakov s problémovým správaním.

efektívnosť je závislá od miery angažovanosti učiteľov v spolupráci so sociálnym pedagógom. W. Miehle-Fregin upozorňuje, že z nepochopenia spolupráce medzi sociálnym pedagógom a učiteľom sa môže sociálny pedagóg dostať do pozícií, ktoré sťažujú jeho sociálno-výchovnú prácu. Konkrétne ide o pozíciu *sociálneho pedagóga ako „hasiča požiaru“*, ktorej východiskom je, že učiteľ sa pokúša „problematického“ žiaka zvládnuť sám, problém sa však postupne zintenzívňuje a až v situácii eskalácie problému sa učiteľ obracia na sociálneho pedagóga. Tu však nepostačuje distribúcia žiaka sociálnemu pedagógovi, ale intenzívna a dlhodobá spolupráca s učiteľom. Druhou nežiaducou pozíciou, ktorá vyplýva z nepochopenia spolupráce, je, ak sa sociálny pedagóg stane *pomocníkom učiteľa*. Uvedené hrozí, ak sú v škole prioritne zdôrazňované vzdelávacie ciele a na sociálneho pedagóga je nazerané ako na odborníka, ktorého úlohy budú spočívať predovšetkým v odstraňovaní prekážok z plynulého priebehu výučby, napríklad v odoslaní nespolupracujúceho, „problematického“ žiaka k sociálnemu pedagógovi s cieľom zabezpečiť plynulý priebeh výučby (Miehle-Fregin, 2007, s. 9).

P.č.	Očakávané činnosti voči sociálnemu pedagógovi	IKN	žiadna potreba		nízka potreba		značná potreba		vysoká potreba		Σ
			n	%	N	%	N	%	n	%	
1.	Intervencia, reedukácia žiakov s výchovne-problém. správaním	78,2	16	3,06	71	13,58	264	50,48	172	32,9	523
2.	Konzultácie, poradenstvo rodičom	76,8	12	2,27	86	16,29	282	53,4	148	28,03	528
3.	Prevenencia sociálno-patolog. javov	76,7	8	1,52	90	17,1	286	54,27	143	27,13	527
4.	Poradenstvo žiakom	75,7	15	2,87	91	17,43	280	53,64	136	26,05	522
5.	Sociálno-výchovná práca so skupinou	75,6	13	2,48	89	16,98	293	55,92	129	24,62	524
6.	Vyhľadávanie a monitoring ohrozených žiakov	73,7	19	3,58	99	18,64	303	57,06	110	20,7	531
7.	Mediácia	73,5	16	3,05	101	19,27	304	58,01	103	19,66	524
8.	Poradenstvo, konzultácie, podpora učiteľom	71,9	21	3,99	133	25,33	261	49,71	110	20,95	525
9.	Kompenzačná práca so žiakmi zo znevýhodneného prostredia	71,5	25	4,74	126	23,9	273	51,8	103	19,54	527
10.	Spolupráca s externými organizáciami	71,3	29	5,5	127	24,1	263	49,9	108	20,49	527
11.	Účasť na vybraných vyučovacích hodinách, triednických hodinách	64,5	42	7,97	185	35,1	253	48	47	8,92	527
12.	Organizácia voľnočasových aktivít	59,5	71	13,68	222	42,77	182	35,06	44	8,48	519
13.	Zástup neprítomných učiteľov	48	184	35,52	216	41,7	94	18,15	24	4,63	518

Pozn. IKN (index konfrontačného napätia) = podiel počtu udelených bodov respondentov na škále od 0 do 4 a počtu maximálne možných udeliteľných bodov (prepočítané na %).

Obrázok 1. Očakávania učiteľov k vybraným činnostiam sociálneho pedagóga v škole.

2 DISKUSIA

Predmetom výskumu bolo problémové správanie žiakov. Zistili sme, že miera jeho výskytu je závislá od typu školy, v ktorej učitelia pôsobia. Výsledky potvrdili naše očakávania, a to, že učitelia stredných odborných škôl, zvlášť s učebnými odbormi, učitelia špeciálnych škôl, ale i základných škôl sú častejšie konfrontovaní s problémovým správaním žiakov. Z pohľadu sociálnej pedagogiky ide o školy, v ktorých preto považujeme za zvlášť prínosné zriadiť pozíciu sociálneho pedagóga. Podľa Z. Bakošovej (2008, s. 22) sociálneho pedagóga potrebujú zvlášť v školách (základné školy a SOŠ-SOU), kde sa vyskytujú problémy v správaní žiakov ako nespolupracujúce správanie, správanie sa žiakov

porušujúce školský poriadok a normy školy, ďalej školy s vysokým výskytom agresívneho správania žiakov, s výskytom záškolákov, či školy so žiakmi experimentujúcimi a zneužívajúcimi návykové látky a pod.

Z hľadiska typu nežiaduceho správania žiakov sme dospeli k obdobným záverom ako merania medzinárodnej štúdie OECD TALIS v SR (2020, s. 46).¹⁶ Podobne sme potvrdili, že najčastejším typom problémového správania žiakov v slovenských školách (ZŠ i SŠ) je vyrušovanie počas vyučovania a nerešpektovanie autority učiteľa, následne vulgárne vyjadrovanie, podvádzanie a klamstvá žiakov. V poradí štvrtej položky sme sa s výsledkami OECD TALIS rozišli, na štvrtej pozícii v našich meraniach učiteľia pomenovali za častý problém neskoré príchody žiakov do školy, pričom táto kategória sa vo výsledkoch štúdie TALIS objavila až po absenciách žiakov, vandalizme a zastrašovaní iných žiakov. Iné výraznejšie rozdiely sme nezaznamenali.

Čo je príčinou odlišného poradia danej kategórie problémového správania? Respondenti nášho výberového súboru sa odlišovali od respondentov štúdie TALIS z hľadiska typu školy. Kým štúdia TALIS bola zameraná len na skúsenosti učiteľov nižšieho sekundárneho stupňa, do nášho výberového súboru sme zaradili učiteľov primárneho a vyššieho sekundárneho stupňa. Keď sme porovnávali poradie zastúpenia jednotlivých foriem nevhodného správania žiakov iba základných škôl, dospeli sme k úplne zhodným výsledkom so štúdiou TALIS i v položke neskoré príchody do školy.

Výskytom problémového správania žiakov vo vybraných školách sa výskumne venovala aj I. Emmerová (2011, s. 65), ktorá zisťovala prítomnosť vážnejších foriem problémového správania žiakov. Ak porovnáваме autorkine výsledky s našimi, zisťujeme, že poradie z hľadiska frekvencie nežiaduceho správania (ak berieme do úvahy problémové správanie vážnejšieho charakteru) je takmer zhodné – na prvom mieste je záškoláctvo, následne agresívne správanie, šikanovanie. Menší rozdiel sme zaznamenali v položke krádeže, ktoré boli v našich meraniach z hľadiska miery ich výskytu pred užívaním legálnych drog.¹⁷

Tiež sme zisťovali, ako subjektívne hodnotia učiteľia svoju kompetentnosť pre oblasť problémového správania žiakov. M. Černotová (2004, s. 261) na základe výsledkov výskumne orientovaných diplomových prác poukazuje na nedostatočnú pripravenosť učiteľov na riešenie problémového správania žiakov (predovšetkým vo vzťahu k závažnejším typom, akými sú šikanovanie, drogové závislosti, detskí alkoholicy a pod.). Podľa autorky učiteľom chýbajú elementárne informácie o daných javoch, a zároveň sami priznávajú svoju vlastnú nepripravenosť na ich riešenie. Svojimi zisteniami sme dané potvrdili, len 26,6 % (n = 146) učiteľov nášho výberového súboru sa hodnotí ako dostatočne pripravení na predchádzanie a riešenie problémového správania žiakov (ostatní respondenti sa hodnotili ako priemerne alebo nedostatočne pripravení). Učiteľia zvlášť negatívne hodnotia úroveň vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov pre danú oblasť ich pedagogickej činnosti. Uvedené výsledky sú pre nás potvrdzujúcim argumentom pre širšie zavedenie pozície odborného zamestnanca škôl – sociálneho pedagóga, ktorý by dokázal na profesionálnej úrovni realizovať špecifickú i nešpecifickú prevenciu sociálno-patologických a iných nežiaducich javov.

3 ZÁVER

Výsledky výskumu poukázali na nárast podielu a závažnosti problémového správania žiakov slovenských škôl. Z výsledkov tiež vyplýva, že učiteľia sa nehodnotia vždy ako dostatočne kompetentní pre danú oblasť ich pedagogickej činnosti. Vzhľadom na uvedené navrhujeme nielen skvalitnenie pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov v danej oblasti, ale zároveň širšie zastúpenie odborných zamestnancov škôl, kam patrí i sociálny pedagóg. Zriaďovanie špecializovaných funkcií pre

¹⁶ Ktorá okrem iného skúmala i problémové správanie žiakov na nižšom sekundárnom stupni.

¹⁷ I. Emmerová vhodne zisťovala i frekvenciu výskytu rizikového sexuálneho správania, túto sme do našich skúmaní nezaradili.

učiteľov špecialistov považujeme len za dočasné a menej efektívne riešenie. Osobitný prínos reálneho zavedenia profesie sociálneho pedagóga vidíme zvlášť pre školy s väčším výskytom problémového správania, t. j. v súlade s našimi výsledkami, predovšetkým v stredných odborných školách s učebnými odbormi, ďalej v špeciálnych (základných i stredných) školách a základných školách.

Keďže preferovanou funkciou v očakávaniach učiteľov voči sociálnym pedagógom škôl je predovšetkým kuratívna funkcia vyplývajúca z nárastu problémového správania žiakov, navrhujeme posilniť prípravu študentov študijného programu sociálna pedagogika i pre danú oblasť ich profesijných kompetencií. Zároveň navrhujeme pre študentov magisterského stupňa vysokoškolského štúdia v danom študijnom programe špecializáciu na školskú sociálno-pedagogickú prácu.

Neustály nárast problémového správania žiakov, rozširujúce sa sociálno-patologické javy už medzi dospievajúcimi sú dostatočným dôvodom pre zavádzanie odborných zamestnancov do škôl. Novoveká škola v skutočnosti nikdy nebola inštitúciou, kde by sa deti len učili „predmetom“ a kde by sa učitelia nezaujímali o ich socializáciu, osobnostný a morálny vývin... Od školy sa vždy a všade očakávalo viac (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 63). A môžeme len konštatovať, že súčasné očakávania na inštitúciu školy narastajú. Sociálna pedagogika ponúka ofenzívnu odpoveď na meniacu sa situáciu v školách, konkrétne na nárast rizikového správania žiakov. Dôraz kladie na prevenciu, prípadne včasné podchytenie a nápravu problémového správania žiakov v raných štádiách jeho rozvoja. Účinnou pomocou by mohli byť vhodne zvolené preventívne programy. Pričom však sociálna pedagogika zdôrazňuje profesionalizáciu prevencie nežiaducich javov v školách. Slovom J. Hroncovej „nárast sociálnych deviácií vyžaduje profesionálnu úroveň primárnej prevencie už v školskom prostredí, čo by mal vykonávať odborne pripravený sociálny pedagóg. Presúvanie zodpovednosti za prevenciu v škole na školských koordinátorov prevencie, ktorí sú preťažení úväzkovými povinnosťami, nemajú tiež požadovanú erudíciu v oblasti prevencie a ani finančnú motiváciu, je iba formálnym, a nie skutočným riešením problémov. Odráža sa to aj v nízkej efektívnosti prevencie, ktorá je vykazovaná často formálne zo strany škôl“ (Hroncová, 2012, s. 557).

LITERATÚRA

- Bakošová, Z. (2008b). Sociálny pedagóg v škole – cesta ku kvalite života. In *Školská sociálna práca*. Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou. Trnava: FZaSP TU v Trnave.
- Bendl, S. (2001). *Školní kázeň. Metody a strategie*. Praha: ISV nakladatelství.
- Bendl, S. (2005). *Ukážněná třída*. Praha: Triton.
- Černotová, M. (2004). Pedagóg školy – nová funkcia u nás? In *Pedagogická revue*, 4(1), 360–369.
- Drilling, M. (2009). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten*. Berlín: Haupt.
- Emmerová, I. (2011). Prevencia problémového správania u žiakov v školskom prostredí v Slovenskej republike – úloha učiteľov či sociálnych pedagógov? In *Sociálna pedagogika v souvislostech globální krize*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. [CD-ROM]. Brno: IMS Brno. s. 63–71.
- Ďurič, L., Grác, J., & Štefanovič, J. (1991). *Pedagogická psychológia*. Bratislava: JASPIS.
- Határ, C. (2010). *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: PF UKF Nitra.
- Hroncová, J. & Emmerová, I. (2004). *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: UMB, Pedagogická fakulta.
- Hroncová, J. (2012). Sociálno-pedagogická práca v školskom prostredí v SR z aspektu uplatnenia sociálnych pedagógov – legislatívne možnosti a realita. In *Dilemata sociální pedagogiky v postmoderním světě*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. [CD-ROM]. Brno: IMS Brno. s. 555–562.

- Komenský, J. A. (1991). *Velká didaktika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Koršňáková, P. & Kováčová, J. (2010). *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008 NÁRODNÁ SPRÁVA*. [online]. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. [cit.2013-08-11]. Dostupné na: <http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/talis/publikacie/TALIS-web.pdf>.
- Kraus, B. (2012). Možnosti uplatnění sociální pedagogiky a sociálních pedagogů v současné škole v ČR. In *Sociální pedagog v škole*. Banská Bystrica: UMB, Pedagogická fakulta.
- Matoušek, O. & Kroftová, A. (2003). *Mládež a delikvence. Možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Praha: Portál.
- Miehle-fregin, W. (2007). Stopersteine bei der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In *Sozialpädagogik in der Schule – eine Handreichung für Lehrer*. [online]. Belzig: Landkreis Potsdam-Mittelmark, Landeskooperationsstelle, s. 9–13. [cit. 2011-05-06]. Dostupné na internete: <http://www.kobranet.de/kobranet/freitext/913/Schule_Jugendhilfe_2007.pdf>.
- Sejčová, Ľ. *Vysokoškolská príprava poradenských pedagógov a výchovných poradcov* [online]. [cit. 2011-10-06]. Dostupné na: <ns.ucm.sk/FF/Slovensky/Katedry/pedagogika/Sejcovova.doc>.
- Zemančíková, V. (2012). Školská sociálno-pedagogická práca v Nemecku, vznik a klasické koncepcie. In *Sociální pedagog v škole*. Banská Bystrica: UMB, Pedagogická fakulta. s. 173–179.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v znení neskorších predpisov.
- Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov.
- Vyhláška č. 437/2009 MŠ SR o kvalifikačných predpokladoch a osobitných kvalifikačných požiadavkách pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.
- Závery a odporúčania prijaté na III. celoslovenskej konferencii koordinátorov prevencie škôl a školských zariadení: *Prevenca sociálno-patologických javov u detí a mládeže v integrovanom systéme výchovného poradenstva a prevencie*. [online]. 2009, [cit. 2011-08-06]. Dostupné na internete: <www.cpppap.sk/data/Závery.NR2009.doc>.

Autor

Mgr. Vladimíra Zemančíková, PhD., Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied, Katedra pedagogických štúdií, Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina, e-mail: vladimira.zemancikova@fhv.uniza.sk

Problematic behaviour of students and the role of the social pedagogue in teacher's self-assessment

Abstract: The study examines results from undertaken research among teachers of primary and secondary schools in Slovakia. The object of the research was problematic behaviour of students. The results have shown that teachers of different school types indicate various levels of experience with problematic behaviour of students, and also evaluate themselves to prevent and solve problematic behaviour. The results have also shown that the teachers mainly associate the job of the social pedagogue at school with problematic behaviour of students.

Keywords: *problematic behaviour of students, competence to prevent and solve problematic behaviour, social pedagogue at school*

Proces socializácie a výchova v škole

Peter Ondrejko

Abstrakt: Stávanie sa spoločenskou bytosťou nie je len otázkou výchovy a vzdelávania, je to proces socializácie, „učenie sa v spoločenských podmienkach“, proces vzniku a vývinu osobnosti vo vzájomnej závislosti od spoločensky sprostredkovaného sociálneho a materiálneho okolia. Teória socializácie v škole musí vysvetliť, ako sa spája reprodukcia spoločenského systému s vývinom osobnosti jednotlivca a súčasne musí vysvetliť, ako môžu spolu fungovať kritický vývin subjektu a spoločenské zmeny. Významnú súčasť výchovy a vzdelávania predstavuje i utváranie identity žiakov. Bez vzniku identity „môjho ja“ nemožno hovoriť ani o autoregulácii.

Kľúčové slová: socializácia, výchova, vzdelávanie, identita, interakcionalizmus

1 ÚVOD

Tento príspevok nie je o Durkheimovi, ani o Schützovi, Maslowovi, ani o Parsonsovi. Bude iba nadväzovať na ich myšlienky, osobitne na myšlienky Durkheima, ktoré sú po 100 rokoch stále aktuálne. Vo svojich povestných prednáškach o pedagogike v Bordeaux (1896) si postavil otázku, ako je možné, že „...individuum popritom, čo sa stáva čoraz autonómnejšou bytosťou, sa súčasne stáva čoraz viac závislou na spoločnosti?“ (Durkheim, 1977, 78). Stávanie sa spoločenskou bytosťou nie je len otázkou výchovy a vzdelávania, je to proces socializácie, ktorý na Slovensku Anton Jurovský ešte v r. 1973 – 1974 nazval „učenie sa v spoločenských podmienkach“. K otázkam socializácie sa vraciame vlastne neustále aj v podobe nadobúdania sociálneho a kultúrneho kapitálu. Socializácia je jedným z „mechanizmov“ spoločnosti, napriek postmoderným genealogickým a antiuniverzalistickým výhradám¹⁸ (predovšetkým v sociológii¹⁹), ale vraciame sa osobitne i k otázkam reciprocity vzťahov mládeže a konkrétnych mladých ľudí a súčasnej spoločnosti. Najmä postmoderné teórie, teórie rizikovej spoločnosti, i celá interpretatívna paradigma v sociológii výchovy aj v sociálnej práci upozorňujú tak na *opustenosť mládeže*²⁰, ako i na jej ponechávanie svojmu osudu v nechránenom priestore spoločnosti, bez relatívne stabilnejších hodnôt a noriem. Práve pedagogika, osobitne sociálna pedagogika sa nezaobíde bez reflexie celoživotného procesu človeka, ktorým je stávanie sa sociálnou bytosťou, počínajúc narodením, až do staroby a ukončením života. Socializácia je však aj procesom vzniku a vývinu osobnosti vo vzájomnej závislosti od spoločensky sprostredkovaného

¹⁸ Presvedčenie, že neexistuje jednotné morálne univerzum, platí iba pluralita práva a hodnotový relativizmus.

¹⁹ V rozpore s kontinuitou vývoja spoločnosti sú Foucaultovo antiuniverzalistické názory na diskontinuitu dejín, názory na „skutočnú“ históriu, ktorá nie je nominalistická, a je udalostná. Foucault pokladá za nevyhnutné hľadať pri každej udalosti resp. výpovedi o nej špecifické podmienky jej vzniku, existencie, transformácie a rozptylu. Súhrn týchto podmienok nazýva epistémou. Foucaultova archeológia a genealógia dospievajú k principiálnej nemožnosti usporadúvať a hierarchizovať dejiny, pričom sa otvorene stavia na stranu diskontinuitných, lokálnych, diskvalifikovaných a nelegitímnych foriem vedenia (Foucault, 1969; Buraj, 2000).

²⁰ Osobitne inšpirujúce sú myšlienky Alfréda Schütza o „zabudnutom človeku“ v sociálnych vedách, ako i fenomenologický výklad sociality a sociálna, ktorých základ spočíva vo vzťahu „ja“ k „ty“, konštitúcii zmyslu alter ego (druhé ja), kde vcítenie sa a Fremdverstehen (rozumenie druhému) možno pokladať za súčasť priebehu procesu socializácie. Podrobnejšie pozri aj Geertz (1973). „Schützovská sociálna veda“ sa tak stáva inšpiromatom i v teóriách socializácie a čaká na svoje podrobnejšie rozpracovanie, ktorého sa čiastočne dočkala v skvelej práci Dilbar Alijevovej *Príspevok Alfréda Schütza k sociologickej teórii*.

sociálneho a materiálneho okolia (Ondrejkovič, 1997, 53 – 54). Keď opomenieme Foucaultovo búranie zaužívaných predstáv o identite, chápaní vlastného „ja“, ktoré sú skôr spoločenskou konštrukciou reality, než nazeraním na jednotlivca ako na autonómny karteziánsky subjekt, znamená to teda, že socializácia bezprostredne súvisí s celým komplexom životných podmienok ako celkom, ktoré majú vplyv na vývin subjektu. V tejto súvislosti už jeden z veľikánov psychológie 20. storočia Maslow upozornil na to, že tak existenciálni filozofi, ako aj freudovci, existenciálni terapeuti, rogersovci a psychológovia osobného rastu „...príliš psychologizujú a primálo sociologizujú. Znamená to, že nedostatočne zdôrazňujú vo svojom systematickom myslení veľkú silu autonómnych sociálnych a environmentálnych determinánt ...mimo jednotlivca,... ich bezmocnosti pri týchto vplyvoch“ (Maslow, 2001, 44). Mladý človek – aktér procesu socializácie, sa ocitáva vlastne v štruktúre sociálnej reality v úlohe *cudzinca*. Sociálna realita, hodnoty, normy, sociálne roly, postoje a vzorce správania, príp. kultúra sa ešte nestali integrálnou súčasťou jeho biografie. V zmysle Schützovej teórie Lebensweltu by sme mohli povedať, že je „človekom bez histórie“ (Schütz, 1971, 96). Preto nielenže nie je schopný integrovať svoju typizáciu do koherentného systému referenčnej skupiny, do ktorej by najradšej (a čím skôr) patril, ale nemôže sa spoľahnúť ani na očakávania zo strany príslušnej skupiny, v dôsledku nedostatku svojich predchádzajúcich sociálnych skúseností (*stock of knowledge at hand, Wissensvorrat*). Jeho správanie sa stáva skôr dobrodružstvom, príp. experimentom. Táto skutočnosť iba dokazuje význam sociálnych determinánt, ich nadosobnú silu, ale aj bezmocnosť človeka a súčasne aj to, akú veľkú pravdu má Maslow, keď zdôrazňuje veľkosť omylov, ktorých sa dopúšťame pri jednostrannom psychologizovaní.

Socializácia je i procesom, prostredníctvom ktorého sa subjekt stáva schopným sociálneho (morálneho) konania. Teda konania, v ktorom už regulujú jeho správanie isté hodnoty, normy a vzorce správania. Ide o správanie, ktoré sa manifestuje v jeho vzťahoch s jednotlivcami, spoločenskými skupinami i celou spoločnosťou. Je to správanie, v ktorom dokáže rozlišovať dobro a zlo, ako i následky svojho správania. Keď si mládež v procese socializácie osvojuje také hodnoty a normy, prostredníctvom ktorých nie je schopná sociálneho (morálneho) správania, dochádza neraz k odhaľovaniu súčasného neradostného stavu spoločnosti. Tento stav spočíva i podľa mnohých sociológov a filozofov v kríze hodnôt a noriem, v nenaplnenej ľudskej túžbe po transcencii, spočíva v pocitoch životnej úzkosti, ktorá vyplýva z nestability všetkého okolo nás, ale aj v nevyhnutnosti ustavičnej voľby, ktorej ťaž človek nedokáže uniesť. Podľa mnohých je to spoločnosť, ktorá technologickou racionalitou iba zakrýva nudu a prázdnotu súčasného človeka, zbaveného viery, naplneného pocitmi bezmocnosti, ale i viny, spoločnosť, v ktorej vyhasínajú citové väzby k blízkym, vyhasínajú aj vyššie emócie, ubúda emocionálna inteligencia „Rôzne veky mali svoje vzory: svätec, hrdina, gentleman, rytier, mystik a pod.“ Toho všetkého sa naša doba vzdala. Miesto toho zostal „prispôsobený človek bez problémov, veľmi bledá a pochybná náhrada“ – uvádza Maslow v jednej zo svojich početných publikácií (Maslow, 2001). Iba existencialistické štúdium autentického človeka a autentického života pomáha vrhnúť túto všeobecnú faloš, toto žitie ilúziou a strachom do ostrého svetla, v ktorom sa jasne javí ako choroba, hoci je masovo rozšírená (Maslow, 2001, s. 47). Ešte vážnejší je však problém, keď si v procese socializácie mládež osvojuje tieto „jednorozmerné“ hodnoty a normy bez toho, aby ich podrobila kritickej reflexii, oddáva sa priemernosti, „ľahkosti bytia“, alebo násiliu, ktorým často rieši svoj protest a neschopnosť vlastnej autentickej existencie (Heidegger, Marcuse, Sartre a i.). Je to stav, kedy to, čo nazývame „normálnym“, je v skutočnosti maslowovská „psychopatológia priemeru“, tak široko rozšírená, že si to bežne ani neuvedomujeme.

Udalosti v septembri 2001, ktoré súviseli s teroristickým náletom a zničením World Trade Center – obchodného centra v New Yorku, nás na jednej strane konfrontovali s narastaním násillia na tejto planéte, ktoré sa stáva svetovým globálnym fenoménom, no súčasne znova s neobyčajnou naliehavosťou otvorili otázku liberálnych hodnôt, významu blahobytu, „konzumnej kultúry“ a ich pomeru k tradíciám, religiozite a duchovnému životu a hodnotám stredných spoločenských vrstiev, pre ktorých je príznačná multikultúrna tolerancia, teda k hodnotám, ktoré zohrávajú v procese socializácie kľúčové postavenie. Objavila sa otázka, čo máme vlastne obhajovať, aké hodnoty „nášho

modelu“ spoločnosti a spôsobu života vo vzťahu k islamistickým teroristom? „Čo je dôležité pre ľudí medzi Aténami a Lisabonom, medzi Berlínom a New Yorkom, okrem práce, chleba, pôžitku a komfortu?“ – pýta sa časopis Der Spiegel v článku nazvanom *Viera neveriacich, alebo aké sú hodnoty Západu?* (Mohr, Saltzwedel, Schmitter & Schreiber, 2001, s. 56). Je to demokracia? Zaiste. Ale aj viera v Boha? A pre tých, ktorí ho hľadajú alebo pochybujú o jeho existencii, nezostáva už skutočne nič, len blahobyť, peniaze, majetok a duchovné prázdno? Nestávajú sa tak peniaze jedinou vierou, čo môže byť vo svojich dôsledkoch nebezpečnejšie ako náboženský fundamentalizmus? – pýta sa známy spisovateľ Peter Handke na svetovom diskusnom fóre v Berlíne.

Socializácia je i procesom konštrukcie reality prostredníctvom spoločensky sprostredkovaného sociálneho a materiálneho okolia, ktorú si jednotlivec osvojuje v podobe internalizovaných hodnôt, noriem a porozumenia kultúre, a ktoré štrukturujú jeho konanie. Toto konanie iste ovplyvňuje nemálo faktorov, nazdávame sa, že výchova a vzdelávanie významne ovplyvňujú konanie, najmä ako súčasti sociálnych nerovností (pochopteľne podmienených aj inými faktormi), čo podľa teórie Bella (1985) predstavuje neustále narastajúci trend. Otázkou je, aký je ten svet života (Lebenswelt), ktorého hodnoty a normy si človek osvojuje: tu má sociológia veľký dlh, syntetizovať svoje čiastkové poznatky do podoby celostného obrazu ako zrkadla, ktoré by mohla nastaviť spoločnosti. Zastávame názor, podľa ktorého štruktúru sociálneho konania silne poznačujú aj intergeneračné vzorce mobility, ovplyvnené jestvujúcim systémom výchovy a vzdelávania. Mohli by sme sa preto pýtať, do akej miery môžeme vzdelanie a vzdelávanie aplikovať pre vysvetlenie sociálneho konania.

Za činitele, ktoré sprostredkovávajú tento zložitý proces socializácie budeme pokladať tzv. *socializačné činitele* (tabuľka 1), z ktorých nie všetky sa podieľajú rovnakou intenzitou a rovnakým spôsobom na procese socializácie.

Tabuľka 1
Socializačné činitele

ROVINA	PRÍKLADY KOMPONENTOV
1. SPOLOČNOSŤ AKO CELOK	Štruktúry ekonomické, politické, kultúrne, príp. etnické;
2. INŠTITÚCIE	Pracovisko, masmédiá, školy, univerzity, armáda, cirkev;
3. INTERAKCIE A ČINNOSTI	Vzťahy rodičia – dieťa, školské vyučovanie, komunikácie medzi rovesníkmi, priateľmi, príbuznými;
4. SUBJEKT	Skúsenostné vzory, postoje, vedomosti a poznatky, emocionálne štruktúry, kognitívne schopnosti ap.

Narastajúce odhierarchizovanie a klesajúca diferenciacia vzťahov v rodine a narastajúce vzdelávacie a mobilítne nároky spôsobujú čoraz väčšiu priepustnosť, ba prekrývanie medzi jednotlivými segmentmi socializácie. Popri rodine, ktorá od čias S. Freuda a T. Parsonsa stála v centre vysvetľovania genézy osobnosti, nadobúdajú čoraz väčší význam škola a pracovisko, ako i neformálne zoskupenia, osobitne rovesnícke skupiny, predovšetkým mládeže. Celkom mimoriadny význam nadobúda svojim socializačným vplyvom neustále expandujúci zábavný priemysel, sprostredkujúci obraz sveta, ktorý často nadobúda podobu virtuálnej reality. Najväčšiu zásluhu na tom majú najmä masovokomunikačné prostriedky, vplyvom ktorých sa tradičné vzorce správania, roly v rodine a povolání stávajú čoraz hmlistejšími a nejasnejšími.

Nové prúdy v sociológii, psychológii, sociálnej pedagogike, sociálnej antropológii a filozofii vytvárajú čoraz silnejší tlak, ktorý vyúsťuje do snahy skúmať spoločnosť i človeka v nej, v jeho skutočnom, *sociálnom a kultúrnom* prostredí. Toto skúmanie ale nemôže vychádzať z mylnej predstavy, podľa ktorej jediným, čo môže byť podrobené empirickému výskumu je to, čo je opakovateľné, merateľné, medzi čím jestvujú viac či menej kauzálne vzťahy, udalosti, ktoré sú spájané množstvom zákonov

a zákonitostí, čo je možné napriek ich zložitosti a komplexnosti preskúmať, a to spôsobom, ktorý sa používa v prírodných, osobitne vo fyzikálnych vedách, v anorganickej chémii a Newtonovskej mechanike. V takomto postupe sa skúmanie sústreďuje na matematické zákony, štatistické korelácie a kontingencie, najmä medzi situačným podnetom a situačnou odpoveďou. Všetko, čo predstavuje komplikácie, sa zo skúmania preto spravidla následne vylučuje ako interferujúce s úsilím empirickej vedy. Je teda otázkou, aké miesto zaujíma biologická a telesná determinovanosť človeka v procese socializácie, aká je sila diskurzu (pri všetkej diverzite jeho definícií)²¹ ako vzťahu medzi udalosťami a ich významom v procese socializácie. Toto konštatovanie znamená priam výzvu k vzdáľovaniu sa spoločenských vied od metodológie prírodných vied, k aplikácii iných výskumných postupov, príznačných pre prírodné vedy, v ktorých spravidla prevláda jednostranná kauzalita. Mohli by sme povedať, že sociálne vedy by mali prestať napodobňovať metodológiu prírodných vied. Toto vzdáľovanie sa v metódach však neznamená vzdáľovanie sa od prírodných vied, a teda nemusí znamenať ani narastanie priepasti medzi nimi. V skúmaní socializačných procesov by to malo znamenať pokus o odhaľovanie nedeterministických pravidielností, dialektických súvislostí, teda diskurzu v danom spoločensktve, komunite. Tu bude nevyhnutné vychádzať z toho, že ak sa význam sociálneho prostredia vytvára v každodennom diskurze a tento význam nie je produktom kontinuálneho vývoja spoločenskej substancie, potom možno proces socializácie výskumne postihovať priamo, t. j. nie iba prostredníctvom hypoteticko-deduktívnych modelov a testovaním deduktívne odvodených hypotéz (z týchto modelov), čo je charakteristické pre kvantitatívne metódy výskumu. Výskum socializácie bude potom môcť byť štúdiom utvárania siete významov, ktoré si človek sám usporadúva (Geertz, 1973; Plichtová 2001, s. 22) a to tak priamo, ako aj prostredníctvom odvodzovania a následne testovania hypotéz. Budeme preto socializáciu charakterizovať ako proces, ktorý sa významove odohráva v troch rovinách:

Školy ako inštitúcie sú poverované pedagogickými úlohami, ktoré všeobecne nazývame výchovnovzdelávacím systémom. Tu neprebíha socializácia akoby pomimo, je doslova plánovaná ako hlavné poslanie – príprava mladého človeka pre život v spoločnosti. Výchovnovzdelávacie systémy prešli za obdobie cca 200 rokov svojej existencie zložitým vývinom, až dospeli do štádia, kedy sa stali vysoko komplexnými, významne ovplyvňujúcimi, ba neraz až podmieňujúcimi životné dráhy a perspektívy človeka. Škola sa stala jednou z najväčších verejných inštitúcií spoločnosti. Ako spoločenská inštitúcia je charakteristická jednotou noriem, formalizovaných rolových očakávaní a materiálnych podmienok. Školy zamestnávajú špeciálne pripravených pracovníkov, ktorí vykonávajú pedagogickú prácu ako svoje povolanie. Sú to učitelia a vychovávatelia, ktorí ako pracovníci špecializovanej spoločenskej inštitúcie so socializačnou funkciou majú osobitné miesto vo vzťahu k štátu, spoločnosti, jej normám a hodnotám, keďže pripravujú deti a mládež pre život v spoločnosti. Ich povinnosťou je okrem iného orientovať svoje výchovnovzdelávacie pôsobenie tak metodicky, ako aj obsahovo na spoločenské ciele, formulované v učebných plánoch. Možno povedať, že škola ako spoločenská inštitúcia má pedagogickú prácu a s ňou súvisiace úlohy zabudovanú vo všetkých svojich organizačných štruktúrach, čo býva nezriedka terčom kritiky, ako byrokratické určovanie úloh a poslania školy zvonka. Keď si však uvedomíme, že len na území Slovenskej republiky denne

²¹ Diskurz v užšom slova zmysle (nie striktno vo význame, ako ho používa Foucault) býva chápaný ako konkrétne vedenie. Ricoeur prízvukuje, že diskurz je vzťahom medzi udalosťou a významom. Je typický pre určitú epistému, t. j. epochu, pre ktorú je príznačné určité vedenie, vrátane postupov a súboru pravidiel, ktoré sú v tejto epoche „akoby“ predpisované autorom diel, ktorí v danej epoche pôsobia. Vo význame, v akom diskurz používa Foucault, nemáme do činenia iba s ďalším slovom, ale činom, praktikou, ktoré vytvárajú nové vzťahy, vrátane vzťahov mocenských a nové druhy vedenia. Diskurz jestvuje vo vnútri inštitúcií a sociálnych skupín, spoluvytvára ich a je viazaný špeciálnymi druhmi vedenia. Pripomenieme, že diskurzy môžeme rozdeliť podľa jednotlivých sociálnych sfér (napr. mediálny, politický, pedagogický ako vedecký) alebo na základe užšie špecifikovanej témy (napr. diskurz školského úspechu, autority učiteľa u M. Strouhala a i.). V rámci diskurzov vzhľadom na ideológiu, ktorú reprezentujú, môžeme rozlíšiť diskurzy dominantné a alternatívne (napr. pedagogika a edukológia). Tiež je možné triediť diskurzy na základe rovín: diskurzy a metadiskurzy (t. j. diskurzy o diskurzoch, diskurzy „druhého rádu“).

navštevuje materské, základné a stredné školy cca 1 174 000 žiakov, ktorých vyučuje cca 95 000 učiteľov a výchovných pracovníkov, je celkom jednoznačné, že kontinuálne výchovnovzdelávacie činnosti takéhoto veľkého rozsahu nemôžu zostať bez rozsiahleho organizačného zabezpečenia, vrátane príslušného nepedagogického aparátu. To súčasne umožňuje v praxi spoločenskú kontrolu a politické ovplyvňovanie²².

Pozrime sa teraz na niekoľko otázok. Prvú z nich by sme mohli formulovať nasledovne: Aká forma riadeného a normovaného ovplyvňovania osobnosti sa v škole uskutočňuje naozaj? Možno pritom zaznamenať rozdiely v závislosti na rôznych formách školského vzdelávania? Uvedené otázky sa týkajú roviny interakcie a osobnosti.

Ďalej by sme sa mohli pýtať, aké sú väzby medzi inštitucionalizovaným procesom socializácie, ktorého predstaviteľom je škola a požiadavkami, ktoré kladie spoločenský systém na proces socializácie. Takto stavané otázky predstavujú funkcionalistickú rovinu našich úvah.

Na uvedené skupiny problémov by mala dať odpoveď teória socializácie v škole. Musí vysvetliť, ako sa spája reprodukcia spoločenského systému s vývinom osobnosti jednotlivca a súčasne musí vysvetliť, ako môžu spolu fungovať kritický vývin subjektu a spoločenské zmeny²³.

NÁVŠTEVNÍK ŠKOLY (ŽIAK, ŠTUDENT) AKO NOSIČ ROL

Z hľadiska funkcionalisticko-štrukturalnej teórie zohráva proces socializácie stabilizačnú funkciu v spoločnosti. Dospievajúca mladá generácia sa má stať životaschopnou v spoločnosti tým, že preberie roly, ktoré jej spoločnosť prisudzuje. Pre prípad, že sa tak v škole nestane, k osvojeniu si rol nedôjde a dôjde k odchýlke voči očakávanému správaniu, nastupujú mechanizmy sociálnej kontroly, akými sú napr. orgány starostlivosti o mládež, polícia, súdnictvo a pod. Podľa Mayntzovej, keďže socializácia a sociálna kontrola podmieňujú cestu k integrácii a stabilizácii sociálneho systému, socializácia a sociálna kontrola sa stávajú základnými funkcionálnymi procesmi. (Podľa Parsonsa dokonca celá socializácia spočíva v „získavaní takej orientácie, ktorá je pre uspokojivé rolové konanie žiaduca“.) Cieľom procesu socializácie sa tak stáva kompetentné a stabilizujúce rolové správanie. Súčasne sa stávajú sociálne vzorce rolového správania komunikatívnym prostredím, v ktorom sa socializácia uskutočňuje. Kým špecifické formy rolového správania (v zmysle techník správania a konania) sa žiaci v škole ľahko naučia, a tým získajú schopnosť ich aplikácie v konkrétnych situáciách, všeobecné orientácie správania sa musia zakotvovať v osobnosti hlbšie. Schopnosť rolového správania sa teda získava v procese socializácie predovšetkým osvojením všeobecnejšej, pre mnohé roly dôležitejšej základnej orientácie. Parsons hovorí v tejto súvislosti o hodnotových vzoroch ako o *univerzalistickej orientácii*. V tom spočíva podľa Parsonsa relatívna stabilita hodnotového systému spoločnosti. Naproti tomu v rodine a ďalších súkromných kontextoch prevláda skôr opačná hodnotová orientácia – oveľa afektívnejšie sfarbená, menej stála a taká, v ktorej je príznačné, že nestojí v jej popredí princíp výkonnosti. Takúto hodnotovú orientáciu označuje Parsons ako *partikularistickú*.

²² Otázkam apolitickosti školy a politických vplyvov na výchovu a vzdelávanie sa venovalo nemálo času a priestoru v období po roku 1989. Autori najrôznejších úvah podliehali ilúziám, podľa ktorých je možné výchovnovzdelávacie inštitúcie spoločnosti „uchrániť“ spod politických vplyvov (napr. staršie výsledky práce komisie známe ako Duch školy, In: *Jednotná škola*, 3, 1990, kriticky k tomu pozri Ondrejko, P. (1990). Pripomienky k modernizácii čs. školstva a k návrhu všeobecných zásad budúceho čs. školstva *Duch školy. Pedagogická revue*, 2, 150 – 155). Oveľa triezvejšie z hľadiska systémového riešia otázku vzťahu výchovnovzdelávacej sústavy a spoločnosti, vrátane politických vplyvov autori projektu Konštantín (*Projekt Konštantín*, MŠMŠ SR, Bratislava, 1994 a novšie). V nemeckej literatúre sú z tejto oblasti známe viaceré práce H. G. Rolffa, z posledných najmä Rolff, H. G. (1992). *Die Schule als besondere soziale Organisation*, In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 4, 306 – 324. Z najnovších slovenských pokusov pozri práce Kaščáka a Pupalu.

²³ Otázkami teórií socializácie v sociológii výchovy sa zaoberá Ondrejko (2004), Strouhal (2010), Prokop (1998) a i.

Z hľadiska socializácie možno nastoliť otázku, ako sa môže stať, že dieťa, ktoré vyrastá v partikularistických hodnotách rodiny si úspešne dokáže osvojiť univerzalistické hodnoty spoločnosti?

Na uvedených teoretických základoch spočívajú štrukturálno-funkcionalistické teórie školy ako socializačnej inštitúcie. Najčastejšie sa objavujú v anglickej a americkej literatúre, počínajúc 40-tymi rokmi tohto storočia. V r. 1959 uverejňuje Parsons svoju „Školskú triedu ako sociálny systém“, ktorá je považovaná za klasiku teórie školskej socializácie. Parsons sa v nej pýta, akú funkciu plní škola v americkej spoločnosti. Vychádza z priemyselnej spoločnosti, ktorá je organizovaná na základe deľby práce. Jej kultúrny systém je určený prostredníctvom univerzalistickej hodnotovej orientácie. V tejto spoločnosti jestvuje vybudovaný verejný vzdelávací systém, ktorého jadrom je inštitúcia školy. Školu povinne navštevujú všetci v období detstva a dospelovania. Centrálnym miestom školskej socializácie je trieda. Súčasne s analýzou štruktúry školy ju charakterizuje ako subsystém spoločenského supersystému. Táto štruktúra je východiskom jeho funkcionálnej analýzy. Jeho záujem spočíva v dokazovaní príspevku školy pri integrácii dospelujúcich do spoločnosti, a tým aj príspevku školy k zvyšovaniu stability systému. Parsons identifikuje pritom dve funkcie školy vo vyspelej spoločnosti: socializácia a selekcia.

Socializačná funkcia školy spočíva v zvnútornení všeobecných rolových očakávaní. Škola má i úlohu rozdeľovať dospelujúcich na rozličné zamestnanecké (povolanecké) pozície. Má uskutočňovať selekciu ľudských zdrojov adekvátne systému rol dospelých. Táto funkcia býva označovaná ako alokačná alebo selekčná funkcia školy. Obe funkcie sú komplementárne, ktoré v každodennom živote školy nemožno často od seba ani oddeliť. Analýzou interných procesov, prebiehajúcich v škole, dospieva Parsons k názoru, podľa ktorého je jednotkou sociálneho systému v škole trieda. Učitelia a žiaci tvoria podsystémy sociálneho systému triedy. Zdôrazňuje rozdiel medzi spoločenskou rolou učiteľky v škole a matky v rodine. Školský rok je dostatočne dlhý na to, aby sa vybudovali vzťahy medzi žiakmi a jednotlivými učiteľmi. Nie však dosť dlhý na to, aby došlo ku kryštalizácii vyslovene partikulárneho vzťahu. Žiak si tak osvojuje (internalizuje) skôr svoj vzťah k role učiteľa, ako k jeho individuálnej osobnosti, na rozdiel od osvojovania si vzťahu dieťa – rodič v rodine, kde dochádza k osvojeniu si vzťahu k individuálnej osobnosti rodiča.

Tento proces socializácie ako zvnútornenie rol je spojený takmer od prvých dní pobytu v škole so systematickým a kontinuálnym hodnotením výkonu žiaka, ktorý podáva v škole. Učitelia známkujú a hodnotia, chvália a kritizujú, odmeňujú a trestajú. Tento proces hodnotenia vedie k vnútornej diferenciacii v školskej triede na dobrých a menej dobrých žiakov. Týmto spôsobom sa žiaci učia, ako je možné získať v skupine status a ako je možné ho obhajovať. Takáto diferenciacia je nevyhnutná, lebo škola je aj inštitúcia so selektívnou funkciou a potrebuje tvoriť selekčnú bázu pre pridelovanie budúceho spoločenského statusu.

Parsonsovu štrukturálno-funkcionalistickú socializačnú teóriu podrobili masívnej kritike mnohí autori. Jeho teória však bola nielen kritizovaná, ale súčasne aj ďalej rozvíjaná (Fend 1973; Dreeben 1980). V súčasnosti najmä Jeffrey Alexander (2008), profesor sociológie na Yale University, sa v teóriách neofunkcionalizmu pokúša deficity vytykané Parsonsovi kompenzovať nadväzovaním na iných klasikov, ako napr. na Richarda Müncha, ako aj stavaním nových otázok. Analytický postup, ktorý aplikoval, je vhodný tak pre mikro- ako aj pre sociálne makroprocesy (personality, cultural system and social system = action, t. j. interpretation/strategization). Nie je ťažké u Alexandra rozoznať 3 systémy, s ktorými pracuje i Parsons (osobnosť, kultúrny a sociálny systém). No kým v Parsonsovom štrukturálnom funkcionalizme napr. žiak ako aktér je celkom v pozadí, Alexander prekonáva dichotómiu mikro- a makroroviny. Jeho nespornou zásluhou je úsilie problémy nielen vysvetľovať, ale aj im porozumieť²⁴.

²⁴ Podrobnejšie pozri o tom Ondrejkovič, P., Majerčíková, J. 2012.

SOCIALIZÁCIA V ŠKOLE Z POHĽADU TEÓRIE INTERAKCIE

V škole nejde vždy iba o výchovu a vzdelávanie, ale súčasne aj o spoločenskú reprodukciu, o výber a selekciu, orientáciu správania. Už štruktúrálna-funkcionálna teória socializácie ukázala na to, aký silný je vplyv spoločnosti, aké významné sú jej požiadavky. Pritom jej ťažisko spočíva v analýze vzťahov medzi systémami rol a globálnou spoločnosťou. Analýza individuálnych foriem správania zostávala skôr v pozadí.

Pri teóriách socializácie z pohľadu interakcie je ťažisko položené inde. Vzťahy medzi inštitúciami a globálnou spoločnosťou sa síce pokladajú za významné, ale nie sú v centre pozornosti. Táto sa koncentruje oveľa viac na mikrosociálnu oblasť, a síce na interakciu medzi subjektmi. Kým štruktúrálna-funkcionalistické teórie nazerajú na školu z perspektívy diváka zvonka, interakcionistické teórie analyzujú problémy socializácie v škole ako zúčastnení. Znamená to, že východiskom sa stáva nie funkcia školy v globálnej spoločnosti, ale každodenné interakcie medzi žiakmi a učiteľmi. Analyzuje sa proces tvorby identity a škola ako inštitúcia je podrobovaná kritike. Osobitné miesto zaujíma pritom symbolický interakcionizmus Georga Herberta Meada (1863 – 1931) a Ervína Goffmana (v publikáciách r. 1967 až 1971). V Spolkovej republike Nemecko sa stretávame s takýmito teóriami koncom 60-tych rokov u J. Habermasa, Krappmanna, Mollenhauera a Brumlika, ktorí rozvíjajú interakcionistické koncepcie i v pedagogike.

Symbolický interakcionizmus v zásade sleduje proces komunikácie medzi subjektmi ako spoločenský proces, v ktorom sa vyvíja identita. Najvýznamnejšie sú pritom dve skutočnosti:

1. jednotlivec disponuje spoločným systémom symbolov (reč) ako ostatní, čo umožňuje vzájomné dorozumievanie sa (úmyselne sa na tomto mieste vyhýbame použitiu termínu komunikácie alebo interakcie, nakoľko nie je jednoznačne jasné, či ich možno používať ako identické kategórie, resp. aký je rozdiel medzi nimi);
2. jednotlivec je konfrontovaný s očakávaním stabilizovaného správania, ktoré je naňho nasmerované zo strany toho, s kým sa dorozumieva.

Základným pojmom týchto teórií je interakcia. Znamená vzájomné branie zreteľa aktérov prostredníctvom očakávaného správania vo vlastnom správaní. Termín interakcia je súčasne jedným z ústredných pojmov súčasnej sociológie. Je základom nadviazania sociálneho kontaktu. Vo všeobecnosti možno povedať, že nikto sa nemôže vzdať minimálne všeobecnej interakcie, lebo sa vystavuje nebezpečenstvu, že si nedokáže vybudovať vlastnú identitu.

ŠKOLSKÁ SOCIALIZÁCIA A JEJ ŠTRUKTÚRA

V škole sa uskutočňuje komunikácia zámerne, pravidelne a dlhodobo. Jej obsah a formy sú v značnej miere dopredu inštitucionálne stanovené. V tomto zmysle je aj značne obmedzená možnosť ich podstatnejšieho ovplyvnenia zo strany účastníkov, osobitne žiakov. Tak napríklad nie je možné sa vzájomne dohodnúť na neúčasti na vyučovaní, na inej klasifikácii a pod. To, čo nazýva Habermas rigiditou, represívnosťou a sociálnou kontrolou, to v procese školskej komunikácie zohráva významnú úlohu. Dôsledkom uvedeného charakteru komunikačného procesu v škole je oveľa väčší počet „deviantov“ medzi školákmi, ako by sme sa nazdávali.

Interakcionistické analýzy inštitúcie vychádzajú z vnútorného pohľadu ich samotných účastníkov. Treba odpovedať na otázku, ako vychádza v ústrety inštitucionálny aparát aktérom interakcie v inštitúcii (škole). Čo sa v škole ako inštitúcii umožňuje, čo sa vyžaduje a čo sa vynucuje? Ak posudzujeme dianie v škole z tejto perspektívy, treba poukázať na to, že komunikácia sa uskutočňuje prevažne formalizovaným spôsobom vyučovania. Keďže škola je zameraná predovšetkým na sprostredkovávanie poznatkov, zručností a prípravy na konanie (napr. v určitej profesii), zaujíma v škole vyučovanie dominantné postavenie. Zaberá najviac času počas prítomnosti žiaka (študenta) v škole a v porovnaní s ostatnými aktivitami je vyučovanie považované za najdôležitejšie.

Komunikácia vo vyučovaní je poznačená z interakcionistického hľadiska niekoľkými dominantnými a pritom inštitucionálne danými znakmi. Sú to:

- a. hierarchia
- b. donucovanie
- c. výkony
- d. konkurencia.

Účasť na vyučovaní nie je dobrovoľná ani pre žiakov (študentov), ani pre vyučujúcich. Pre žiakov napríklad platí aj školopovinnosť a s ňou spojená možnosť použitia sankcií zo strany inštitúcií. Žiak je tak nútený zúčastňovať sa na vyučovaní aj vtedy, ak o to vôbec subjektívne nemá záujem. Práve z tejto pozície pracovníka školy ako donucovacej inštitúcie má učiteľ oproti žiakovi neporovnateľne vyššiu definičnú moc – učiteľia môžu presadiť svoju interpretáciu príslušnej roly a výklad významu konkrétnej situácie, môžu udeľovať príkazy, ktorých neplnenie sa sankcionuje (napr. nevykonaná domáca úloha). V úzkej spojitosti s tým je tu na druhej strane ekonomika komunikácie – treba postupovať tak, aby učiteľ dokázal v predpísanom vymedzenom časovom limite „prebrať látku“ (učivo). Konanie žiakov (študentov), ktoré nie je zamerané na zvládnutie učiva, je považované spravidla takmer vždy za neželateľné, takže vyučujúci sa všeobecne usiluje takémuto správaniu zabrániť, alebo ho potlačiť. Učiteľom pripadá úloha predkladať žiakom ako svojim interakčným partnerom inštitucionálne definované požiadavky a v nutných prípadoch ich presadzovať. Podľa teórie interakcie žiaci majú za týchto podmienok len obmedzené možnosti prichádzať s vlastnou interpretáciou svojej roly a s vlastnou predstavou utvárania svojej identity.

V interakcionistických analýzach sa poukazuje na to, že „vyučovacia“ komunikácia je v zásade orientovaná na princíp podávania výkonu, lebo vyučovací proces je „...prevažne cieľová orientácia, ktorá je podriadená formálnemu spôsobu výkonov žiakov, známky a vysvedčenia ovládajú školský scenériu“ (Holtappels, 1987, s. 19). Väčšina poznatkov, ktoré si žiaci osvojujú, tak stráca čiastočne znaky individuálneho prínosu a výkonu, nakoľko povinnosť osvojiť si tieto poznatky je striktné vymedzená v učebných plánoch a ich skutočné ovládanie a reprodukovanie platia v kontexte školy ako školský výkon. Učiteľia disponujú inštitucionálne zakotvenými mechanizmami, ktorými aj skutočne dokážu presadiť orientáciu na výkon vo vyučovacej komunikácii. Známkovaním udeľujú gratifikáciu, vyúsťujúcu (aj keď s veľmi rozdielnou reálnou hodnotou) do absolvovania školy. Na druhej strane dosahovanie dobrých výkonov v škole a hodnotenie týchto výkonov sa uskutočňuje takmer vždy individuálne, takže žiaci sú vystavovaní navzájom do konkurenčného vzťahu. Lebo tzv. dobrí žiaci môžu jestvovať iba vtedy, ak súčasne jestvujú i „zlí“ alebo „slabší“ žiaci.

Učiteľia sú síce vystavovaní tlaku prebrať určitú látku, dodržiavať pracovnú disciplínu, pravidelne hodnotiť a klasifikovať žiakov a pod., ale pri konkrétnom plnení svojich úloh získavajú určité (z času na čas meniace sa) stupne voľnosti. Učiteľ môže sám určiť formu spracovávania preberanej témy, sám si môže zvoliť spôsob „oslovovania“ svojich žiakov (vyučovací štýl), sám volí prísnejší alebo menej prísny spôsob hodnotenia a klasifikácie žiakov. Vyučujúci majú teda pri plnení svojich inštitucionalizovaných úloh určitý priestor, v ktorom môžu individuálne postupovať. Tým získavajú aj možnosť formovania svojej vlastnej, s nikým nezameniteľnej identity počas vyučovania. Táto skutočnosť je žiakom všeobecne známa. Dobré vedia, aký je učiteľ x a aká je učiteľka y, vedia, čo si u ktorého z nich môžu dovoliť, čo je u ktorého prísne zakázané, alebo naopak, na čom si ktorý z nich zakladá. Vedia, že spôsob reprodukcie učiva, ktorý je u jedného učiteľa hodnotený pozitívne, u druhého je považovaný za nedostatočný. Možno povedať, že žiaci získavajú poznatky o ľuďoch prostredníctvom poznávania svojich učiteľov. Žiaci si uvedomujú, že nestačí byť všeobecne dobrými žiakmi, ale že je nevyhnutné plniť aj špeciálne požiadavky jednotlivých vyučujúcich. Pohybujú sa tak v sieti čiastočne dlhodobých, čiastočne krátkodobých požiadaviek na vlastné správanie. Tieto požiadavky majú všetky jednu spoločnú vlastnosť, ktorá spočíva v prezentovaní týchto požiadaviek

prostřednictvím moci²⁵, pričom odmietanie požiadaviek býva väčšinou sankcionované ako porušovanie pravidiel.

Žiaci sú konfrontovaní s mnohými požiadavkami, ktoré jednoducho nemôžu negovať. Majú však aj svoje vlastné požiadavky, motívy a zámery, ktoré nie sú vždy konformné s týmito požiadavkami. K týmto požiadavkám patrí aj úsilie formovať vlastnú identitu, uskutočňovať predstavu o vlastnej osobnosti vo vyučovacej komunikácii. Lebo žiak, ktorý sa riadi výlučne požiadavkami toho-ktorého vyučujúceho, by sa správal automatizovane, bez známkov osobnej identity.

Interakcionistickým analýzám by sme mohli vytýkať isté opomínanie o b s a h u interakcie, kde otázky obsahu vzdelávania ostali akoby stranou. Otvorenou zostáva otázka, aký je význam získavania nových poznatkov, zaoberania sa poznatkami prírodných i spoločenských vied, historickými i politickými udalosťami z hľadiska subjektívneho vývoja a utvárania identity žiaka, ako súčasť procesu socializácie. Napriek tomu však hodnotíme teórie interakcie ako veľký prínos pre teóriu socializácie, keďže ju obohatila o riešenie otázok deviácie a normality. Teórie interakcie dokázali jedinečnosť a neopakovateľnosť procesu socializácie jednotlivca práve prostredníctvom teórie identity, a tým aj jedinečnosť subjektu a zamedzili nereálnym idealistickým špekuláciám. Súčasne sme svedkami aj znovuobjavovania a novej interpretácie základných kategórií symbolického interakcionizmu z pohľadu „znovuobjaveného makrosociologického obsahu“ (Joas, 1991, s. 145).

V tomto príspevku zostáva veľa nedopovedaného. Je to otázka utvárania identity žiakov, štiepkovanie (labeling). V škole, ktorého sme svedkami skoro každodenne, a osobitne „tajný učebný plán“, ako i otázky konformity správania. Uvedené problémy by si však zaslúžili osobitnú štúdiu.

Zmienime sa aspoň stručne o otázkach identity, ktorá úzko súvisí i s módnou autoreguláciou, resp. mohli by sme povedať, že tzv. autoreguláciu podmieňuje. Keď je cieľom autoregulácie naučiť žiakov ako vziať zodpovednosť za svoje učenie do vlastných rúk, čo im dáva väčšie možnosti obstať na celoživotnej ceste, bez vytvárania rovnováhy medzi personálnou a sociálnou identitou, bez vzniku identity „môjho ja“ asi nemožno hovoriť o autoregulácii.

INTERAKCIA A IDENTITA

Tvorba a modifikácia identity je z hľadiska interakcionistických teórií úzko spätá s každodennou komunikáciou. Otázkou však je, čo rozumieme v tejto súvislosti pod identitou? G. H. Mead (1968, 179 – 182) rozumie pod identitou schopnosť jednotlivca reflektovať samého seba a stať sa sám sebe objektom. Zjednodušene povedané – schopnosť utvoriť si obraz samého seba. Mead uvádza, že izolovaný jednotlivec nie je schopný dospieť k takejto reflexii samého seba. Identita vzniká iba vtedy, ak sa môže jednotlivec v procese komunikácie (interakcie) vidieť očami druhého a utvárať si obraz o sebe takýmto spôsobom. Proces interakcie je teda základným spoločenským predpokladom, aby identita vôbec mohla vzniknúť. Táto identita je v podstate spoločenskou štruktúrou a vyrastá zo spoločenskej skúsenosti (Mead, 1968, 182). Túto predstavu prevzal i Goffman a rozvinul podstatným spôsobom. Podľa Goffmana (1967) možno rozoznať pri očakávaniach, ktorým je subjekt vystavený pri sebareprezentácii dve dimenzie:

V línii času disponuje individuom vlastnou biografiou, ktorej interpretáciu subjektom možno označiť ako personálnu identitu.

V aktuálnej konkrétnej situácii je jednotlivec spojený väzbami v rôznych skupinových a rolových štruktúrach. Ich subjektívna interpretácia predstavuje sociálnu identitu. Z vytvárania rovnováhy medzi personálnou a sociálnou identitou vzniká identita môjho ja.

Habermas tento proces popisuje nasledovne: „Osobná identita nachádza svoj výraz v jedinečnej a s nikým nezameniteľnej biografii, sociálna identita v príslušnosti jednej a tej istej osoby k rôznym, často nekompatibilným vzťahovým skupinám. Kým osobná identita je garantovaná asi ako kontinuita

²⁵ Pozoruhodnú analýzu moci školy uverejnil Ondrej Kaščák (2006).

„ja“ v priebehu meniacich sa situácií v živote, sociálna identita zachováva jednotu v mnohorakosti rôznych systémoch rol, ktoré treba „vedieť“ (ovládať) súčasne. Obe „identity“ možno pojať ako istú „syntézu“, ktorá sa rozprestiera v dôsledku pomerov v dimenzii sociálneho času (životné udalosti), resp. v dôsledku mnohorakosti súčasne prebiehajúcich očakávaní v dimenzii sociálneho priestoru (rol). Ja-identita môže byť potom chápaná ako rovnováha medzi zachovávaním oboch identít, osobnej a sociálnej“ (Habermas, 1973, 131).

Identita „ja“ sa takto popisuje ako rovnováha, ku ktorej treba dospieť v každej interakcii. V rovine sociálnej identity sa od jednotlivca vyžaduje, aby sa orientoval na normované očakávania správania. Konajúci má byť takým, ako všetci ostatní. V rovine personálnej identity sa od jednotlivca vyžaduje, aby bol s nikým nezameniteľný a jedinečný, má byť takým, ako nikto iný. Ten, kto v jednom alebo v druhom smere príliš poľaví, sa sám vylúči z komunikovania. Pokladá sa za podivné, ak vôbec nenaplní sociálne očakávania a pokladá sa za „zvecnenie“, ak sa jednotlivec orientuje výlučne na sociálne očakávania. Schopný komunikácie je iba ten jednotlivec, ktorý dokáže v každej situácii stále znova a znova svoju identitu obhájiť práve na pozadí príslušného sociálneho očakávania. Tento výkon je časťou procesu, v ktorom dochádza k sebareflexii subjektu. Identita môjho ja je teda procesom neustále nového výkonu v interakcii.

Z hľadiska teórie socializácie má veľký význam skutočnosť, že proces vývoja osobnosti je tu ponímaný ako jednota zospoločenšenia a individualizácie. Tým, že jednotlivec si osvojuje reflexívnym spôsobom symboly reči, hodnoty a normy svojho sociálneho okolia, stáva sa členom spoločnosti schopným sociálneho správania. Súčasne sa ale stáva i jedinečným, neopakovateľným individuum. Pretože takto nadobudnutú identitu treba vždy znova získavať v interakčnom procese, dostáva sa „do hry“ aj biografická dimenzia – rané detstvo, rodičia, rodina, škola, štúdium, výdaj a ženba a pod., ktoré predstavujú sled nadobúdania skúseností, v priebehu ktorých dochádza k novej interpretácii vlastnej identity a jej ďalšiemu rozvoju.

Keďže identita predstavuje neustále nové výkony v každodennom živote, vyžaduje od subjektu, aby bol schopný takéto výkony podávať a zvládať. K tomu patria predovšetkým *jazykové schopnosti*, keďže väčšina komunikačných procesov sa uskutočňuje prostredníctvom jazyka ako média. Diferencované ovládanie tohto systému symbolov je preto o to dôležitejšie, o čo náročnejšie sú požiadavky na udržanie interakčnej rovnováhy. Významná je i požiadavka pohľadu na sociálne okolie perspektívou svojho náprotivku, komunikačného partnera. Pritom je dôležité vžívať sa do jeho pocitov, potrieb, jeho spôsobu nazerania na svet. Takáto schopnosť je *empatia*.

Popri jazykových schopnostiach a empatii je treba nadobudnúť ďalšie „kvalifikácie“, aby mohol jednotlivec v procese interakcie adekvátne a sebedovodne konať. V literatúre sa hovorí o *frustračnej tolerancii* a *rolovej dištancii*. Ich osvojenie predstavuje podmienku zachovania vlastnej identity aj v ťažkých podmienkach. Tieto schopnosti majú svoju kognitívnu i efektívnu stránku a bývajú označované ako interakcionistická „základná kvalifikácia rolového konania“ (Habermas, 1973, 118 – 194).

Habermas formuluje tri rôzne roviny, ktoré predstavujú podľa neho východiská štruktúry interakcie:

1. Medzi rolovým očakávaním a potrebami subjektu nejstuje spravidla súlad. Veľa rol dovoľuje svojmu aktérovi (nositeľovi roly) iba obmedzené uspokojenie, napriek tomu však musí v interakcii pokračovať. Psychickým ekvivalentom je tu frustračná tolerancia, ktorá vystupuje ako reakcia na to, že rolové očakávania a pozičné potreby sa u jednotlivca nekryjú. Takáto koncepcia je v rozpore s Parsonsovou tézou, podľa ktorej v ideálnom prípade rolové konanie uspokojuje potreby oboch (komunikačných) partnerov tým, že naplňajú svoje roly. Habermas sa domnieva, že „...vo všetkých doposiaľ známych spoločnostiach jestvoval fundamentálny nesúlad medzi masou interpretovaných požiadaviek a spoločnosťou licencovaných požiadaviek ako rolí inštitucionalizovaných hodnotových orientácií“ (Habermas, tamtiež, 125). Rozsah, v ktorom sa nachádza časť interakcie, resp. v akom uspokojuje požiadavky druhého, dovoľuje usudzovať na stupeň represie v príslušnej inštitúcii spoločnosti;

2. Medzi rolovým očakávaním a skutočným správaním (interpretáciou roly) nejestvuje totožnosť, ale vzťah zásadného napätia. Rolové očakávania nie sú nikdy definitívne a presne stanovené, takže rolové konanie si vyžaduje neustále interpretáciu očakávaní. To korešponduje s požiadavkou konajúceho subjektu, aby sa mohol pri preberaní konkrétnej roly „...súčasne predstavovať ako nezastupiteľné individuum“ (Habermas, tamtiež, 26). Z toho vyplýva požiadavka na subjekt, aby hľadal a nachádzal v difúzných situáciách (ktoré Habermas nazýva rolovou dvojakosťou, ambiguitáciou – Rollenambiguität) skôr adekvátny vzťah medzi preberaním rol a navrhovaním, ponúkaním rol. Táto schopnosť, t. j. znášať a zvládať nejasnosti a ambivalenciu, a napriek tomu zachovať si schopnosť konať, sa nazýva ambiguitová tolerancia a je považovaná za jednu z najdôležitejších „kvalifikačných“ predpokladov rolového konania. Habermas hovorí ďalej o tom, že „...úplná a dokonalá definícia roly, ktorá by prejudikovala totožnú interpretáciu všetkých zúčastnených (na interakcii) je možná iba v zvecnenom vzťahu, vylučujúcom sebareprezentáciu“ (Habermas, tamtiež, 126). Rozsah, v ktorom sa interakcia približuje takejto situácii, dovoľuje posudzovať stupeň rigidity systému rol v spoločnosti;
3. Napokon je treba sa kriticky vyjadriť k tomu, že štrukturálno-funkcionalistická teória rol vychádza z predpokladu, že platné spoločenské normy a subjektívne osvojené hodnoty sú vo veľkej miere totožné. Podľa tejto teórie inštitucionalizovaná hodnotová orientácia (rola) zodpovedá internalizovanej hodnote (ako motív), a to tak, že platné normy s veľkou pravdepodobnosťou sa budú aj skutočne plniť. Túto tézu nazýva Habermas teorémou konformity a súčasne ju ostro kritizuje. Správanie, ktoré je konformné k normám, nie je jednoduchou reflexiou dopredu daných očakávaní, oveľa skôr závisí takéto správanie od stupňa a spôsobu internalizácie, ako sa subjekt správa k svojej vlastnej role. Subjekty teda principiálne pristupujú k role v istom reflektovanom vzťahu. Schopnosť spojená s takýmto prístupom k role je nazývaná rolový odstup, (rolová dištancia, nem. Rollendistanz). Keď subjekty nemôžu alebo nesmú v interakcii tento rolový odstup realizovať, zaznamenávame deficit autonómie subjektu.

Uvedené teórie majú mimoriadny význam pre analýzu procesu socializácie v škole. V strede sa ocitá kategória identity „ja“, pomocou ktorej sa opisuje sociálne ukotvenie subjektívnych schopností v sociálnej oblasti. Je to individualita, ktorá sa vytvorila v biografickej dimenzii života a ktorá vstupuje do súčasnej sociálnej roly aktívne konajúceho subjektu. Teória interakcie spĺňa tak hneď dve dôležité funkcie:

1. dokáže vysvetliť socializáciu ako jednotu zospoločenšenia a súčasne aj individualizácie;
2. predstavuje subjekt ako aktívne konajúci a spoluformujúci svoj vlastný vývin.

Ak chápeme takýmto spôsobom identitu „ja“, ako i s ňou spojenú základnú sociálnu kvalifikáciu ako najvyšší výchovný cieľ, môže znamenať prínos teórie interakcie zásadný obrat aj v teórii socializácie, no najmä jej vstup do pedagogiky. Prostredníctvom tohto normatívneho komponentu sa možno pýtať, či sú v súčasnosti prebiehajúcej p e d a g o g i c k e j interakcii podmienky pre vývin identity priaznivé alebo nepriaznivé. Môžeme sa pýtať, ktoré štruktúry systému rol bránia alebo sťažujú utváranie identity návštevníkov škôl (žiacov, študentov, detí a mládeže).

2 MIESTO ZÁVERU: UTVÁRANIE IDENTITY ŽIAKOV

Príspevok si nekladie za úlohu navrhovať, ako pracovať s poznatkami, ktoré sú jeho obsahom. Majú prispieť k integrácii pedagogiky s ďalšími spoločenskými vedami a jej transdisciplinarite. Preto ústi príspevok do problematiky utvárania identity žiakov, ako významnej súčasťi výchovy a vzdelávania. Škola ako inštitúcia stavia svojich klientov (žiacov) do situácie, ktorá je už vopred štruktúrovaná, hierarchicky usporiadaná a ktorá je určovaná problematikou výkonov. Od žiakov sa po mnohé roky

vyžaduje, aby sa vo vnútri takejto komunikačnej štruktúry pohybovali adekvátne, aby mohli v tomto kontexte utvárať svoju identitu. Na otázku, aké vplyvy je možné zaznamenať na utváranie osobnosti mladého človeka, dávame do pozornosti interakcionistickú analýzu, ktorá upozorňuje, že i pri inštitucionálnych požiadavkách na správanie účastníkov interakčného procesu jestvuje interpretácia rol, ktorá sa stáva súčasťou výchovy. Aj žiaci disponujú istým priestorom pre *role-making*. Výskumy súčasne poukazujú na to, že žiaden žiak nie je schopný napriek uvedenému priestoru, ktorým disponuje pre *role-making* utvárať si vlastnú identitu bez toho, aby sa vyrovnal a „spracoval“ aj problematiku podávania svojich výkonov. Úspech a zlyhanie sú zo strany školy ako inštitúcie tak masívne zdôrazňované a používané, že nikto zo žiakov nemôže nimi zostať nedotknutý, či už úspechom alebo zlyhaním. Samozrejme, význam úspechu alebo aj zlyhania môže byť pre jednotlivcov rôzny z hľadiska významu pre ich identitu. Interakcionistická teória socializácie vidí tento proces v škole v podobe procesu normovania a individualizácie, lebo všetci žiaci sa s touto témou musia vyrovnáť a vo svojej identite zaujať k nej stanovisko, aj keď s rozdielnym výsledkom a rozdielnym riešením. Žiaci, ktorých doposiaľ v škole stíhal iba neúspech, kritérium výkonu a úspechu spracúvajú ináč ako žiaci, ktorí boli doposiaľ v škole väčšinou úspešní. Prví z nich prežívajú školu ako donucovaciu inštitúciu, učiteľov ako svojvoľne jednajúcich. Učiteľov vykresľujú ako ľudí, ktorí potláčajú ich nezávislosť, samostatnosť a rozbieajú ich vlastnú identitu. Niektorí z nich sa často považujú za nespôsobilých a zlyhávajúcich a robia si často starosti o svoju budúcnosť a zamestnanie. Nazdávajú sa, že sa málo a nedostatočne riadili pokynmi a prianím učiteľov. Len časť z nich kladie bezvýhradne vinu škole a učiteľom, pričom sa nazdávajú, že oni sa dostatočne snažili, ale boli nespravodlivo vydaní napospas vyučujúcim. V oboch prípadoch však preberajú inštitucionálnu definíciu neúspechu a zlyhania na seba a vytvárajú si všeobecnú teóriu, ktorá má ich zlyhanie vysvetliť a súčasne chrániť ich identitu. Pritom však legitimitu princípu výkonu, hodnotenia a výberu obyčajne nikto nespochybňuje, aj keď sami zlyhali.

Objektívna pozícia žiaka vo výkonovej hierarchii významne ovplyvňuje problémy jeho identity. Úspech, resp. zlyhanie sa stáva pre väčšinu žiakov centrálnym problémom, s ktorým sa musia vyrovnáť a spracovať ho vlastnou interpretáciou. Kým pre „slabších“ žiakov sa stáva zlyhávanie istým ohrozením ich identity, pre „dobrých“ žiakov je úspech, naopak, zdrojom sebavedomia a sebaistoty. To sa zreteľne prejavuje i vo vyučovacej komunikácii. Výkonnosťne úspešnejší žiaci ovládajú klaviatúru prispôsobovania sa a sebaaprezentácie oveľa lepšie. Na báze roloveho odstupu, tzv. rolovej dištancie sú v stave úspešne komunikovať aj v hierarchicky usporiadanej skupine, alebo v odcudzených, ťažkých podmienkach, kde dokážu relatívne ľahko spracovať požiadavky, ktoré sú na nich kladené. Naopak, neúspešní a zlyhávajúci žiaci dokážu spracovávať protirečenie medzi svojimi osobnými aktuálnymi požiadavkami a požiadavkami školy len veľmi nedostatočne alebo vôbec nie. Pre ich správanie je typická nie dištancovaná interpretácia roly, ale skôr demonštratívne odmietanie preberania roly. v takom prípade bude iste otáznе hovoriť o autoregulácii. Porozumenie týmto procesom poskytuje lepšie predpoklady pre vzťah socializácie a výchovy.

LITERATÚRA

- Alexander, J. & Thompson, K. (2008). *A Contemporary Introduction to Sociology: Culture and Society in Transition*. Ohio: Boulder, Paradigm Publishers.
- Alijevová, D. et al. (2012). *Príspevok Alfreda Schütza k sociologickej teórii*. Praha: Slon.
- Bühlerová, Ch. (1928). *Kindheit und Jugend*. Leipzig: S. Hirzel.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am M.: Suhrkamp.
- Bell, D. (1985). *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1978). *Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie*. Das Beispiel USA, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Brumlik, M., Holtappels, H. G.: (1987): Mead und die Handlungsperspektive schulischer Akteure – interaktionistische Beiträge zur Schultheorie, in: K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schultheorien*, s. 89–103. Hamburg: Berghmann u. Helbig 1987. 2. vydanie 1993.
- Buraj, I. (2000) *Foucault a moc*. Bratislava: UK.
- Dreeben, R. (1980). *Was wir in der Schule lernen*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Durkheim, E. (1977). *Über die Teilung der sozialen Arbeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fend, H. (1973). Sozialisierungseffekte unterschiedlicher Schulformen, In *Zeitschrift für Pädagogik*, 6(1).
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Freud, S. (1969). *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (1916-1918)*, In *Gesammelte Werke Bd. X, Metapsychologische Ergänzungen zur Traumlehre (1917)* (s. 265–303), Frankfurt am Main: Fischer.
- Fromm, E. (1991). *Die Furcht vor der Freiheit*, München: Deutschen Taschenbuch Verlag.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1973). *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1973). Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. In J. Habermas, *Kultur und Kritik* (s. 118–194), Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heitmeyer, W. & Hagan, J. (2003). *International Handbook of Violence Research*. Springer.
- Heitmeyer, W. & Olk, Th. (1990). *Individualisierung von Jugend*. Weinheim, München: Juventa.
- Holtappels, H. G. (1987). *Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive*. Bochum: Schallwig Verlag.
- Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.) (1991). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Joas, H. (1991). Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung, In K., Hurrelmann, D. Ulich (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (s. 137–152), Weinheim, Basel: Beltz.
- Jurovský, A. (1969). Socializačné činitele v duševnom živote súčasnej mládeže. *Sociológia*, 4(1), 305–323.
- Kaščák, O. (2006). *Moc školy. O formatívnej sile organizácie*. Bratislava: VEDA.
- Maslow, A. H. (2001). *Ku psychológii bytia*. Modra: Persona.
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mohr, R., Saltzweid, J., Schmitter, E. & Schreiber, M. (2001). Die unverschleierte Würde des Westens. *Spiegel*, 52, 50–66.
- Ondrejko, P. (1995). *Úvod do sociológie výchovy. Teoretické základy sociológie výchovy a mládeže*. Bratislava: Veda, SAV.
- Ondrejko, P. (1997). *Socializácia mládeže ako východisková kategória sociológie výchovy a sociológie mládeže*. Bratislava: Veda.
- Ondrejko, P. (2002). *Globalizácia a individualizácia mládeže*. Bratislava: Veda.
- Ondrejko, P. (2004). *Socializácia v sociológii výchovy*. Bratislava: SAV VEDA.
- Ondrejko, P. & Majerčíková, J. (2012). *Vysvetlenie, porozumenie a interpretácia v spoločenskovednom výskume*. Bratislava: SAV VEDA.
- Parsons, T. (1968). *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

- Plichtová J. (2001). Diskurzívne verus tradičné chápanie mysle. In Harré, R., Gillet G. R., *Diskurz a myseľ* (s. 7–27). Bratislava: Iris.
- Prokop, J. (1998) Socializace ve škole In: *Kapitoly z pedagogiky*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, s. 65–95.
- Schütz, A. (1981). *Theorie der Lebensformen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spitz, R. (1967). *Von Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart: Enke.
- Stern, W. (1930). *Psychologie der frühen Kindheit*. Leipzig: Verlag Quelle & Meyer.
- Strouhal, M. (2010). K morálním a pedagogickým aspektům Durkheimova pojetí socializace. In: *Pedagogický časopis/Journal of Pedagogy* 1/2010, s. 25–48.
- Strouhal, M. (2013). O různých podobách autority. Příspěvek k filosofii výchovy. In Zahatňanská, M. – Dupkalová, M. (eds.) *Vybrané kapitoly z teorie výchovy*. Prešov: UNIPO, s. 67–75.
- Tillmann, K. J. (Hrsg.) (1987). *Schultheorien*. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1976). *Unterricht als soziales Erfahrungsfeld*. Frankfurt am Main: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zinnecker, J. (1985). Jugend der Gegenwart – Begin oder Ende einer historischen Epoche? In D. Baccke, W. Heitmeyer (Hrsg.). *Neue Widersprüche - Jugendliche in den achtziger Jahren* (s. 24–45). Weinheim, München.

Autor

Prof. PhDr. Peter Ondrejkoivič, DrSc., Centrum výzkumu, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, nám. T. G. Masaryka 1279, 760 01 Zlín, e-mail: ondrejkoivic@fhs.utb.cz

The process of socialization and education in school

Abstract: Becoming a social being is not just a matter of education; it is a process of socialization, "learning in social conditions", and the process of formation and development of personality in the interdependence of a socially mediated social and physical environment. A theory of socialization at school must explain how social reproduction is associated with the development of one's personality and also must explain how they can work together in the critical development of entity and societal changes. It is an important part of education and is responsible for the identity formation of students. Without creating an identity "of me" it is not possible to speak about self-regulation.

Keywords: socialization, upbringing, education, identity, interactionism

Rodinné táboření: případová studie potenciálu osobnostního rozvoje

Ivo Jirásek, Donald N. Roberson, Jr., Miroslava Jirásková

Abstrakt: Příspěvek se zabývá fenoménem rodinného táboření a jeho edukativním potenciálem v rámci mezigeneračního učení. Seznamuje s tradicí rodinného táboření na českém území a v kontextu proměn podob současného rodinného uspořádání poukazuje na specifickou společnost Veteran Green, která se může stát typickým představitelem takto tráveného volného času. Případová studie využívá sekvenční kombinovaný design empirického šetření, kdy na autoetnografické zapojení navazuje anketní dotazování (n = 14 dospělých a 14 dětí z 9 rodin), jež dokládá, že hlavní dimenze prožívání při rodinném táboření je možné vnímat ve fenoménech rodiny, komunity, přírody a spirituality.

Klíčová slova: rodinné táboření, Veteran Green, rodina, příroda, komunita, spiritualita

1 ÚVOD

Vztah rodiny a pedagogického působení je v českém pedagogickém diskursu v poslední době zvýrazňován zejména kolegyněmi z Brna a tematizován v podobě mezigeneračního učení (Rabušicová, Kamanová, & Pevná, 2010; 2011; 2012). Termínem je míněno takové vzájemné předávání informací, zkušeností i postojů v konkrétním „spolubytí“ jednotlivých členů rodiny, kde je edukativní proces spatřován jako vzájemný, obousměrný. Domníváme se, že je to vhodné rozšíření diskursu, který se omezuje většinou na rozměr etických reflexí, na předávání náboženských a mravních hodnot, a to jednosměrně, ze starší generace na mladší, byť i zde se můžeme setkat s akcentací různosti a partnerského přístupu (Halstead, 1999; Dillen, 2007). Proto se i pro nás stává zmíněný koncept vhodným horizontem porozumění. V tomto příspěvku se však zaměřujeme cíleně na konkrétní podobu mezigeneračního učení při trávení volného času, tedy na rodinné táboření.

Historie společného pobytu v přírodě pospolu v rodinném kruhu má v České republice dlouhou tradici. Ještě před vznikem republiky, tedy v době Rakousko-Uherské monarchie, založil v roce 1908 český spisovatel, vychovatel a pedagogický reformátor Eduard Štorch skupinu několika rodin s menšími dětmi a tábořili společně na Jadranu (Šantora, Nosek, Janov, & Dostál, 2012). Později se rodinný skauting i organizačně etabloje a Štorch je jeho vášnivým zakladatelem a propagátorem – mj. sepisuje tábornickou příručku, v níž se tímto fenoménem zabývá: „A ještě větší význam má tábornictví pro rodiny. Zde za malý náklad může celá rodina pobýti v lesním táboře a užije tak všech darů přírody mnohem více, než v sebe lepším a drahém letním bytě. (...) Všichni tvoří dohromady velikou rodinu, práce je rozdělena, všichni se střídají a tak rodina může bezstarostně si vyjít, nebo se bavit společnou hrou. Drobné děti mají v táboře rajský život. Běhají nahé, hrají si ve vodě, dívají se na hry dospělých a – nezlobí; jsouť miláčky celého tábora. A tak rodina, která by mohla třeba jen 14 dní strávit na letním bytě, užije pobyt v táboře několikanásobně více, neboť je tu nepřetržitý pobyt na volném vzduchu, úplné pohodlí a volnost jako nikde. Není divu, že již tolik rodin přihlašuje se s nadšením do řad tábornických.“ (Štorch, 1921, 5 a 6). Rodinné táboření je dnes patrné jak u neformálních volných uskupení několika rodin, tak v organizovaném rámci Ligy lesní moudrosti (rodinné kmeny woodcraftu), či u členů skautské organizace (kde se pěstuje rodinný skauting).

Tyto organizace již na našem území působí celé století, mají početné zastoupení (LLM zhruba tisíc členů, Junák – svaz skautů a skautek ČR více než 48 tisíc členů), takže není divu, že se rodinné táboření stává atraktivní formou pro některé odrostlé členy těchto mládežnických organizací. Pro mladé lidi, kteří v dětství prošli touto neformální výchovou, a hodlají si podržet aktivní trávení volného času i v době péče o rodinu, je sdružování se stejně smýšlejícími rodinami vhodným pokračováním daného způsobu života, včetně letního táboření.

V našem příspěvku se však zaměříme na početně nevýznamné občanské sdružení Veteran Green (tvoří jej 13 členů, z toho pouze 9 aktivních), které pořádá tábory pro rodiny svých členů a přátel od roku 1998 (jichž se účastní kolem 50 účastníků od několikaměsíčních novorozeňat až po muže starší 50 let).

1.1 Výzkumy rodinného táboření

Pokud víme, v naší zemi se tímto fenoménem dosud nikdo odborně nezabýval (i výše zmíněná Štorchova práce je spíše metodickou příručkou, nikoliv vědeckým pojednáním či empirickým šetřením). Ani ve světové odborné literatuře se nejedná o příliš frekventované téma.

Jedna skupina příspěvků (ta nejrozsáhlejší) se zabývá specifickým programem při táboření dětí se specifickými potřebami, hledáním alternativního prožívání pro děti a adolescenty nemocné či s určitým problémem a handicapem. Výzkumná šetření se zabývají možnostmi táboření při potenciální náhradě chybějící rodičovské role (Sullivan, Ward, & Deutsch, 2010; Taber & Proch, 1988), či nabídce bezpečné alternativy k běžně prováděným aktivitám (Apter, 1977). Tábory organizované pro děti nemocné či handicapované se vyznačují poskytnutím komunitní důvěry a léčivým aspektem přírodního prostředí. Speciální pozornost byla věnována dětem s hemofilii (Thomas & Gaslin, 2001), s karcinomem (Wellisch, Crater, Wiley, Belin, & Weinstein, 2006; Mosher, 2006), s diabetem (Hunter, Rosnov, Koontz, & Roberts, 2006) a s chronickým onemocněním (Bekesi, Torok, Kokonyei, Bokretas, Szentes, & Telepoczki, 2011). Svěbytně uspořádané tábory se pořádají pro děti s handicapem či psychosociálními potřebami (Huber, Walsh, & Varman, 2005), nebo pro úplné rodiny s dětmi s postižením zraku (Day & Kleinschmidt, 2005).

Tématu táboření s rekreačním cílem se věnuje druhá skupina výzkumných šetření. Zatímco dětským táborům typu skautského táboření bylo věnováno mnoho pozornosti, rodinnému táboření je věnováno minimum odborného zájmu. Příkladem může být popis táboření v odlehlých himálajských oblastech a jejich dopad na přírodu (Farooquee, Budal, & Maikhur, 2008) či zkušenosti a významy dopadu táboření na les (Garst, Williams, & Roggenbuck, 2010). Doporučení věnovat alespoň hodinu aerobní aktivity denně při táboření (speciálně pro děti) je výstupem snahy o propagaci aktivního životního stylu (Henderson & Saltmarsh, 2012), důsledkem apelu na bezpečí a radost je pak důraz na snahu učinit tábornické zážitky příjemnými pro všechny (Miller, 2010), dávat pozor na týrání či zastrahování (Sosland, 2011). Rovněž podpora rodinné rekreace v přírodě jako důležité možnosti celkového rozvoje rodiny již byla v literatuře zmíněna (Lee & Graefe, 2010).

Poslední skupinu příspěvků věnujících se v odborné literatuře rodinnému táboření tvoří výzkumy dopadu různorodých programů na rodinu, na její zesílení a podporu. Táboření jako kreativní způsob rodinného formování identity může být nahlížen mj. v souvislosti se spotřebními zájmy (Epp & Price, 2008), s hodnotou rodinně tráveného volného času a jeho kontextu (Ward & Zabriskie, 2011), s poukazem na psychologický vliv bytí spolu jako jedinečné zkušenosti komunity a jejího vlivu na rodinu (Haber, 2011).

1.2 Veteran Green jako organizace a komunita

Počátky sociální skupiny, jíž se v našem výzkumu zabýváme, bychom mohli hledat v polovině 80. let 20. století, kdy se odrostlí členové dětského oddílu v Zábřehu na Moravě po absolvování tehdy

povinné základní vojenské služby (odtud název) rozhodli uspořádat pro oddíl mikulášskou besídku a připravili si sehrání divadelní hry. Tato představení se poté stala nedílnou součástí života města, přerostla rozměr oddílové besídky a stala se pravidelným každoročním ochotnickým představením, které povětšinou v den premiéry bylo zároveň i derniérou. O zhruba desetiletí později se přátelé dohodli, že se pokusí oživit myšlenku letního táboření (díky pozitivním vzpomínkám z dětství a dospívání) a pozvou na tábor celé své rodiny. Po úspěšné organizaci tohoto podniku v roce 1998 a jeho opakování v roce následujícím pak založili občanské sdružení orientující se na pobyt, rekreaci a život v přírodě, poznávání přírody a její aktivní ochranu.

Motivační impuls k založení občanského sdružení po prvních dvou táborech přichází na základě povídky Otakara Batličky „Bylo jich osm“ (Batlička, 1968), jejíž příběh je relativně prostý: v prvotřídním singapurském hotelu si skupina osmi přátel na 10 let dopředu „královsky zaplatila“ klubovní místnost s bohatě prostřeným stolem. Scházejí se jednou za rok, ve stejný den, ve stanovenou hodinu, ke společné večeři. Bez ohledu na to, kolik se jich sejde, je prostřeno vždy pro stejný počet lidí. Hlavní děj povídky je rekapitulací dobrodružného příběhu jednoho z účastníků (sešli se pouze dva, neboť dva z loňských čtyř účastníků v průběhu roku zemřeli), který se vypravil za smaragdy po Malajsii. Po roce je opět bohatě prostřeno pro večerní stolování osmi osob, ale nepřišel již žádný. Ačkoliv povídka poutá pozornost čtenáře zejména převyprávěním dobrodružného příběhu (s artefakty plavby člunem v džungli, hledání smaragdů, vzpoury domorodého veslaře, ukradení lodě a plavby na voru, postupného zavraždění všech účastníků cesty malajským šípem vystřeleným zrádným veslařem a přežití pouze hlavního hrdiny), pro společenství Veteran Green byla podstatnou rámcující kulisa příběhu: přestože nás životní osudy zavedly do různých koutů naší země i zahraničí, ačkoliv již nejsme v tak blízkém kontaktu jako kdysi, a ať se s námi v průběhu roku udá cokoliv, sejďeme se ve stejný čas na stejném místě k bohaté večeři, abychom společně sdíleli svoje osudy a rekapitulovali prožité události. V ideovém základu občanského sdružení, a tudíž i hlavní událostí tohoto „klubu gentlemanů“, je tak výroční sněm, odehrávající se spolu s dalšími rituály v duchu Batličkovy povídky.

V současné době se aktivity této komunity rozrostly na celý rok. Pravidelně se rodiny sjíždějí na zimní pobyt na horách (lyžování), pořádají krátkodobé pochody v zimní přírodě (chůze na sněžnicích), sjíždějí české a moravské řeky (kanoistika), na podzim využívají kol k poznávání okolí (cyklistika). Zdá se tedy, že sport, aktivní životní styl a pobyt v přírodě je hlavní náplní tohoto sdružení. Z hlediska počtu aktivit a počtu účastníků jsou tyto celoroční aktivity nejviditelnější a nejzřetelnější náplní aktivního trávení volného času. V podloží těchto programů stojí zejména ideje rodinné pospolitosti a etosu přátelství, patrné i z erbu Veteran Green: ve štítu je zpodoběn zlatý řetěz jako symbol spojenectví, přátelství a svazku mezi přáteli, uprostřed pak zlatý třemen jako symbol poskytnutí služby („podřet třmen“). Mottem klubu se stávají slova „Přátelství a služba“. Můžeme-li vnímat organizaci volnočasových aktivit pro přátele a známé jako určité vyjádření ideálu služby, pak přátelství mezi muži, tento specifický mužský kruh, je něco, co sice společné rodinné spolubytí umožňuje, ale co je zakořeněno ještě hlouběji a je tvořeno svéráznou obdobou gentlemanských klubů, které byly již v dnešní společnosti odhozeny s poukazem na genderovou rovnoprávnost. Nicméně čím dál více si uvědomujeme, jak dnes žalostně postrádáme rituály přechodů mezi jednotlivými etapami života, které mohou napomoci osobnostnímu vyžívání (Bílý, 2012). Tradiční společnosti totiž vnímaly jako nezbytnou podmínku začlenění mladého chlapce mezi muže, tedy mezi bojovníky, vystavení se nebezpečí a riziku s možností rozeznání vlastních hranic, „setkání se smrtí“ (jež je, mimochodem, v naší společnosti nahrazováno mj. rizikovými, adrenalinovými či extrémními sporty zahrnujícími aktivity typu BASE jumping, skalní lezení bez jištění apod.), ale také rituální „zasvěcení“ v mysterijních – mužských – společenstvích. Pobyt v nekoedukovaných, ryze mužských komunitách přináší jistou kvalitu prožívání, kterou nelze nahradit jakýmikoliv jinými událostmi. Dnes opět vzrůstá počet „mužských skupin“, „mužských kruhů“ a různorodých mužských setkávání, které neznamenaají a priori misogynství či vymezování se vůči feminismu, ale prožívání upřímného sdílení zkušeností a přátelských vazeb sounáležitosti. Snad i proto je členství ve Veteran Green ryze mužskou záležitostí.

1.3 Rodina a její proměny

Naše šetření se netýká této specificky mužské pospolitosti nesené étosem přátelského setkávání, ale spolubytí pospolu s celými rodinami. Empirické šetření záměrně opomíjí tuto bazální organizační a snad i rituální rovinu a zaměřuje se na zjištění názorů všech účastníků letního táboření Veteran Green, tedy rodičů i dětí, bez ohledu na členství ve sdružení či příbuzenské, nebo přátelské vztahy ke členům.

Ze všech společenských vztahů jsou to totiž manželské a rodinné struktury a vztahy, jež vytvářejí základní osnovu sociálního života: „ani v moderních společnostech, kde úloha rodiny jeví tendenci slábnout, totiž intenzita rodinných svazků není menší: pouze se omezuje na užší kruh, na jehož hranicích ji brzy nahradí jiné svazky, zahrnující další rodiny“ (Lévi-Strauss, 2007, 307). Příbuzenská struktura základních typů rodinných vztahů vymezuje konkrétní typ rodinného uspořádání (pokrevní rodiny), přičemž mezi základní patří sourozenectví, vztah manžela a manželky a vztah rodiče a dítěte (Lévi-Strauss, 2006). Snad i proto vykazuje neobyčejnou stabilitu model rodiny tvořené rodiči, jejich dětmi, případně prarodiči (Matoušek, 1993). Nukleární ("jádrovou") rodinu tvoří muž a žena a jejich děti, je tedy dvougenerační, zatímco rozšířená rodina zahrnuje rovněž prarodiče, tety, strýce, bratrance a sestřenice. Abychom se dostali k ucelenému soudobému vymezení rodiny, musíme dodat, že k podstatě rodiny náleží kromě vztahu manželů a vazby pokrevního příbuzenství i odpovědnost dospělých členů za výchovu dětí (Giddens, 1999).

Přestože v naší společnosti v současné době převládá mínění, že právě nukleární rodina je nejběžnějším rodinným uspořádáním, proměňuje se i tento typ rodinného soužití a zvyšuje se počet neúplných rodin a lidí žijících záměrně v izolované domácnosti („singles“), ba dokonce v Evropě dnes rodina konstituovaná manželským párem a dětmi tvoří jen asi čtvrtinu ze všech domácností (Možný, 2008).

V současnosti totiž v kontextu naší západoevropské společnosti rodinné struktury nabývají výrazně variabilních, individualizovaných podob a existuje množství forem rodinného soužití zahrnujících všechny možné kombinace biologického příbuzenství, legalizovaných i nelegalizovaných svazků mezi dospělými i mezi dospělými a dětmi. Současná rodina má tendenci tzv. mozaikovatět: vedle úplných i neúplných nukleárních, ale také širších rodin, či vedle tzv. seriální monogamie se stále větší počet jedinců rozhodlo žít samostatně, jakousi přechodnou formu tvoří tzv. LATs (living apart together), tj. „partneři na půl cesty“, žijící ve společné domácnosti jen někdy a pro něco (Matoušek & Pazlarová 2010). V širším pojetí tedy nemusí být rodina spojena pouze pouty pokrevního příbuzenství, ale také právními svazky (adopce, registrované partnerství), příp. dokonce pouhou deklarací rodinného společenství na základě vzájemné náklonnosti (Matoušek, 2008). Mezi trendy ovlivňujícími rodinu tak patří oddálení času sňatku i rození dětí; rodinné soužití bez formálního (legálního) manželství; zvyšující se rozvodovost; omezování počtu dětí v rodině; prodlužování doby, po kterou děti a rodiče žijí spolu (Matoušek, 1993). Sociální jevy proměn rodinného uspořádání se pochopitelně nevyhýbají ani členům občanského sdružení Veteran Green a dalším účastníkům letního táboření. Vedle úplných rodin se můžeme setkat se členy rodiny neúplné (chybějící muž), sériovou monogamií, vedle funkčních vztahů jsou patrné i spíše formální svazky, nenaplňující plný potenciál společného soužití v dimenzi nejenom fyzické a sociální, ale také psychické a spirituální. Domníváme se však, že to, co může jedinec získat pobytem ve společenství dalších rodin (stejně jako výchovou v širší rodině), je výrazný kulturní a sociální kapitál. Porovnávání odlišných způsobů mezilidských vztahů, důrazů výchovného působení, osobních vzorů, stejně jako pomoc při rozvoji interpersonálních vazeb, podporují osobnostní zrání a růst tolerance. Zdá se (na základě spíše intuitivního náhledu a pozorování než daty doloženého empirického šetření), že je na společném táboření zdárně přemostována generační propast a překonávána oblast odcizení.

1.4 Rodinné táboření Veteran Green

První tábory byly pouze týdenní, později se časová plocha zdvojnásobila na dvoutýdenní pobyt v přírodě. Obvyklou formou je táboření na pronajaté louce, kam se navozí potřebný materiál a vybuduje se kruh stanů tee-pee, kuchyně s jídelnou (zastřešenou pouze plachtou), vykopou latríny, postaví umývárna a další táborové stavby. Stavba i bourání tábora je jeho plnohodnotnou součástí a proto již od prvního dne přijíždějí rodiny kompletní – děti by měly nejenom konzumovat hry a programy, ale také se podílet na službě pro druhé, ať už při stavebních pracích, v kuchyni či organizaci programu.

Kromě práce (ať už při stavbě a bourání tábora, přípravy dřeva, vaření atd.) je neodmyslitelnou součástí tábora jeho programová náplň. Program vychází z osvědčených zdrojů skautingu a principů zážitkové pedagogiky, tedy ze snahy využít čas nejenom pro zábavu, ale také pro osobnostní rozvoj. Tak se kromě her a pohybových aktivit (plavání, turistika, volejbal, softball aj.) děti zdokonalují v používání nářadí (nože, pily, sekery), v rozdělování ohňů, v uzlování, v poznávání květin a stromů aj. Obvykle je program připravován týmem dopředu se snahou zahrnovat jednotlivé programové prostředky společnou legendou či příběhem (v posledních letech to byly např. již výše zmiňované povídky Otakara Batličky, ale také cesta Eskymo Welzla na zlatý sever, v olympijském roce to byly starořecké mýty apod.). Nedílnou součástí jsou slavnostní táborové ohně, které kromě svého obřadního zapalování obsahují i další rituály, stejně jako společné rozmluvy či zpěv s kytarou a dalšími hudebními nástroji. U táborového ohně má každý táborník stejný hlas, proto je bráno v úvahu vyjádření každého jedince bez ohledu na věk (např. při hlasování o pojmenování daného tábora) – což pramení ze symboliky, že se kolem centra ohně sedí v kruhu, takže každý jednotlivec má od středu stejně daleko a je pro celek jeho názor stejně důležitý.

Abychom však přesněji zjistili, co přináší společné rodinné táboření jejich účastníkům, realizovali jsme mezi dospělými i dětskými participanty empirické šetření.

2 PŘÍPADOVÁ STUDIE

2.1 Cíle výzkumu

Cílem šetření je formou případové studie získat hlubší informace o smyslu trávení volného času při rodinném táboření v přírodě, a to pohledem dospělých a pohledem dětí.

2.2 Výzkumné otázky

Lze rodinné táboření vnímat jako potenciál osobnostního rozvoje pro děti i pro rodiče? Jaké faktory tvoří strukturu hlavních prožitků společného táboření?

2.3 Výzkumné metody

Výzkumný design je založen na principu případové studie (kazuistiky, case study), tedy přístupu zaměřeného na zkoumání jedné sociální jednotky (typicky komunity či rodiny), často s využitím kombinace sběru dat. S využitím případových studií je spojeno značné množství neporozumění či dokonce předsudků, zejména s ohledem na verifikaci získaných poznatků (Flyvbjerg, 2006), avšak zmíněný výzkumný přístup je specificky vhodný zejména u nových tematických oblastí (Eisenhardt, 1989). Konkrétně byl zvolen sekvenční kombinovaný design, kdy na etnografické šetření navazovalo využití ankety.

Zdůvodnění etnografického přístupu je dáno charakterem zkoumaného jevu, tedy snaze o porozumění kulturních svébytností (jež závisí na všímavé pozornosti výzkumníka), o pochopení

životů druhých bez předsudků a zaujatosti „zejména pomocí pozorování, naslouchání a zapojení“ (Eisenhart, 2001, 218). Jestliže se v poslední době proměňují koncepce etnografické metodologie (např. etnické, feministické, postmoderní), výraznější pozornost si získává zejména autoetnografie – snad i s neuvědomovaným ozvukem platónského „soubytí a soužití“ (Sedmý list), zažehávajícího teprve jiskru hlubšího zájmu. Fenomenologické pozadí porozumění lidskému chování, jež je bytostně ovlivňováno kontextem a má více významů než pozorovaná „fakta“ (Willson, 1977), tedy imperativ nevnášet do interpretace zkoumaného jevu pokud možno nic z vnějšího světa výzkumníků zdůvodňuje participativní pozorování i plné účastenství dvou členů výzkumného týmu na životě tábornického společenství, vyznačujícího se coby subkultura svébytnými (byť dočasnými) vzory chování, koherentním životním způsobem, hodnotami i tábornickou praxí. Princip analytické autoetnografie totiž spočívá právě v záměrném plném členství a účasti výzkumníka či výzkumníků na aktivitách zkoumané skupiny, ale také v autorství výsledných textů (Anderson, 2006).

Výstupy autoetnografického šetření byly využity zejména v úvodní části tohoto příspěvku, tedy v kontextuálním uvedení společenství Veteran Green a jeho táboření, ale také v rovině podloží pro formulaci anketních otázek. Vazba etnografické a empirické metodologie je rozhodující zejména pro výzkum zřídka studovaných subkultur, které se odlišují od dominantní kultury (Maton, 1993) – v našem případě je záměrné omezení potřeb oproti běžnému konzumnímu stylu života sociální majority pouze dočasné, nicméně podstatné pro studované charakteristiky prožívání. Na základě vlastních prožitků, zkušeností a hodnocení táboření byl směřován další zájem badatelů o reflexe ostatních účastníků do oblastí zdůvodňujících účast na táboře, vnímání a prožívání rituálů, osobní participace na chodu tábora a přispění k úspěchu celku, specifická časovost, přirozenost takto tráveného volného času, potenciálního přesahu, role živilů i pracovní pomoci dětí apod. Dotazník je složen z otevřených otázek a koncentruje se na motivy rodinného táboření jako svébytného typu trávení prázdninového času. Otázky pro děti byly konzultovány se dvěma dětskými účastníky ve věku 13 a 11 let.

Sběr dat

Sběr dat se uskutečnil v období říjen až prosinec 2012 formou e-mailové komunikace se členy a přáteli společenství, kteří absolvovali alespoň 3 rodinné tábory. Z oslovených rodin odmítli nebo nedodali své výsledky ve stanoveném termínu 3 rodiny. Všichni odpovídající respondenti odpověděli na 19 otázek (rodiče), resp. na 7 otázek (děti a mladiství od 3 do 15 let).

Analýza dat

Odpovědi respondentů na jednotlivé otázky byly přesně přepisovány do souboru dospělých a do druhého s odpověďmi dětí. Každý respondent byl zakódován prostřednictvím čísla, udávajícího pořadí rodiny a pořadí respondenta, člena dané rodiny. Tak vznikla přehledná struktura odpovědí s možností komplexního porovnání.

Seřazené odpovědi byly dále strukturovány obsahovou analýzou do tematických bloků a následně interpretovány na základě frekvence výskytu. Zjištění byla podrobována opakovanému čtení

a tematickému shlukování, které výzkumníci při třech společných setkáních analyzovali s ohledem na obsah odpovědí a na cíl studie. Společné revize a řazení se opakovala až ke společné dohodě. Na základě těchto tematických shlukování vzniklo pět obsahových kategorií (rodina, komunita, příroda, spiritualita a nezařazená témata), které jsou zastoupeny u dospělých tazatelů.

2.4 Výzkumný vzorek

Počet účastníků rodinného táboření je proměnlivý, přibližně se ročně účastní tábora 10 rodin. Námi zkoumaný vzorek tvoří odpovědi 14 rodičů a 14 dětí (celkem z 9 rodin). Poslední realizovaný tábor před dotazováním proběhl v červenci v roce 2012 a trval 14 dnů. V tabulce č. 1 je zaneseno složení jednotlivých rodin (čísla udávají věk rodinných příslušníků), počet a kategorie respondentů, tedy

odpovídajících členů z jednotlivých rodin, a počet absolvovaných rodinných táborů konkrétních rodinných společenství.

Tabulka 1

Složení respondentů šetření

Rodina č.	Věk rodičů a dětí (+ kód identifikace zjištění)	Kdo vyplnil dotazník	Počet účastí na rodinných táborech
1	48 (1.1), 41 (1.2), 13 (1.3), 11 (1.4), 3	2 rodiče, 2 děti	12
2	48 (2.1), 45, 16, 8	1 rodič	15
3	43 (3.1), 38, 9 (3.2), 7 (3.3), 3 (3.4)	1 rodič, 3 děti	9
4	47 (4.1), 18, 15 (4.2), 11 (4.3)	1 rodič, 2 děti	12
5	33 (5.1), 36 (5.2), 4, 2	2 rodiče	5
6	41 (6.1), 40 (6.2), 10 (6.3)	2 rodiče, 1 dítě	4
7	44 (7.1), 41 (7.2), 15 (7.3), 12 (7.4), 9	2 rodiče, 2 děti	3
8	39 (8.1), 39 (8.2), 9 (8.3), 6 (8.4)	2 rodiče, 2 děti	9
9	44 (9.1), 9 (9.2), 6 (9.3)	1 rodič, 2 děti	10

Odpovědi respondentů byly velmi rozmanité. Zatímco pro jednoho plyne čas tábora „pomaleji, klidněji“ (8.1), pro druhého „radostněji“ (7.1, 7.2), nebo „intenzivněji“ (8.2), pro jiného „rychleji“ (1.2), „má více rytmu“ (3.1), „fičí“ (3.1), „pořád se něco děje“ (6.1), další se přiznává, že čas není v tu chvíli důležitý, „nesleduji hodinky, nepotřebuji zrcadlo“ (3.1). Snaha o hledání obecných charakteristik lidského prožívání tak musí vždy zdůraznit, že se výsledky nedají zobecňovat a že získané informace mohou být individuálně značně rozdílné. Hledání pomyslného průniku je tak zákonitou limitou práce – získáme jej za cenu zploštění individuálního vnímání rozdílných prožitkových situací.

Obsahovou analýzou jsme dospěli ke čtyřem základním kategoriím a páté (varia), k níž byly přiřazeny rozmanité odpovědi na otázky, které nebylo možno přiřadit ke kategoriím základním, ani vytvářet kohezní kategorii další. Základními kategoriemi výpovědí jsou rodina, komunita, příroda a spiritualita.

Rodina

Základní sociální jednotka, v níž člověk vyrůstá a žije, je v proměnách soudobého uspořádání velmi variabilní. Přesto zůstává možností být pospolu a účastnit se společně programu velmi důležitou součástí vnímání letního táboření. Fakt, že se jedná o pobyt dohromady s celou rodinou, který vyhovuje všem, tedy oběma partnerům i dětem, zdůrazňují jako základní důvod účasti na táboře mnozí dospělí respondenti. Pozitivně hodnotí čas pro společné prožívání, témata společné komunikace: „máme si o čem povídat“ (1.1), odlišnost společných prožitků, tedy prožívání „jiných situací než doma“ (8.2), „v odlišných podmínkách“ (7.1), „společně strávený čas v tee-pee“ (3.1). Tato různost umocňuje příležitost vidět se „v jiných rolích“ (3.1) a tím se evidentně posiluje vzájemné bližší poznávání. Rovněž emotivní dimenze lidského způsobu bytí je respondenty dosvědčena: „Cítím tam rodinnou harmonii“ (8.1), deklaruje jeden, jiný cítí „blaho při pohledu na spící děti“ (9.1). Téma rodiny se akcentuje rovněž při reflexi hodnoty opakovaného setkávání se se stejnými lidmi, kdy je zmíněn zájem o vývoj v čase, „ukazují mi, že žijeme v rodinných cyklech“ (1.1).

Rovněž pro děti je téma rodiny důležité, snad překvapivě však odpovědi tohoto rázu netvoří většinu (výrazná diferenciací dětských odpovědí je předurčuje k zařazení do kategorie varia). Přesto děti vyjadřují lásku k rodičům: „mám je moc ráda; jsme tady celá rodina pohromadě“ (3.2), děti oceňují, že „s rodiči je větší zábava, sranda“ (1.3, 1.4), ale také mohou pomoci a děti se cítí bezpečněji. Přítomnost rodičů je „to, co nejvíc odlišuje tento tábor od těch skautských“ (4.2). I ostatní dospělí

účastníky tábora děti vnímají jako blízké, „protože už se s nimi dobře znám a беру je jakoby do rodiny“ (4.3). Již v tomto momentu tematicky strukturované odpovědi naznačují přesun k další podstatné kategorii.

Komunita

Zdá se, že pro dospělé je téma komunity nejdůležitějším faktorem, protože „někam patřit mě stabilizuje“ (3.1). Společné setkávání a sdílení vede k pozitivnímu hodnocení vztahů: „máme tam kamarády“ (6.1, 6.2), ale také zúčastněných osobností: „setkám se se zajímavými lidmi“ (5.2); „podnětní lidé“ (5.2). Zdůvodněním účasti na táboření se stává komunita, která je vnímána v rozměru pozitivních vztahů: „máme rádi naše společenství“ (2.1), které překračují v některých výpovědích hranice blízkosti mezi příbuznými a ostatními: „báječná táborová rodina“ (9.1). Verbalizován je tak „okruh nejbližších přátel“ (2.1), „druhobytně pospolná společnost“ (5.2). Societa táborníků je vymezována určitými rituály, jež „formují a spoludefinují naše společenství, utvářejí naši veteránskou subkulturu“ (2.1), jíž dodávají „malebnost, humor“ (2.1), „jsou důležité pro chod tábora, udržují sounáležitost“ (7.2), ale také „působí jako příklad pro naše děti“ (2.1). Charakteristikou soužití je, že „tvoříme tým a sdílíme se, komunikujeme, v respektu spolupracujeme“ (3.1), „víme, co od sebe můžeme čekat“ (1.2, 6.1). Specifickým rysem je společná práce, podíl každého jednotlivce na vybudování, chodu i bourání tábora, na jeho organizaci i programu. Příprava a uvádění her, aktivní účast na programech ostatních, služba v kuchyni, večerní zpěv a hra na kytaru, ale také „šíření dobré nálady“ (6.1, 6.2) „rozdávání úsměvů, podpora ostatních“ (9.1), to jsou respondenty uváděné příklady vlastního podílu. Setkávání a vzájemná podpora tak vede k nejdůležitějším hodnotám těchto setkávání: „sounáležitost“ (8.1), „důvěra a bezpečí“ (3.1, 5.1), „přátelství se prohlubuje“ (1.2, 5.1), takže „je nám s nimi dobře a máme je rádi“ (6.1, 6.2). Takový pobyt dosvědčuje rozvojový charakter nejenom v rozměru mezilidských vztahů: „rozvíjení stávajících vztahů, posilování schopnosti se více poznávat, rozumět si“ (4.1), ale také v individuálním životě jednotlivce, kdy „rozhovory a zkušenostmi ostatních se posouvá můj osobnostní rozvoj“ (7.1, 7.2). Vzájemné obohacování je vedeno i jinakostí druhých a cílem „učím se nehodnotit“ (5.2). Abychom však neidealizovali společenství do nereálných podob, je třeba zmínit rovněž „rozdílný přístup jednotlivců k realizaci tábora“ (7.1, 7.2), negativní vnímání faktu, že ne všichni jsou ochotni zúčastnit se tábora po celou dobu, a tudíž někomu nevyhovují lidé, „kteří pendlují z tábora a na tábor, narušují celek“ (6.1). Jinému vadí „příliš autoritativní přístup“ (7.1, 7.2) nebo „příliš časté nástupy a lpění na disciplíně během nich“ (5.1). Výše zmiňovaná a vysoce hodnocená rozmanitost jednotlivců se tak ukazuje i z druhé strany, neboť někomu vadí „někteří lidé, přetvářka“ (8.1).

Nicméně na přímou otázku, zda skupina lidí z tábora může plnit roli sociální opory ve chvílích, kdy slábneme, odpovídají téměř všichni respondenti kladně (dva se domnívají, že takovou roli skupina lidí z tábora plnit nemůže) a upřesňují, že je to možné „sounáležitostí, soucítěním, radou“ (2.1); „podporou“ (2.1, 1.2, 3.1); „sdílením, vyslyšením“ (3.1); „smíchem, zvýšeným přísunem legrace“ (6.1, 6.2); „novým přísunem energie – dobitím baterek“ (6.1, 6.2). Ať pozitivně nebo negativně hodnocené, „vztahy mezi vrstevníky i mezigenerační vztahy“ (4.1) jsou tak charakterizovány „posouváním osobnostního rozvoje“ (7.1, 7.2), takže rodinné táboření můžeme považovat za zajímavou podobu informální edukace.

Přestože u dětských respondentů je vnímání komunity neseno spíše prvoplánovým spoluúčastenstvím na programu, tedy zaznamenáváme odpovědi jako „nenudím se“ (3.2); „je to fajn“ (8.2); „bžunda“ (8.4); „velká zábava“ (1.4) apod., můžeme vnímat i zobecňující sdělení „po dlouhé době jsem se viděla s ostatními“ (4.3) i rozlišování mezi jednotlivými účastníky s možností individualizovaných přístupů typu „s Karo se dá hrát na babu“ (3.4), příp. „dala jsem pusku Prokopovi“ (3.3). Edukativně nejvýraznější je pak sebereflexe výpovědi „učím se žít s novými lidmi“ (6.3).

Příroda

Již samotné odejití z města, opuštění civilizačních vymožeností a kulturních jistot je vnímáno jako výrazný prvek tohoto modu prožívání. Odišnost pobytu je patrná i v těch nejjednodušších formách zbystřených smyslů a citlivosti: „člověk více vnímá pohyb slunce po obloze, to stačí“ (5.2). Pobyt v přírodě vede k těsnějšímu kontaktu s realitou: „syrovost přírody, která nás nutí nežít ve virtuálním světě, ale být v souladu se svými kroky“ (1.1). Na „oddělení od civilizace“ (1.1) při pobytu v přírodě nacházejí respondenti mnoho pozitivního, zároveň však upozorňují na rozvojový prvek. Táboření je sice vnímáno většinou účastníků šetření jako přirozené (pouze dva je označují jako nepřirozené, protože „většinu roku trávíme v budovách“ (6.1, 6.2), současně však dodávají, že se jim to líbí), avšak „musím si na jeho přirozenost zvykat. Je to drsnější prostředí a na začátku mě prověřuje, jestli snesu nepohodlí.“ (1.1.) Velmi často je vnímán určitý osobnostní posun právě díky pobytu v přírodě, a to nejrozmanitějšími směry, ať už je to „zlepšení dovedností, schopnost přežít, postarat se o sebe“ (8.1), nebo vědomí, že v nás „probouzí sebedůvěru, že to dokážeme“ (9.1). Může však nabývat také etického rozměru

v přijetí nechávání všeho plynout, kdy „vítr oživuje naši duši a čistí ji“ (1.1.). Potvrzeno je získávání nových zkušeností, ať je to na pocitové úrovni: „letos jsem se poprvé „bál“ v bouřce, v domě tento pocit nikdy nedocílíte, cítím přírodu a její sílu“ (5.1), nebo na komplexnějším zhodnocení zahrnující kontakt s přírodními živly i s lidmi, proč si respondent nedovede představit, že by měl dovolenou trávit někde v civilizaci: „nahá kůže, ke které může déšť i slunce, večer si moci v obýváku zapálit oheň a společně do něho zírat, vesnice s obydlím v kruhu – mají k sobě lidi blízko“ (5.2). V některých momentech výpovědi nabývají poetického rozměru, když popisují živelnou podstatu přírodního dění: „Miluji bouřky s blesky (občas) a sucho v tee-pee, miluji barvu a teplo ohně, miluji bublavou vodu a její neustálý tok, miluji vánek v horkém dni, miluji slunce, když peče a nevím, co už odhodit, miluji hlínu a bláto a chuť naboso“ (9.1). V přírodě je možné vnímat pocit jednoty „v prožitých bouřkách a lijácích, držení tee-pee plachty ve větru a sused řeší podobné věci, a pak kávička, když už je po všem a osvobozující společný smích“ (5.2).

Děti pochopitelně zůstávají opět na předpokládané rovině reflexe: „bylo sluníčko“ (9.2); „bylo hezký počasí“ (3.4), ale mezi nejzajímavější momenty tábora se dostaly i přírodniny, výslovně jsou zmiňovány „stromy“ (3.3), ale také oheň v několika variantách, ať v tee-pee nebo v podobě slavnostního táborového ohně. Pokud se však dětí přímo zeptáme na to, jakou roli pro ně hraje příroda a pobyt v ní, dočkáme se nejenom konkrétních výpovědí oceňujících tyto možnosti: „můžeme dýchat čerstvý vzduch“ (1.4); „máme dost prostoru na pohyb“ (1.4); „můžu tam růst, brodit se a sekat bambusy“ (9.2), ale také porovnávání poukazující na vědomí procesu vlastního hodnocení a vymezení osobního vztahu: „jsem radši na trávníku než na asfaltě“ (9.3); „větší úcta k přírodě“ (4.2); „jsem v ní strašně ráda“ (4.3), až k vědomí příležitostí rozvoje: „naučíme se, jak se zachovat v lese“ (1.3); „umím rozdělat oheň většinou do 3 sirek“ (1.4); „spaní v týpý, zvyknu si na komáry, tak mi to nevádí“ (3.3) či dokonce hodnotícího soudu „rozhodně by neměnili za hotely“ (7.2, 7.3), nebo za projev, který bychom u dětí snad ani nečekali: „hned po lidech to nejdůležitější, proč tam jezdím“ (4.2).

Spiritualita

Aspekty, které bychom mohli označit za spirituální, nejsou charakteristické religiozním nábojem, ale nenáboženským modem spirituality, který můžeme charakterizovat jako symbol hledání smyslu, vertikální rozměr lidského života neopomíjející hluboké myšlenky a vysoké ideály, jako transcendenci k hlubšímu uvědomování si bytí sebe samého v modu autenticity, a to spolubytí v lidském společenství (Jirásek, 2013). K takovýmto snad až metafyzickým konotacím můžeme řadit hodnocení, že tábor je pro někoho „jistota stálosti v proměnlivém světě“ (1.1). Velmi důležité jsou rituály, které „strukturují čas“ (1.2), „stabilizují nás a vymezují prostor“ (9.1), „dávají řád a rytmus“ (5.1), „dodávají slavnost a vážnost, vytváří mystiku našeho konání“ (3.1). Rituál může nabývat transformujícího rozměru obřadu: „zajímá mě rituál slavnostních ohňů, kdy se vzdává hold živlům a světovým stranám,

cítím se v tomto kruhu součástí systému a také léčena ohněm“ (1.1). Přesah jednotlivce je vnímán nejenom „s přírodou“ (2.1), „touhou po hledání ideálu“ (2.1), ale také „s nepohodou – při ní jsme všichni jedno“ (9.1), zejména však s „čistotou – mám k ní obdiv, chci, aby v ní vyrůstaly děti (...) závěrečný oheň, který se připravoval čistou metodou, bez použití zápalek – ta čistota z něho vzešla ozářila celou mou rodinu a další rodiny a já jsem si přála, aby nám dlouho vydržela“ (1.1). Mezi spirituální dimenze prožitků se bezpochyby řadí vnímání „ducha místa“ (6.2), „jednoty s celým vesmírem“ (9.1), jiným respondentem převedená do této deskripce: „cítím jednotu s všehomírem, jsem součástí celku, jsem láska v sobě i navenek“ (1.1). To vše pak můžeme hodnotit nejenom jako „jiný pohled na svět“ (8.2), ale také „únik do jiného světa“ (8.2). Není proto divu, že se ve výpovědích respondentů dvakrát výslovně zmiňuje i „duchovní svět“ (8.1, 8.2).

Nejenom proto, že téma spirituality nebylo v otázkách cíleně zmiňováno, se nelze divit, že děti takové souvislosti ve svých výpovědích neudávají. Přesto určitou vazbu k duchovnímu rozměru prožívání lze nalézt v uvědomění: „po táboře zjišťuji, že potřebuji k životu méně věcí, ale časem po nich zase toužím“ (6.3). Obecně rozvojový rozměr pobytu při rodinném táboření děti uvádějí nejenom v konkrétních vědomostech a dovednostech: „uzlování, stoj na hlavě, vyrábění hracích dřívěk“ (9.2, 1.4), příp. v nových zkušenostech proměňujících přístup k některým aspektům světa: „po letošním táboře mi díky službě v kuchyni nevádí tolik pracovat se syrovým masem“ (1.4), ale také v celkovém zhodnocení tábora jako celku: „když tam přijedeš, tak si odpočineš, naučíš se nové věci, odjedeš se zkušenostmi, znalostmi“ (4.3).

3 ZÁVĚR

Z výpovědí respondentů je patrné, že rodinné táboření ovlivňuje nejenom vzájemnou mezigenerační podporu a utužení rodinných vazeb, což je v dnešní době, charakteristické proměnou tradičních rodinných stylů soužití, samo o sobě zajímavým motivem pro případné rozšíření takto tráveného volného času. Specifický způsob osobnostního rozvoje dokládají témata společenského soužití

a vzájemného učení se v interpersonálních kontaktech, ve vnímání přírody a zvyšování citlivosti vůči jejím projevům, ale také v prožívání spirituální dimenze lidského způsobu bytí. Domníváme se, že je potřebné vnímat kontext a horizont těchto zkušeností nejenom v rozvoji sociálního kapitálu (porovnávání odlišných interpersonálních vztahů, podněty a edukativní efekty, osobnostní vzorce chování, adaptace na změny životních situací, rozvoj tolerance, překonávání mezigenerační trhliny), ale také v rozměru autenticity a prohlubování života. Společně trávený čas rodičů s dětmi v přírodním prostředí může vést, jak můžeme vyčíst z některých citací výše, k hlubšímu zamyšlení se nad vlastním životem, k hledání jeho smyslu, k překonávání pocitu odcizení.

LITERATURA

- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography* 35(4), 373–395. <http://dx.doi.org/10.1177/0891241605280449>.
- Apter, S. J. (1977). Therapeutic camping: An alternative strategy for troubled children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 6(3), 73–75. <http://dx.doi.org/10.1080/15374417709532790>.
- Batlička, O. (1968). Na vlně 57 metrů. Praha: Profil.
- Bekesi, A., Torok, S., Kokonyei, G., Bokretas, I., Szentés, A., & Telepoczki, G. (2011). Health-related quality of life changes of children and adolescents with chronic disease after participation in therapeutic recreation camping program. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(1), 43. <http://dx.doi.org/10.1186/1477-7525-9-43>.
- Bílý, J. (2012). Kruh mužů: přechodové rituály pro muže. Praha: Synergie Publishing.

- Day, J. N. & Kleinschmidt, J. (2005). The efficacy of family camp experience for families who have children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(12), 775–779.
- Dillen, A. (2007). Religious participation of children as active subjects: Toward a hermeneutical-communicative model of religious education in families with young children. *International Journal of Children Spirituality*, 12(1), 37–49. <http://dx.doi.org/10.1080/13644360701266119>.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review* 14(4), 532-550. <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.1989.4308385>.
- Eisenhart, M. (2001). Changing conceptions of culture and ethnographic methodology: recent thematic shifts and their implications for research on teaching. In V. Richardson (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, 4th Edition (pp. 209–225). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Epp, A. M. & Price, L. L. (2008). Family Identity: A Framework of Identity Interplay in Consumption Practices. *Journal of Consumer Research*, 35(1), 50–70. <http://dx.doi.org/10.1086/529535>.
- Farooquee, N. A., Budal, T. K., & Maikhuri, R. K. (2008). Environmental and socio-cultural impacts of river rafting and camping on Ganga in Uttarakhand Himalaya. *Current Science*, 94(5), 587–593.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry* 12(2), 219–245. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800405284363>.
- Garst, B. A., Williams, D. R., & Roggenbuck, J. W. (2010). Exploring early twenty-first century developed forest camping experiences and meanings. *Leisure Sciences*, 32(1), 90–107. <http://dx.doi.org/10.1080/01490400903430905>.
- Giddens, A. (1999). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Haber, R. (2011). Virginia Satir's Family Camp Experiment: An Intentional Growth Community Still in Process. *Contemporary Family Therapy*, 33(1), 71–84. <http://dx.doi.org/10.1007/s10591-010-9140-4>.
- Halstead, J. M. (1999). Moral education in family life: The effects of diversity. *Journal of Moral Education*, 28(3), 265–281. <http://dx.doi.org/10.1080/030572499103070>.
- Henderson, K. A. & Saltmarsh, A. (2012). Make a commitment: Encouraging wellness and healthy living at camp. *Camping Magazine*, March/April.
- Huber, J. T., Walsh, T. J., & Varman, B. (2005). Camp for all connection: A community health information outreach project. *Journal of Medical Library Associates*, 93(3), 348–352.
- Hunter, H. L., Rosnov, D. L., Koontz, D., & Roberts, M. C. (2006). Camping programs for children with chronic illness as a modality for recreation, treatment, and evaluation: An example of a mission-based program evaluation of a diabetes camp. *Journal of Clinical Psychology in Medical Setting*, 13(1), 67–80.
- Jirásek, I. (2013). Verticality as non-religious spirituality. *Implicit Religion*, 16(2), 191–201. <http://dx.doi.org/10.1558/imre.v16i2.191>.
- Lee, B. & Graefe, A. (2010). Promotion of family recreation for a nature-based destination. *Journal of China Tourism Research*, 6(1), 50–60. <http://dx.doi.org/10.1080/19388160903586570>.
- Lévi-Strauss, C. (2006). *Strukturální antropologie*. Praha: Argo.
- Lévi-Strauss, C. (2007). *Strukturální antropologie – dvě*. Praha: Argo.
- Maton, K. I. (1993). A bridge between cultures: linked ethnographic-empirical methodology for culture anchored research. *American Journal of Community Psychology* 21(6), 747-773. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00942246>.

- Matoušek, O. (1993). Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Matoušek, O. (2008). Slovník sociální práce. Praha: Portál.
- Matoušek, O. & Pazlarová, H. (2010). Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny. Praha: Portál.
- Miller, R. W. (2010). Relationships of equality: A camping trip revisited. *Journal of Ethics*, 14(3-4), 231–253. <http://dx.doi.org/10.1007/s10892-010-9079-6>.
- Mosher, R. B. (2006). This is the best life yet – Life at camp friendship. *Pediatric Nursing*, 32(1), 84–87.
- Možný, I. (2008). Rodina a společnost. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2012). Mezigenerační učení: učit se mezi sebou v rodině. *Studia paedagogica*, 17(1), 163–182. <http://dx.doi.org/10.5817/SP2012-1-10>.
- Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2011). O mezigeneračním učení. Brno: Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2010). Učení v rodině v mezigeneračním pohledu. *Pedagogická orientace*, 20(4), 92–111.
- Sosland, B. (2011). Camping out against bullying. *Phi Kappa Phi Forum*, Summer, 3.
- Sullivan, M. J., Ward, P. A., & Deutsch, R. M. (2010). Overcoming barriers family camp: A program for high-conflict divorced families where a child is resisting contact with a parent. *Family Court Review*, 48(1), 116–135. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-1617.2009.01293.x>.
- Šantora, R., Nosek, V., Janov, S., & Dostál, V. (2012). Skautské století. Junák – svaz skautů a skautek ČR, Tiskové a distribuční centrum.
- Štorch, Edvard (1921). Tábornická příručka: organizace rodinného skautinku. Praha: České lidové knihkupectví a antikvariát (Josef Springer).
- Taber, M. A. & Proch, K. (1988). Parenting: An essential child welfare service. *Social Work*, January-February, 63–64.
- Thomas, D., & Gaslin, T. C. (2001). "Camping up" self-esteem in children with hemophilia. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 24, 253–263.
- Ward, P. J., & Zabriskie, R. M. (2011). Positive youth development within a family leisure context: Youth perspectives of family outcomes. *New Directions for Youth Development*, 2011(130), 29. <http://dx.doi.org/10.1002/yd.395>.
- Wellisch, D. K., Crater, B., Wiley, F. M., Belin, T. R., & Weinstein, K. (2006). Psychosocial impacts of a camping experience for children with cancer and their siblings. *Pscho-Oncology*, 15(1), 54–65. <http://dx.doi.org/10.1002/pon.922>.
- Willson, S. (1977). The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research* 47(2), 245–265. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543047002245>.

Autor

Prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, Třída Míru 115, 771 11 Olomouc, e-mail: ivo.jirasek@upol.cz

Family camping: a case study of the potential for personal development

Abstract: The purpose of this study is to examine the family camping phenomenon and its educative potential in education between generations. The study focused on the tradition of family camping in the Czech countryside and it shows the club Veteran Green as a typical Czech example of this leisure activity. This study used a sequential combine design of empirical research based on an autoethnographic examination and survey of both adult (n = 14) and children (n = 14) participants (together from 9 families) of a family camp in the Czech Republic. The paper indicated four dimensions of the leisure experience: the phenomena of family, community, nature and spirituality.

Keywords: *family camping, Veteran Green, family, nature, community, spiritualit*

Cesta k závislosti a zpět

Martin Stanoev

Abstrakt: Článek přináší vybraná zjištění výzkumu drogových kariér zaměřeného na sociální konsekvence a představuje právě dokončovanou dizertační práci autora. Cílem výzkumu dizertační práce bylo zachycení proměn sociálního prostředí v případech individuálních drogových kariér těch jedinců, u nichž má proces závislosti počátek v adolescenci a již nepochází ze sociálně marginalizovaného prostředí. Dílčím cílem bylo odvození relevantních závěrů pro pomáhající profese. Vzorek tvoří osmnáct informantů, cílem konstrukce vzorku bylo zahrnout případy srovnatelné povahy. Výzkum využívá designu a analytických postupů případové studie, hlavní a klíčovou metodu sběru dat představují hloubkové rozhovory se scénářem. Rozhovory měly prvky narativního interview a retrospektivně zjišťovaly drogovou kariéru. Vybraná zjištění se zaměřují na klima spojené s užíváním nealkoholových drog ve škole a třídním kolektivu, všímají si identifikace s antihrdinou závislého jako překvapivého motivu pro užití drog a analyzují moment bilance jako příležitost pro intervence pomáhajících profesí. Autor se snaží zasadit závěry do širších sociokulturních souvislostí a reflektuje dobový kontext utváření identity v adolescenci a otázku normality/deviace ve vztahu k užívání nelegálních drog.

Klíčová slova: *adolescence, deviace, drogová závislosti, případová studie, vrstevnické skupiny*

1 ÚVOD

Tento článek přináší vybraná výzkumná zjištění dizertační práce autora. Na začátku práce byly položeny tyto otázky: jak lze popsat proměnu sociálního prostředí u drogových kariér jedinců nepocházejících ze sociálně marginalizovaného prostředí? Co z těchto zjištění můžeme odvodit pro sociálně-pedagogické intervence? Design studie byl zvolen a aplikován v souladu s cílem zmapovat vybranou oblast sociálně-pedagogického výzkumu. Výzkum zachycuje aspekty spojené především s referenčními a vrstevnickými skupinami adolescence a sociálními skupinami závislých jedinců. Dále se zaměřuje na otázky dotýkající se role pomáhajících profesí. Výzkumu předcházela teoretická a konceptuální příprava zaměřená na problematiku adolescence a subkultur. Na aspekty subkulturního života spojeného s konzumací drog se tato stať nezaměřuje. Tato stať se zabývá především výsledky výzkumu zajímavými z hlediska sociální pedagogiky.

Zabývá se konzumací drog v kontextu třídního kolektivu. Všímá si motivu identifikace s „antihrdinou závislého“ pro užití drogy, který se objevil u některých informantů a autor ho považuje za překvapivý. Dále se zabývá motivací pro opuštění drogové dráhy a s tím již související otázkou role pomáhajících profesí a sociální pedagogiky v terapeutickém a preventivním působení. Před seznámením s metodologií výzkumu stojí teoretický úvod. Ten představuje uvedení do kontextu výzkumu, kdy je nejprve analyzováno období adolescence jakožto období, ve kterém má drogová kariéra obvykle svůj počátek. Teoretický úvod si ještě všímá rozšířenosti drog mezi současnými adolescenty a je otevřena otázka normality/deviace ve vztahu ke konzumaci drog ve skupinách dospívajících. Tato teoretická témata měla své místo dále v analýze dat a jejich reflexi.

2 TEORETICKÝ RÁMEC

2.1 Období adolescence

Doba prvních experimentů s nealkoholovými drogami je obvykle spojena s obdobím adolescence. Pelikán (2002, 18) v odkazu na Eriksonovo pojetí vývojových etap považuje adolescenci ve výchově za určitý mezník. Zde se již vychovávaný stává více partnerem s předpoklady brát na sebe do určité míry zodpovědnost na jedné straně, na druhé straně právě nedostatečné uznávání dospělosti adolescenta je častou příčinou jeho vzdoru. Při bližším pohledu na charakteristiku tohoto období je zvýšená vulnerabilita dospívajících ve vztahu k návykovým látkám málo překvapivá. Macek (2003) rozděluje adolescenci na časnou: 10(11) – 13 let, střední, situovanou mezi 14-16 rok a pozdní od 17 do 20 let, popřípadě i mnohem déle. Adolescence je období mezi dětstvím a dospělostí a pro ukončení adolescence nejsou tak důležitá biologická kritéria, jako kritéria psychologická (dosažení osobní autonomie), sociologická (role dospělého) a pedagogická (ukončení vzdělávací dráhy a získání kvalifikace). Je to období, ve kterém roste význam vrstevnických skupin jakožto specifického prostoru autonomie adolescentů.

Období adolescence může být nazíráno z různých perspektiv (Macek, 2003), pro tuto práci byla zvolena jako nejvhodnější perspektiva pro uchopení tématu pojetí adolescence jako období, které sebou nese specifické vývojové úkoly. Klíčovými úkoly adolescence je dosažení autonomie a to jak v psychologické rovině, tak v rovině směřující k dosažení ekonomické nezávislosti. Toto období, které je obdobím přechodu, nás má připravit na přijetí zodpovědnosti a samostatnosti, dát nám schopnost obstát v rolích, které sebou nese dospělý věk. Psychologem, který analyzoval adolescenci z hlediska specifických vývojových úkolů, je psycholog E. H. Erikson. Jeho práce byla ovlivněna psychoanalýzou, rozšiřuje však její pohled o psychosociální rovinu. S každým obdobím vývoje spojuje určitý konflikt, jehož překonání představuje vývojový úkol. V adolescenci je oním vývojovým úkolem dosažení identity, ač toto představuje celoživotní proces, v adolescenci se stává stěžejním konfliktem slovy autora: „*identita versus zmatení identity*“, jinými slovy v adolescenci probíhá zápas o identitu (Erikson, 1999, 56).

Na Eriksonovo pojetí navázal Marcia (Marcia 1967; Macek 2003), který rozlišil čtyři potenciální stavy identity v adolescenci – ve výzkumu je operacionalizoval pomocí ideologie, náboženského přesvědčení a zaměstnání. Rozlišuje *identity achievement* – dosažení identity, *foreclosure identity*, doslovně by se dalo přeložit jako vyhoštěná identita, Macek překládá jako náhradní, uzavřená identita, dále *identity diffusion* – rozptýlenou identitu a *moratorium*, tento výraz čeština zná, přeložit jej lze jako odložení závazku. Pro určitá období adolescence jsou typičtější určitější stavy identity, nelze je však chápat striktně jako následná vývojová období. Dosažení identity (*identity achievement*) je ale třeba chápat jako konečné stádium adolescence. Potenciální rizikovost s sebou nese především období rozptýlené, difúzní identity. V pojetí Marcii²⁶ (1967, 551–553) v tomto období člověk nemá aktivní potřebu sebedefinování a je snadno ovlivněn svými vrstevníky, mění často své jednání v souladu s očekáváním skupiny. Jako rizikové lze hodnotit také období moratoria, kdy jedinec experimentuje s možnými rolmi, zažívá určitou krizi identity, která je doprovázena aktivním hledáním, bez přijímání hlubších závazků. Experimenty s drogou představují potenciální riziko pro zkoušení a hledání člověka, který nemá dostatek životních zkušeností.

Z tohoto úhlu pohledu se jeví drogová závislost započatá v tomto období jako závažné narušení ontogeneze psychiky. Namísto psychologické i životní autonomie a konstituování identity člověka přichází závislost na návykové látce. Ta, je-li rozvinuta, znemožňuje, nebo přinejmenším zásadně komplikuje naplnění vývojových úkolů tohoto životního cyklu. Vedle toho dva potenciální stavy identity v adolescenci – rozptýlená identita a moratorium (přijmeme-li Marciovu optiku), představují

²⁶ Ač vychází Marcia z Eriksona, zde se s ním v užití tohoto pojmu rozchází. Není zde příliš prostor se touto otázkou zabývat, Erikson však tímto pojmem označoval spíše krizový stav identity v adolescenci.

rizikové období pro zneužití návykových látek (i jiných nežádoucích jevů) svojí vnitřní logikou²⁷. Na druhou stranu proces zrání, který přirozeně probíhá, může být faktorem, který sehraje pozitivní roli, dle Nešpora je „*tichým spojencem léčebných snah*“ (Nešpor, 2007, 52).

Pokusme se navázat na to, co bylo řečeno o adolescenci a zasadit problematiku dospívání do širších souvislostí. V Eriksonově teorii má důležitou úlohu koncept ideologie (chápáno bez negativních konotací). Adolescence potřebuje v jeho pojetí ideologickou simplifikaci. V textech tohoto autora se můžeme setkat s různými definicemi tohoto pojmu. Přijetí ideologie, která představuje něco mezi teorií a světonázorem, je důležité pro identifikaci jedince se širší společností, ve které žije²⁸. Tradiční zdroje konstituování ideologie v Eriksonově pojetí jsou ekonomika, náboženství, politika, nacionální a regionální příslušnost (Erikson, 1994, 31), na jiném místě Erikson zdroje konstituování ideologie rozšiřuje o vědu a umění (tamtéž, 257). Ideologie je definována Eriksonem jako systém idejí zabezpečující přesvědčivý obraz světa: „*Používám toto slovo k popsání univerzální psychologické potřeby mít systém idejí, který zabezpečuje přesvědčivý obraz světa.*“ (Tamtéž, 31)²⁹.

Tímto pojetím se ale koncept ideologie nevyčerpává. Ideologie představuje pojítka mezi minulostí a budoucností. Spojuje vlastní dětství, jeho identifikace, které jsou ale již nefunkční, jeho hodnoty s historickou perspektivou, která sebou nese i perspektivu budoucího. Není tedy popřením minulého (hodnot osvojených ve společnosti, v rodině), ale spíše jeho aktualizací. Nalezení adekvátní ideologie je pro jedince důležité pro splnění vývojového úkolu – dosažení identity. Ideologie přijatá mladou generací má také význam přesahující jedince, má „očistný“ význam pro společnost. Mladá generace příklonem k určité ideologii odhalí, co je v hodnotách společnosti zastaralé a nefunkční anebo naopak živoucí a funkční i do budoucna. Z výše zmíněného je patrné, že s pojmem ideologie je zacházeno velice volně (o tvůrcích ideologie na jednom místě mluví Erikson jako o tvůrcích mýtů) a ideologie je chápána jako soubor idejí, které zakotvují jedince ve společnosti, ve světě³⁰.

2.2 Konzumace drog mezi dospívajícími v ČR a otázka normality/deviace konzumace drog

ESPAD je mezinárodní projekt zaměřený na zjišťování drogové prevalence mezi šestnáctiletými studenty a probíhá od roku 1995 každé čtyři roky. V České republice je realizován od samého počátku projektu a na jeho realizaci spolupracuje více institucí (*Zaostřeno na drogy 1*, 2012)³¹. V užívání nealkoholových drog mezi středoškoláky se od první studie ESPAD (1995) situace zásadně nezměnila. Vývoj celoživotní prevalence zjištěný u studie ESPAD 2011 byl u různých drog různý, ale oproti roku 2007 byl u většiny drog sestupný trend. Celoživotní prevalenci marihuany uvedlo 42,3 % respondentů, z nelegálních drog potom následují halucinogenní houby, které vyzkoušelo 6,9 % respondentů LSD 5,1 % a extáze – 3,3 % respondentů. Pervitin uvedlo 2 % respondentů, sedativa uvedlo 10,1 % respondentů a těkavé látky 7,8 % respondentů.

²⁷ Volba výzkumného problému této práce souvisí s jedním dilematem – řečeno běžným jazykem, může se drogový problém týkat opravdu kohokoliv? Respektive, může se problém drogové závislosti týkat i jedinců, kteří kromě drog neinklinovali k jiným vážnějším výchovným problémům? A u kterých díky nezodpovědným volbám v době, kdy se učí svobodě, experimentování s drogami vyústilo v drogovou závislost, kdy cesta zpět k běžnému životu není jednoduchá.

²⁸ Tato Eriksonova práce vznikala v 60. letech a je z textu patrné, že doba vzniku jej ovlivnila.

²⁹ Přeloženo autorem studie.

³⁰ Pro doplnění Eriksonovi koncepce dodejme, že zatímco ideologie, vyznačující se určitou simplifikací, je typická pro období adolescence, ve stáří se určitá témata hledání místa ve světě vrací, v této spojitosti však Erikson hovoří o moudrosti (1999).

³¹ Psychiatrické centrum Praha, Národní monitorovací středisko pro drogy a drogové závislosti, Lékařské informační centrum a agentura INRES-SONES. Z poslední studie ESPAD je zpráva, ze které autor čerpá, ke starším studiím jsou k dispozici detailnější výsledky (Csémy et al. 2009). Existují další studie, mapující toto téma (např. Falář, Bolek et al. 2003, 2004).

Toto se týká celoživotní prevalence, v posledním roce užilo konopí 30 % dotázaných a necelých 15 % v posledních 30 ti dnech. Již 18,5 % respondentů mělo zkušenost s marihuanou do třinácti let věku. Pohlaví nemá velký vliv (dívký mají nižší prevalenci konopí a halucinogenních hub, naopak ale vyšší užívání sedativ), vliv má typ školy, kdy nejméně jsou drogy rozšířeny na gymnáziích a nejvíce na středních odborných učilištích. Ve vztahu k dostupnosti drog 59 % respondentů uvádí, že by si dokázalo snadno obstarat marihuanu, 20 % extázi a 9 % pervitin. Užití konopné látky jednou nebo dvakrát v životě považuje za rizikové 22 % respondentů, užití pervitinu 44,2 % respondentů. Na základě výsledků autoři studie odhadují, že v populaci 15-19 letých adolescentů mělo zkušenost s užitím nelegální drogy okolo 250 000 mladých lidí. Nicméně pozitivně lze hodnotit dle jejich soudu snižující se počet respondentů vykazujících zkušenost s nelegální drogou (konopím i jinými drogami) a to zejména u nekonopných.

Zkušenost s nealkoholovými drogami, zejména zkušenost s marihuanou, nelze považovat v kontextu dnešních adolescentů za něco výjimečného. Becker (1973) ve své zásadní práci o sociální deviaci *Outsiders, study of the sociology of deviance*, ilustroval právě na kuřácích marihuany (a jazzových muzikantech, přičemž zmiňuje, že jazzovým muzikantům není kouření marihuany cizí), svoji teorii deviace: teorii *labellingu* a sekvenční pojetí sociální deviace. Becker odmítá substanční pojetí deviace, které by chápalo některé jednání jako deviantní samo o sobě. Společnost konstituuje pravidla, jejichž porušení představuje sociální deviaci. Deviantní jedinci však nejsou prostě ti, kteří pravidlo poruší, ale ti, na které pravidlo bylo úspěšně uplatněno. „*Deviantní chování je chování, které tak lidé nálepkují*“ (tamtéž, 9)³². Otázka *labellingu* ve vztahu k užívání nealkoholových drog bude v textu dále řešena. V souvislosti s kouřením marihuany nicméně Becker uvádí: „*Shrnuto, člověk se bude cítit svobodný kouřit marihuanu do té míry, do jaké bere ohledy na konvenční morálku neinformovaných lidí stojících mimo, a do jaké míry nahradí jejich pohled „vnitřním“ pohledem, který si osvojil při zkušenosti s drogou ve společnosti dalších uživatelů.*“ (Tamtéž, 78). Předkládaná data naznačují, že kontext kouření marihuany je dnes jiný a více světla do toho tématu vnese empirická část textu.

J. Young (1971) užívá ve vztahu k drogové problematice pojem „*subterranean values*“ (doslova podzemní, tajné hodnoty). Ve společnosti dle Younga neexistuje hodnotový konsensus nejen mezi jednotlivými skupinami, ale inkonsistence existují i v rámci hodnot jedné skupiny (a takto existují rozpory i v individuálním hodnotovém žebříčku). Vedle „oficiálních“ hodnot existují i ony „*subterranean values*“ – patří mezi ně hledání potěšení, vzrušení. Jsou spojeny s volným časem a jejich podstata je hédonistická. Nejedná se o deviantní hodnoty – závisí však na tom, zda je vhodné zvolen kontext, ve kterém jsou použity,³³ což například v prostředí velké části dnešních mladých lidí představuje páteční večer (noc). Některé skupiny ve společnosti však akcentují tyto hodnoty oproti hodnotám spojeným se světem práce – hodnotám produktivity, racionality a střídmosti. A mezi tyto skupiny lze zařadit i některé subkultury mládeže.

Z tohoto pohledu lze z hlediska norem, hodnot chápat určité vzorce chování, jednání jako odmítané, deviantní (spojené s *labellingem*, česky etiketou, „nálepkou“). Určité jednání je vhodné pouze v určitých kontextech (jakožto neoficiální hodnota), např. během páteční noci a některé jednání je chápáno jako běžné, normální, je všeobecně akceptované a proklamované. Přijmeme-li postmoderní optiku plurality referenčních světů, musíme připustit, že různé skupiny se liší ve vnímání normality/deviace a jednou z distinktivních charakteristik je generační příslušnost. Cestou ke zjištění vnímání těchto norem jsou dotazníková šetření. Pro zachycení klimatu ve vztahu k návykovým látkám lze ale využít i kvalitativní metody a pojednáváný výzkum zachycuje z tohoto hlediska některé zajímavé aspekty. Před prezentací výsledků se krátce zastavme u metodologického postupu.

³² Přeloženo autorem studie, stejně jako následující citace.

³³ Můžeme také říci, že spousta členů společnosti sice oficiálně (v určitých kontextech) proklamuje určité hodnoty (také v sociologických šetřeních), v jiných kontextech je však poměrně cyničtější, nemusí se jednat jenom o návykové látky, ale například také o sexualitu.

3 METODOLOGICKÝ POSTUP

Cílem výzkumu dizertační práce bylo zachycení proměn sociálního prostředí v případech individuálních drogových kariér těch jedinců, u nichž proces závislosti má počátek v adolescenci a kteří nepocházejí ze sociálně marginalizovaného prostředí. Dílčím cílem bylo odvození relevantních závěrů pro pomáhající profese.

3.1 Organizace výzkumu a výzkumný vzorek

Výběr vzorku, ke kterému se vztahují výzkumné závěry, byl záměrný: informanti museli splnit kritéria definovaná výzkumným problémem, tedy vznik drogové závislosti v adolescenci a nepocházejí ze sociálně marginalizovaného prostředí³⁴. Vzorek představuje osmnáct informantů, které zachycují dvě tabulky (viz níže).

Hlavní výzkum probíhal ve dvou terapeutických komunitách a je tvořen vzorkem 13 informantů. Informanti tedy byli lidé v procesu léčby, předností čehož je rozvoj komunikačních schopností a reflexivního náhledu na situaci v průběhu léčby³⁵. Před hlavním výzkumem probíhala přípravná fáze, kdy byl realizován rozhovor s pěti informanty. Cílem bylo zodpovězení některých předběžných otázek a příprava na komunikační situaci rozhovoru. Nicméně data dvou rozhovorů byla zahrnuta do výzkumu, neboť obsahovaly pro analýzu plodné informace³⁶. Třetí fáze probíhala za spolupráce s neziskovou organizací provozujícím doléčovací centrum, jejíž tři klienti byli ochotni sdělit svůj životní příběh. Data byla zahrnuta do výzkumu, cílem bylo upřesnit některé otázky a konfrontovat některé předpoklady s dalším sběrem dat. Tyto rozhovory měly přispět ke zvýšení validity výzkumných závěrů.

Výzkum by nebyl realizovatelný bez ochoty spolupráce některých pracovníků organizací pomáhajících drogově závislým, především ale bez ochoty informantů sdělit otevřeně svůj životní příběh. Všichni respondenti byli informováni o účelu výzkumu a zachování důvěrnosti sdělených informací, pozměněním jmen osob a názvu míst v případě publikování výňatků z přepisů rozhovorů a souhlasili se sdělením svých životních příběhů a následně podepsali informovaný souhlas s účastí na výzkumu.

Informanti byli rodinným původem z dělnické, střední, případně vyšší střední vrstvy. Jsou zde zastoupeni informanti původem z Prahy, větších měst i menších sídel. Dominantní drogou byl pervitin, heroin, případně kombinace obou těchto drog. Vzorek zahrnuje šest žen a dvanáct mužů. Nikdo z informantů nedosáhl vysokoškolského vzdělání, některým se podařilo získat výuční list nebo maturitní vysvědčení, někteří nedokončili střední školu, kdy důvodem byla drogová závislost. Iniciační nealkoholovou drogou byla v šestnácti případech marihuana, v jednom případě extáze a v jednom toluen. Většina informantů nebyla v léčebném procesu poprvé. Věk informantů se v době rozhovoru pohyboval od dvaadvaceti do čtyřiceti let. Do vzorku nebyli v rámci výzkumu v terapeutických zařízeních vybíráni vedle jedinců ze sociálně-marginalizovaného prostředí ani jedinci z rodin, kde se objevovalo zneužívání a dále jedinci, kterým byla diagnostikována psychóza³⁷. Cílem selekce bylo vyloučit případy, jež by díky absenci základní příbuznosti nebyly porovnatelné. Následující dvě tabulky zachycují rok narození informantů a rok, kdy byl uskutečněn rozhovor:

³⁴ K přiblížení chápání tohoto pojmu odkážme ke koncepci *underclass* nebo *kultury bídy* (Mareš, 1999, 179–184), v českém kontextu nejvíce charakterizujícím prostředí sociálně-vyloučených lokalit.

³⁵ Rozhovor s jedincem aktuálně závislým na drogách ukázal na problematičnost využitelnosti takovéto výpovědi pro analýzu.

³⁶ Jeden rozhovor nebyl nahráván, jeden probíhal s informantem, který nedokázal příliš smysluplně sdělit svou zkušenost a úplně první rozhovor s informantkou byl spíše pouze přípravou na výzkumnou situaci - tyto tři rozhovory nebyly do analýzy zahrnuty.

³⁷ Jeden rozhovor byl z analýzy pro nevěrohodnost vyřazen.

Tabulka 1
Charakteristika vzorku I

Jméno	Adéla	Bohouš	Cyril	David	Evžen	František	Gustav	Hana	Iva
Rok narození	1983	1983	1986	1979	1988	1983	1978	1979	1985
Rozhovor roku	2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010

Pozn. zdroj: autor.

Tabulka 2
Charakteristika vzorku II

Jméno	Jaroslav	Karel	Leoš	Marta	Nela	Olga	Petr	Roman	Stanislav
Rok narození	1981	1981	1982	1988	1989	1982	1985	1986	1985
Rozhovor roku	2010	2010	2010	2010	2012	2012	2012	2009	2009

Pozn. zdroj: autor.

3.2 Design případové studie a analytický postup

Zvoleným designem výzkumu byla osobní případová studie. Creswell případovou studii definuje následovně: „Kvalitativní přístup, ve kterém výzkumník zkoumá ohraničený systém (případ) nebo více ohraničených systémů (případů) v čase skrze detailní a do hloubky mířící sběr dat zahrnující více zdrojů informací (například pozorování, rozhovor, audiovizuální materiály, dokumenty a zprávy) a vytváří popis případu a na případě založených témat.“ (Creswell, 2005, 73)³⁸. V české metodologické literatuře je případová studie chápána jako svébytný přístup (design) kvalitativního výzkumu (Švaříček, Šedřová et al. 2007; Hendl, 2005). Tento výzkum zaměřený na jednotlivce a jejich drogové kariéry používá jako hlavní a klíčovou metodu sběru dat hloubkový rozhovor se scénářem³⁹, v případě třinácti informantů je tato metoda doplněna studiem kazuistické dokumentace a použitím story-line metody⁴⁰ (dle Beijaard et al. 1999). Ve výzkumu byl důraz kladen na sociální konsekvence (proměnné, témata) drogových kariér a tím se odlišuje od biografického výzkumu, kdy je v centru životní příběh jednotlivce a jeho rekonstrukce.⁴¹

Analýza postupovala od přeepsaného textu ke kódům a od kódů ke kategoriím a od kategorií k tabulkovým znázorněním. Nejprve byl přeepsaný text rozdělen na jednotky (sekvence) – obvykle se jednalo o odstavec nebo několik vět a ty byly označeny kódem. Často se jednalo o in vivo kódy (při

³⁸ Přeloženo autorem studie.

³⁹ Čas trvání jednoho rozhovoru se pohyboval kolem šedesáti minut. Rozhovor obsahoval seznam témat, zároveň se snažil témata spojit s volným prostorem k vyprávění životního příběhu. Při hlavní části výzkumu v terapeutických komunitách bylo určeno osm tematických okruhů: iniciační zkušenost s drogou, vrstevnické skupiny s rizikovým vztahem k drogám, zlom ve vztahu k drogám, škola, hudba a životní styl, vztah drog k identitě, ztráty spojené s drogami, drogy a revolta. V rozhovorech se spontánně vynořovala další témata. Tematický okruh škola byl spojen s otázkami postavení ve třídním kolektivu a pocitu sounáležitosti informanta ve vztahu k třídním kolektivu.

⁴⁰ Studium kazuistické dokumentace a použití story-line metody proběhlo pouze v hlavní části výzkumu ve dvou terapeutických komunitách.

⁴¹ I když lze říci, že zejména způsobem dotazování měl výzkum určité prvky biografického výzkumu a v některých aspektech se blížil realistické (pozitivistické) biografii. Z metodologické literatury byly čerpány podněty při analýze dat nejvíce z publikace Milese a Hubermana *Qualitative data analysis* (1994).

kódování byla snaha vyjít z perspektivy informanta). Kódování bylo prováděno ručně, jednotka byla barevně označena a propiskou byl nahoru vepsán kód (tímto způsobem se autorovi s textem pracovalo nejlépe). Dále byly na základě soupisu kódů (v některých případech se analýza pochopitelně vracela k přepsanému textu) vytvářeny kategorie. Kategorie představovaly určitá obecná témata, která se objevovala v jednotlivých kódech a zároveň měla analytickou relevanci. Pro přehlednost byly vytvářeny tabulky, které zachycovaly jednotlivé kategorie ve vztahu k jednotlivým případům (dvě takovéto tabulky jsou v příloze). Potom byly k jednotlivým případům zpracovány časové osy, které zachycovaly vybrané události a charakteristiky. Sledovaly logiku časového vývoje v rámci jednotlivých případů. Pro analýzu byl charakteristický také iterativní postup, kdy se analýza vracela k přepisům rozhovorů a zvukovým nahrávkám, aby konceptuální představy konfrontovala s logikou jednotlivých případů.

4 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

Výzkumná zjištění zde prezentovaná zachycují aspekty spojené s klimatem ve vztahu k nealkoholovým drogám v třídních kolektivech a školách, dále otázku motivů pro užívání drog. Vedle toho se zaměřuje na důvody rozhodnutí pro opuštění drogové dráhy a možnosti intervencí ze strany pomáhajících profesí.

4.1 Konzumace drog v kontextu třídního kolektivu

„...tak já jsem s těma klukama se šel někam podívat a teďka prostě najednou pro mě nové věci – spousta lidí – a tak začaly ty akce. Úplně někde jinde, nové prostředí, noví lidi, najednou byli ti lidi úplně fajn, protože byli zfetovaní, že. Takže mně se to prostě líbilo.“

(Leoš:2010:1)⁴²

Se světem adolescence je spojeno objevování. Pro Leoše a další informanty výzkumu byla s objevováním a zkoušením spojena drogová zkušenost. Na jejich experimenty a rozvoj závislosti není nutné se dívat jen perspektivou individuální trajektorie, ale je možné sledovat je v kontextu třídního kolektivu a jeho postavení v něm. Klima a normy tohoto prostředí lépe odrážejí obecné normy a klima ve vrstevnických skupinách společnosti, než je tomu u skupin přátel, které si volíme, neboť často vrstevníci volí jako své druhy vrstevníky s podobnými preferencemi. Je třeba zdůraznit, že vliv, jaký mají drogy pro postavení jedince ve třídním kolektivu, stejně jako norma ve třídě (či šířeji konkrétní škole) vztahující se k užívání drog, může nabývat různých podob. Pro tři informanty byla konzumace drog zdrojem "exkluzivity" ve třídním kolektivu a mezi vrstevníky obecně a propůjčovala jim určitý status, takto to bylo jimi alespoň subjektivně hodnoceno:

„...A postupně ta tráva najednou byl člověk někdo, jo. Lidí to mají tak blbě nastavené v hlavě, že prostě vzhlížejí k lidem, když kouříš trávu.“

(Evžen:2010:1)

„...Protože jsem vlastně uměl dělat tak akorát srandu a to bylo všechno. Nikdo mě nebral vážně, třeba když jsem potřeboval fakt něco vážného říct, takže tak, a pak jsem prostě začal chodit na hodiny češtiny, což češtinářka byla postrach. Tak na hodiny prostě zhuřej a kluci říkali ty vole, ty jsi frajer, já bych to nedal víc a takhle, takže to.“

(Petr:2012:1)

⁴² Za jménem je označen rok rozhovoru a pořadí citací informanta v textu.

„...jako jsem si připadal jako někdo víc než oni. To zrovna fakt, jak říkáš, vylítlo, bylo to nové a teďka já už jsem chodil na ty akce, oni ne a já jsem měl zkušenosti s těma drogama, oni ne a tak jsem si připadal možná jakoby ne nadřazený, ale prostě jakoby..., víc, no.“

(Leoš:2010:2)

Leoš si také subjektivně připadal středem pozornosti školních kolektivů dvou středních škol, které studoval. Nicméně stejně jako dva další informanti, deklaruje v rozhovoru nízké sebevědomí v době dospívání, pocity nejistoty (jeden z těchto informantů zmiňuje předchozí šikanu). Lze tedy toto subjektivní pojetí chápat jako svého druhu kompenzaci, je však zřejmé, že konzumace drog neznamenal rozhodně v jejich případě odmítnutí vrstevníky a minimálně v očích některých jim dodávaly tyto experimenty na atraktivitě.

Naproti tomu tři informantky z řad žen cítily naopak cizost ve vztahu ke třídnímu kolektivu po přechodu na střední školu (u jedné z informantek se tento pocit cizosti objevil už na základní škole). A byly také po nějaké době ze školy vyloučeny pro absence. V tomto případě byla droga naopak zdrojem exkluze, což souviselo také s tím, že v době střední školy již dvě informantky užívaly vysoce rizikové drogy nitrožilně. Ilustrují to následující úryvky z rozhovorů vztahující se ke zkušenostem ze střední školy:

„No, tak určitě, třeba na tý hotelovce se ti mí spolužáci, prostě oni věděli, že jsem nějaká jinačí nežli oni, protože jsem do školy moc nechodila a potkávali mě právě s divnejma lidima“.

–„Jo“

„A, takže se na mě dívali tak nějak divně, jo, takže mě mezi sebe vůbec nějak nepřijali.“
(Adéla:2010:1)

„...Já jsem byla úplně někde jinde, než oni. Tak tam nikdo z nich, dá se říct, jako někdo tam z nich kouřil cigarety, jo, ale že by tam někdo bral drogy nebo to, to jako vůbec. A já, pro mě byly ty lidi úplně...já jsem si myslela, že jsem prostě jako úplně někdo jiný, než oni. Proto, já jsem si tam určitě s nikým vůbec nerozuměla, s nikým.“

(Marta:2010:1)

„...S každým jsem se teda jako moc nebavila, ale na té střední škole, potom už, jak už jsem byla na těch tvrdých drogách, tak už jsem měla podmíněčné vyloučení za šikanu teda.“

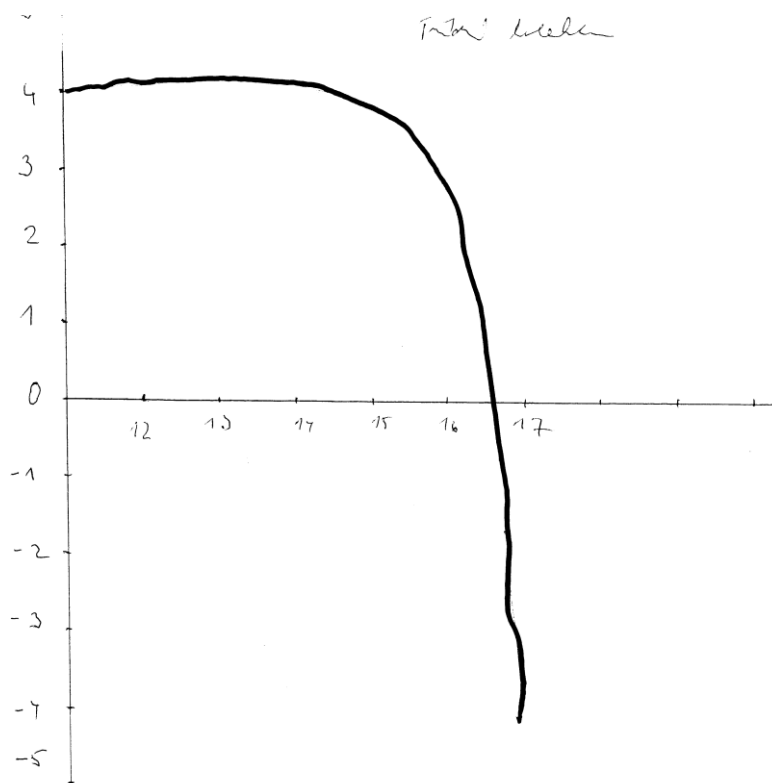
–Jo.

„ No a do té školy jsem skoro vůbec nedocházela a jenom na praxi a... Pak mě vyhodili ze školy...“

(Iva:2010:1)

V případech informantů mužů se u nikoho tak výrazný pocit odcizení a exkluze z třídního kolektivu neobjevoval, alespoň zpočátku. A stejně tak u zbývajících informantek. Jejich vnímání „sociálních zisků“ a pocitů výlučnosti konzumace drog ale nebylo tak výrazné jako u prvních třech informantů.

Pokud však došlo k rozvoji drogové závislosti na střední škole, tak v určité fázi již k exkluzi z prostředí třídního kolektivu i běžných vrstevnických skupin dochází – toto dobře zachycuje životní osa informantů zachycená pomocí storyline metody (dle Beijaard et al. 1999). Jedinci zachycovali ve třech životních osách tři aspekty svého života na desetibodové škále v čase (pozitivní, negativní, neutrální hodnocení), jednou z těchto tří životních os bylo postavení jedince ve třídním kolektivu. Zde můžeme, na životních osách zachycují vývoj postavení v třídním kolektivu, identifikovat strmý pád hodnocení postavení ve třídním kolektivu spojený s dobou počátků drogové závislosti, pokud k němu došlo na střední škole. Následná časová osa znázorňuje subjektivní hodnocení Leoše zachycující jeho postavení ve třídním kolektivu. Ač vyplývá (i z výňatků výše), že zpočátku vnímá své postavení velmi vysoko (i v souvislosti s drogovými experimenty), s rozvojem závislosti u něj dochází k strmému propadu.



Obrázek 1. Životní osa Leoš: postavení ve třídním kolektivu.

Takovýto propad se však týká již počátků závislosti, ne experimentů, které takovéto dopady na sociální život dospívajícího obvykle nemají. Zajímavá je zkušenost s reakcemi vrstevníků, kterou popisuje Jaroslav a vztahuje se k rozdílnosti dvou referenčních světů, se kterými se setkal:

„T: Vy jste byli prostě těch lidí co...“

J: Kouřili tu trávu...

M: Takže to byla spíš jako taková, mimo jiné i společenská záležitost.

J: Společenská záležitost, jasně. Protože jsem se tlačil do té společnosti, kde to bylo jo

M: Jo

J: Jo, netlačil jsem se do té společnosti, kde to nebylo, společnost, která tyhle věci nedělá, nebo tohle, tak tady tyhle lidi vytlačuje. Jo to bych se asi necítil dobře, protože já jsem v tu dobu chtěl kouřit, prostě, chtěl jsem zkoušet prostě tady tyhle věci, chtěl jsem experimentovat, no a tím pádem jsem zapadl do tady téhle společnosti.“

...

T: „A třeba nějakou nálepku jako feťáka, to jsi ale neměl...?“

J: „to ne, to ne, to až později před tou válkou, to spíš, nálepku jako feťáka, když to tak řeknu, v těch svých sedmnácti, osmnácti letech, než jsem ukončil vlastně střední to učiliště“.

T: „No a to bylo z toho důvodu, že už jako bylo poznat...?“

J: „No že už na mě prostě bylo vidět ten styl prostě, jo, toho oblékání, prostě už tam byl jako dá se říct extrémní, jo, dlouhé mikiny až po kolena, prostě, ty kapuce, jo, člověk chodil se zarudlýma očima, když to tak řeknu...“

T: „Jo.“

(Jaroslav:2010:1)

Z citace vyplývá, že Jaroslav se necítil outsiderem v pravém slova smyslu. Tím se stal, až když konzumace drog měla podstatné a viditelné negativní dopady na jeho život (z rozhovoru vyplývá, že v té době již užíval širší škálu drog). O skupině kuřáků marihuany v tomto kontextu nelze hovořit jako o outsiderech v pravém slova smyslu. Spíše lze chápat svět kuřáků marihuany jako alternativní ke světu vrstevníků, kteří s drogami neexperimentují. A jak je ukázáno dále, majoritou v třídním kolektivu mohou být i kuřáci marihuany.

Normy ve třídě (či obecněji škole) vztahující se ke konzumaci drog vykazovaly určitou variabilitu. Tyto normy byly s tím, jakou roli mají drogy pro postavení jedince ve třídě, úzce spjaty. Mohli jsme se setkat s třemi modalitami této kategorie - v určitých třídních kolektivech byla konzumace drog výjimkou, potom se mohl respondent vnímat jako černá ovce, či dokonce být vyloučen z kolektivu, jak k tomu odkazují uvedené výňatky z rozhovorů Marty, Adély a Ivy, ale vztah vrstevníků k jeho experimentům i v této situaci mohl být relativně neutrální. Tato modalita byla v prezentovaném výzkumu nejčastější. Druhou modalitou jsou ony dva světy, kdy na školách byly do určité míry separované skupiny experimentujících (méně početná skupina) a těch s odmítavým postojem k drogám. Existovaly však také třídní kolektivy, kde bylo konzumování drog velmi rozšířeno a dá se říci, že se stalo normou, případy této třetí modality se v tomto výzkumu objevily u tří třídních kolektivů a jednalo se o učební obory (týkaly se však jen dvou informantů). Cyril popisuje marihuanu jako určité pojičko třídního kolektivu.

„...A hodně jsem si rozuměl s těma lidma, protože ta naše třída byla dost propojená tím, že jsme skoro všichni kouřili marihuanu, takže jsme měli společný zájem, takže jako většina třídy takhle kouřila tu marihuanu.“

(Cyril:2010:1)

Tabulka 3. v příloze zachycuje kategorie drogy ve vztahu k třídnímu kolektivu a sociální důsledky konzumace drog v třídním kolektivu pro jednotlivé případy (informanty).

4.2 Drogově závislý jako antihrdina

Otázka motivů je přirozeně jedna z prvních otázek, které bývají kladeny v případě drogových experimentů. Ve vztahu k obvyklému chápání tohoto tématu přináší jedno překvapivé zjištění. Motivy lze hledat u některých informantů v získávání sociálního statusu (viz výňatky z rozhovorů výše) a u všech z nich v příslušnosti v referenční skupině akceptující a podporující drogy. Ta je obvykle spojená s obecnější scénou, ať už se jedná o některou z tanečních scén, subkulturou spjatou s kouřením marihuany nebo graffiti, hip hop a punk. Na konzumaci drog můžeme nahlížet jako na jev rezonující s určitými přirozenými tématy adolescence, kterými jsou vedle zkoušení, experimentování, hledání identity, odlišnosti, vlastní hodnoty. Nicméně překvapivým zjištěním spadajícím do oblasti motivace byl zájem o drogy a osoby drogy užívající drogy, předcházející prvnímu užití drogy. Drogově závislý, „feťák“, sehrál roli antihrdiny, se kterým se dospívající identifikuje. Drogy takto mohly být chápány jako cesta k nalezení svobody a symbol bohémského života. Tuto fascinaci bohémským životem a svobodou popisuje Adéla a právě drogy pro ni byly jejím ztělesněním.

„Všechny, takový knížky kde se, kde byly popsány, jako ty stavy na těch drogách jo. Co která droga s tím organismem jakoby dělá. Já přesně nevím, jak se jako jmenovaly, ale takový ty klasický, jako My děti ze stanice Zoo a různý jakoby i příběhy těch lidí“.

...

A: „Jakože mě úplně děsila nějaká průměrnost. Chodit do práce a žít jako...“

T: „Dívat se na televizi...“

A: „Dívat se na televizi, to mě vždycky fascinovalo takovej ten bohemskej život, no. Prostě nedodržovat žádná pravidla a ... a prostě si dělat co chci jako. Abych se nemusela nikomu zodpovídat, ani rodině, ani, ani... Prostě ta svoboda absolutní mě hrozně přitahovala.“

(Adéla:2010:2)

"Sémantika" pojmu droga byla v tomto případě spojena až s určitým „drogovým romantismem“, předchází fascinace drogami byla patrná i v případě Evžena:

„...Mně už to zajímalo dřív, díval jsem se na nějaké dokumenty, četl jsem Memento, že jo. Já jsem se o to zajímal prostě, mě to nějak k tomu táhlo k těm drogám. No a najednou byla možnost si to vyzkoušet, že jo. Tak jsem to zkusil a zalíbilo se mi to.“

(Evžen:2010:2)

Tuto silnou fascinaci světem drog předcházející závislosti i experimentům s drogami bylo možné identifikovat u sedmi informantů (v jednom dalším případě byla silná přitažlivost a fascinace drogami založena spíše na sociálním základě). Nabízí se otázka - odkud se představa závislého jako romantického antihrdiny bere a zajímavé je, že v těchto případech prevence často sehrávala opačnou, nežli zamýšlenou, roli.

„Tady to a já jsem vlastně i ze škol. Vlastně to mě taky. Tam jsme vlastně měli různé, chodili z Káčka k nám do školy, dělali přednášky, my jsme chodili k nim, o těch drogách, a nebo AIDS a tak. A to mě prosto taky, to mě fascinovalo, já jsem to měla hrozně ráda. Mě to bavilo a vlastně je fakt, že to byl návod k drogám taky... A vlastně jsme se na to i koukali v televizi. Pamatuji si, že jsme koukali na různé příběhy nějakých těch lidí., kde vlastně taky jsem viděla přesně, jak to jako chodí venku a mě to strašně nějak fascinovalo. Já nevím proč...“

(Marta:2010:2)

Nepřekvapí, že roli modelu zde mohou sehrát také rockové hvězdy:

„jo, mně se to líbilo, jakože to je prostě takový nekonformní a nelíbilo se mi to, nelíbili se mi ty normální lidi prostě. Já jsem si myslela, že mezi těma lidma a mezi těma, co berou drogy, že je něco jiného. Mně se nelíbily tady ty vztahy a tak a líbilo se mi, jak jsem se ztotožňovala s tím Cobainem jako, jak úplně řval a ječel, tak úplně jsem se cítila jako. Takže to bylo jako moje hudba a můj styl jakože.“

(Olga:2012:1)

Poukažme na skutečnost, že konzumace drog, kterou lze chápat jako určitou formu hédonismu, v těchto případech naznačuje určitou ambivalenci. Není jen hledáním nevšedního štěstí, postavy, které sehrávají roli modelů, antihrdinů, zároveň často trpí, jsou vydědenci a lze snad předpokládat i jejich zvýšenou citlivost⁴³. Identifikace s nimi bude mít nepochybně hlubší kořeny (než např. jen snahu revoltovat, provokovat), vyžadující spíše psychologickou analýzu. Zda se objevovala fascinace drogami od dětství a další naznačené motivy u jednotlivých případů (informantů), zachycuje tabulka 4. v příloze.

4.3 Bilance jako příležitost ke změně a role pomocníků

Určitým obecným tématem „vyprávění“, „narace“ informantů byl prvek bilance. Lze ho předpokládat u všech informantů, pouze v některých výpovědích nebyl explicitně výrazně pojmenován (to je případ pěti informantů). Bilance se objevují v různých fázích drogové cesty. Poprvé v době určitého odcizení běžným vrstevníkům a ve chvílích, kdy je patrný již určitý vliv drogových zkušeností na život – např.

⁴³ Tu můžeme vysledovat v literárních ztvárněních, jak je např. zmiňovaná kniha My děti ze stanice ZOO, nebo i v některých příbězích rockových hvězd.

v podobě určité ztráty fyzické kondice. Je to také určitá reakce na silnější odcizování běžným vrstevnickým skupinám. To zachycuje citace z rozhovoru Gustava a Cyrila:

„Na, já jsem měl takový talent. V tu dobu jsem jakoby nesportoval aktivně. Jsem zrovna ten bikros jako nedělal...v tu dobu jsem nesportoval aktivně, a tak nějak šlo o více věcí najednou – ve škole se mi nedařilo, doma mi nadávali, brácha byl nešťasný, teď ten kámoš z ulice, ten byl jako o něco starší... který je teď učitel, on vždycky kouřil jenom trávu a věděl, že tohle už je jakoby špatně. A tak mi jako... Já jsem za ním někdy chodil s brekem, že je mi to líto, jak vypadám a už mi jakoby i lidi hodně říkali, že jako hubnu a že jsem zle doštipaný, někteří lidi na mě koukali přes prsty z ulice, a tak jako více těch aspektů...“⁴⁴

(Gustav:2010:1)

„To mi bylo šestnáct, když jsem si řekl, že... vlastně jsem seděl v jedné hospodě a byl jsem zfetovaný a říkám, vždyť já vlastně jsem úplně v prdeli, já vlastně už asi... já rok fetuju... já prostě na těch drogách ujždím. Měl jsem, já nevím, šedesát pět kilo a už feťáci mi říkali, že vypadám blbě, tak ať s tím něco dělám. No a takhle... Jako nebral jsem to nějak za důležité, tak jsem v tom prostě pokračoval dál, až do sedmnácti let, kdy já vlastně...“

(Cyril:2010:2)

Toto je první moment bilance, se kterou se můžeme setkat v období počátků závislosti, objevuje se nejenom v souvislosti s reakcemi okolí, ale také např. v souvislosti s tzv. dojezdy (tedy po odeznění intoxikace pervitinem). Ještě silněji se však bilance objevuje v situaci pádu na dno. Může mít podobu konfrontace s „normálním životem“. Setkání s páry milenců, které se drží za ruce a vyznačuje z nich spokojenost. Toto lze interpretovat jako vliv projekce určité vlastní představy o budoucnosti osvojené v dětství, se kterou byli informanti konfrontováni. Pokusíme-li se toto téma konceptualizovat v souladu s Bergerovou a Luckmanovou (1999, 128–144) teorií socializace – při primární socializaci v rodině si člověk osvojí určité vzory, modely, zároveň určité představy o tom, jaký by život měl být v pozdější fázi. U informantů výzkumu pokračovala socializace v adolescenci socializací do subkultury drogově závislých. Tedy po primární socializaci, kdy se včleňujeme do určitého segmentu společnosti, se informanti začlenili od subkultury, kterou můžeme označit jako deviantní. Použijeme-li terminologii zmiňovaných sociologů, nejednalo se o sekundární socializaci (která více či méně plynule navazuje na socializaci primární), ale alternaci. A jakoby v momentu bilance se ozvala neadekvátnost tohoto osvojeného světa z hlediska primárních, původních osvojených představ o životě a jeho průběhu (můžeme použít příměr „prekurzor“). A alternace, tedy socializace nahrazující původní osvojenou představu světa a hodnot, jeho totální transformace, nenabízí v tomto případě dostatek pozitivních záchytných bodů.⁴⁵

A pak je tu samozřejmě negativní rozměr – informanti jsou v tento moment často bez střechy nad hlavou, zažívají negativní příznaky po odeznění účinků pervitinu, jsou ve zbídačeném stavu a jsou v tuto chvíli konfrontováni s „obyčejným štěstím“, jak to zachytili ve svých výpovědích Leoš a Evžen.

„No (smích), my jsme seděli, teda já jsem stál, protože kluci byli pryč někde a já jsem stál na Václaváku a koukal jsem, to už jsem jako hodně měl za sebou a koukal jsem na ty lidi, jak tam chodí, na ty rodinky s dětma v tom kočárku a řekl jsem si, že takhle nechci žít. Že chci mít taky tu rodinu. A tak se mi zastesklo po mámě, a vlastně jsem šel do toho M...“

(Leoš:2010:3)

„To bylo před... Když jsem se vlastně poprvé dostal na tu ulici, no. Když už to rodiče nezvládli, já jsem věděl, že sám dokázat brát nepřestanu. To bude takové dva, skoro no, něco přes dva a půl roku. Skoro

⁴⁴ Zde se objevuje také téma stigmatizace a v přechodí kapitole téma zmíněné odcizování běžným vrstevnickým skupinám, pokud konzumování drog přeroste určitou mírou.

⁴⁵ Prototypem alternace je podle zmiňovaných sociologů náboženská konverze, která obvykle nabízí více nosných aspektů identitě.

ty tři roky zpátky asi. V létě a to už jsem věděl, že to je zlé, no. Prostě styděl jsem se za sebe – jak vypadám a tohle. Když člověk prostě viděl nějakou pěknou holku, jak si vykračuje někde s klukem, tak jsem se podíval na sebe a říkal jsem si ty vole, to není dobré.“

(Evžen:2010:3)

Evžen popisuje zkušenost před Vánocemi, po které se vrátil k rodičům. Po nějaké době se opět uchýlil k drogám. Leoš popisuje zkušenost, po které následovalo rozhodnutí pro léčbu. I u výpovědí jiných informantů jsou často moment bilance a rozhodnutí pro léčbu spojeny. Mohli bychom vytvořit určitou kostru příběhu: fascinace drogou předcházející iniciační zkušenosti – oslovení drogou a následné propadnutí – volání domů a cesta zpět. Tato kostra je explicitně obsažena jen v některých výpovědích (zejména v případě prvního bodu je jednoznačné, že se netýká všech informantů).

Nicméně jsou to zážitky a představy osvojené v primární socializaci, které volají člověka zpět, „domů“ (použijme metaforou „prekurzor“). Jedinec sám pouze s pomocí rodičů však obvykle selže, alespoň vycházíme-li ze zkušenosti informantů výzkumu. Výzkum byl zaměřen i na hodnocení zkušeností s pracovníky pomáhajících profesí. Část informantů byla k návštěvě pomáhajícího pracovníka přinucena v době, kdy jejich experimentování (nebo to mohlo být již v době počátků závislosti) objevili rodiče. Všichni s touto zkušeností se shodnou, že přínos těchto intervencí nebyl žádný. Shodnou-li se na něčem takřka všichni informanti, pak je to ocenění terapeutů jako naslouchajících, nehodnotících, komunikujících pracovníků nabízejících pomocnou ruku. Někteří jsou v tomto hodnocení zdrženlivější, někteří naopak roli terapeutů staví velmi vysoko. Je to případ Hany, která terapeutům přičítá obnovení důvěry k dalším lidem a také Olgy, která vyzdvihuje práci jednoho konkrétního terapeuta:

„...Prostě mě ty drogy, já jsem na těch drogách pomalu přestávala věřit, nikomu jsem nevěřila, prostě jenom já jsem věřila sobě. Začala jsem díky nim zase důvěřovat lidem (pozn. myšleno díky terapeutům), jo. Že prostě, že když někdo něco řekne, tak mu věřím. Prostě, dřív jsem... Tohle. Pak jako mi pomohlo najít cestu k lidem normálně. Jo, že já jsem prostě nedokázala se bavit.“

(Hana:2010:1)

„no mě, já jsem se jako s ním naučila strašně moc věcí. Já prostě, když si ho takhle vybavím jo, když si vybavím prostě L... M..., tak prostě já ho mám spojenýho s tím, že prostě všechno má řešení jako. Ať jsem byla v jakékoli situaci, jo že potom jsem prostě přestala abstinovat a zase jsem sešupla úplně dolů, tak já jsem s ním, on člověka dokáže, já jsem debil (slzy). Jakože vždycky si prostě sedneme a on řekne Olgo...“.

(Olga:2012:2).

Z výpovědi je zřejmé, že vedle prostoru pro komunikaci informantka oceňuje také otevírání určitých řešení, alternativ. Tato stránka nebyla ve všech výpovědích obsažena, někteří informanti zůstávají u vnímání terapeuta jako naslouchajícího, sdílejícího. Je možno říci, že všichni informanti akceptují platformu léčby. Někteří informanti vyzdvihují také prvek svépomoci v léčbě, jak se odehrává v terapeutické komunitě. Celkově zde rezonuje přístup orientovaný na klienta.⁴⁶ Následující citace z rozhovorů Petra a Nely se vztahují k tématu přínosu komunitní léčby a zachycují Petrův postoj k možnosti pomoci terapeutů.

T: „třeba podle toho čím můžou získat tu vaši důvěru, nebo i to, že jste ochoten o těch věcech mluvit...“

P: „já jsem nějak v první řadě nasloucháním, nějaký jako, že v tom jsou se mnou nebo tak nějak, když to, když to tak nějak vycítím, když třeba mám něco těžkého, tak prostě vím třeba, že mi nemůžou pomoci, ale můžou v tom se mnou jenom být jako.“

⁴⁶ Pro přiblížení lze odkázat na C. Rogerse a jeho tři předpoklady: autentičnosti, opravdovosti, kongruentnosti terapeuta, dále terapeutovu akceptaci klienta, jeho bezpodmínečné pozitivní přijetí a posledním předpokladem je empatické porozumění (Rogers, 1998, 106–107).

(Petr:2012:2)

„...Zjistil jsem, protože ta komunita mně dala opravdu to, co jsem nějak chtěl, ale neměl jsem to pojmenovaný a to bylo prostě jenom zázemí“⁴⁷...

(Petr:2012:3)

„komunita, ono to bude znít asi, jak bych to řekla, asi divně, ale komunita mi dala za ten rok, co jsem tam byla, za těch 13 měsíců víc, než za celý život moje rodina a to myslím vážně, jo.“ (Nela:2012:1)

4.3.1 Role sociální pedagogiky

Na základě výpovědí informantů lze soudit, že určitou roli může sehrát nespécifická prevence, v podobě nízkoprahových klubů pro dospívající, streetworkerů, která je postavena na podobných filosofických principech jako terapie a pomoc závislým, tedy na nehodnotícím, partnerském přístupu. Zde se otevírá prostor pro sociální pedagogy jako průvodce dospívajících. Pokud si sociálního pedagoga dospívající nespojuje se světem autorit, vůči kterým může pociťovat nepřátelství nebo znatelný odstup, může jej v určitých situacích vyhledat a požádat o pomoc či radu.

Z dat vyplývá, že dospívající v době pokročilých experimentů a počátků závislosti zažívá též určité krize, bilance (viz citace z rozhovoru Gustava a Cyrila) a v nich mu může sociální pedagog pomoci v nacházení nových perspektiv. V nich může vznikat také určitá poptávka po pomoci a tím se otevírá naděje pro terapeutické působení, či alespoň určitou průvodcovskou roli sociálního pedagoga jakožto neformální autority (srov. Pelikán, 1992).

Zajímavé je zmínit, že část informantů měla v době dospívání poměrně bohaté sportovní zájmy, to uvádí osm informantů (z toho jenom jedna žena). Přesto u nich zvítězil životní styl spojený s konzumací drog a sportovní záliby opustili. Tezi „sportem proti drogám“, lze dle soudu autora vytknout určitou naivitu. Pro dospívajícího jedince ve střední a pozdní adolescenci obvykle nenabízí sport jako životní program dostatečně funkční a celistvý rámec podpírající jeho identitu, pokud není dospívající budoucí vrcholový sportovec. Sport nemůže být páteří hodnotového systému, snad jen v době časně adolescence, potom může být pouze jeho součástí. S tématem hledání identity se přirozeně otevírá otázka smyslu a ta vyžaduje jiné odpovědi, než jednoduchou „tezi“ sportuj.⁴⁸ A zde vyvstává výzva pro pedagogy, kteří pracují s mládeží v různých kontextech. V. E. Frankl (1997) rozlišoval zážitkové, tvůrčí a postojoyé hodnoty při naplňování smyslu. V těchto aspektech je důležitá také osobnost pedagoga a jeho vlastní zvládnutí, ať už existenciálních či vývojových, konfliktů.

5 DISKUSE

Provedený výzkum doplňuje závěry dotazníkových šetření populace, která přináší především popisná data. Jeho zjištění by mohla být dále rozvinuta metodou zúčastněného pozorování. Autonomie vrstevnických skupin v adolescenci se týká také norem a hodnot regulujících postoje a chování ve vztahu k návykovým látkám. Můžeme se setkat s vrstevnickými skupinami, či dokonce třídními kolektivy, v obecné rovině také subkulturami, scénami, které projevují afinitu ve vztahu k nelegálním drogám. Je však potřeba dodat, že pokud jedinec přejde z fáze experimentů a kontrolovaného užívání do fáze závislosti, z prostředí běžných vrstevnických skupin je vyloučen.

⁴⁷ Zde se objevuje určitá ambivalence, Petr na jedné straně vyzdvihuje oporu, kterou mu komunita poskytuje, na druhé straně si uvědomuje, že je to svého druhu „svět pro sebe“.

⁴⁸ Určitá koncepce spojená s péčí o tělo v dnešní kultuře je spíše než sokolský ideál narcistická idea těla, nebo idea „fitness“ (srov. Bauman, 1995, 2002). Idea „fitness“ nabízí určité pozitivní aspekty, které lze ve výchově využít.

Pokusme se o reflexi dat ve vztahu k soudobé sociokulturní situaci. Adolescent potřebuje kotvu také v určité adekvátní ideologii, vycházíme-li z Eriksonovy koncepce. Problémem postmoderní situace může být, že zmizel společností sdílený výklad světa, který by s sebou nesl perspektivu budoucího. Subkultury se svými „ideologiemi“ v jistém smyslu suplují roli ideologií dřívější doby s hodnotovým a světonázorovým přesahem. Některé z těchto ideologií mají prodrogový charakter (srov. Kudrle, 2008).

Větší obecnou akceptaci hodnot hédonistických a hodnot, které Young označuje *subterranean values*, lze vidět za větší akceptací dříve odmítaného jednání. Dochází na jedné straně k větší toleranci plurality, vedle toho se ale také posunují a relativizují normy deviantního jednání. Existuje více referenčních rámců životních stylů a je tedy složitější určit, které jednání je nepřijatelné.⁴⁹ To má pro adolescenci specifické důsledky. Užívání drog lze vidět jako konzumní logiku dnešní společnosti dovedenou do krajnosti, stejně jako hledání alternativ k ní (srov. Slačálek, 2011). Sociální pedagog by neměl pomáhat jedincům pouze hledat pozitivní náplň volného času, ale funkční hodnotový a ideový rámec, nosný při hledání místa ve světě. Ten může být vyjádřený např. v postmaterialistické hodnotové orientaci (k sociologické konceptualizaci této kategorie Rabušic, 2000).

LITERATURA

- Bauman, Z. (2002). *Tekutá modernita*. Praha: Mladá Fronta.
- Bauman, Z. (1995). *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Slon.
- Becker, S. H. (1973). *Outsiders, studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press.
- Beijaard, D. et al. (1999) Evaluation of story-line methodology in research on teachers practical knowledge. *Studies in pedagogical evaluation*, 25, 47–62.
- Berger, P. L., Luckman T. (1999). *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: CDK.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. London: Sage.
- Csémy et al. (2009). *Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách ESPAD – výsledky průzkumu v ČR v roce 2007*. Praha: Úřad vlády České republiky.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity: youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: doplněné vydání o devátém stupni vývoje od Joan M. Eriksonové*. Praha: Lidové noviny.
- Falář, J., Bolek, E. et al. (2003). *Casri: Dynamika drogové scény a sociálního klimatu dětí a mládeže za období 1997-2000*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky.
- Falář, J., Bolek, E. et al. (2004). *Casri: Dynamika drogové scény a sociálního klimatu mládeže 1997-2001*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky.
- Frankl, V., E. (1997). *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Kudrle, S. (2008). Bio-psycho-sociálně-spirituální model závislosti jako východisko k primární, sekundární a terciární prevenci a kvalifikované pomoci. In K. KALINA (Ed.), *Základy klinické adiktologie* (s. 17–24). Praha: Grada.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego - identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558.

⁴⁹ To však neznamená, že by neexistovaly deviantní životní styly v Beckerově smyslu.

- Mareš, P. (1999). *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: Slon.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Nešpor, K. (2007). *Návykové chování a závislosti*. Praha: Portál.
- Pelikán, J. (2002). *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum.
- Rabušic, L. (2000). Je česká společnost „postmaterialistická“? *Sociologický časopis*, 36(1), 3–22.
- Rogers, C., R. (1998). *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál.
- Slačálek, O. (2011). České freetekno – pohyblivé prostory autonomie? In M. KOLÁŘOVÁ (Ed.), *Revolta stylem: hudební subkultury mládeže v české republice* (s. 83–122). Praha: Slon.
- Švaříček, R., Šedová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Young, J. (1971). The Subterranean world of play. In K. GELDER, S. THORNTON (Eds.), *The Subcultures Reader*. 1997. 71–80. London: Routledge.
- Zaostřeno na drogy*. (2012). 10 (1).

PŘÍLOHY

Tabulka 3

Drogy a třídní kolektiv

Jméno	Vztah třídního kolektivu k drogovým experimentům	Sociální důsledky v třídním kolektivu
Adéla	SŠ - Odmítavý, vyloučena z kolektivu	Exkluze na SŠ
Bohouš	Třídní kolektiv bez vztahu k drogové kariéře, rozšířenost tam neotevřené téma, dá se předpokládat, že minimální	bez důsledků
Cyril	Ano, skoro celá třída na SOU konzumovala drogy	Chápe spíše jako kladné
David	Ano, užší skupina tří kamarádů na učilišti	Subjektivně vnímal bez závažnějších důsledků
Evžen	Ano, subjektivně odtud odvozuje svůj statut hvězdy	Subjektivně statut hvězdy
František	Ano, iniciace marihuany přes kamaráda ze třídy ZŠ	Subj. nemělo negativní důsledky
Gustav	Minimální	negativní zpětná vazba od vrstevníků v době závislosti
Hana	Ne	Nebrala v době školní docházky
Iva	Ne	Exkluze, outsider – na ZŠ i SOU
Jaroslav	Ano, 1. drogu sehnala spolužačka ze ZŠ	Dva referenční rámce – konzumenti a nekonzumenti
Karel	Ano po 1. od spolužáka ze SOU	Konzumace drog neměla negativní dopad
Leoš	Ano, experimentoval s vrstevníky z místa bydliště i gymnaziální	Subj. Pocit exkluzivity, později exkluze

	třídy	
Marta	Ne	Exkluze, cizost na SŠ
Nela	Ne, vztah k alkoholu	Na SŠ tmel alkohol, marihuana okrajově
Olga	Ano, pro iniciaci, na SŠ parta „feťáků“	Nebránilo v začlenění – subj., nicméně spolužačky udaly, že bere drogy
Petr	Není výrazný, sám prodával	Subj. dodávalo prestiž
Roman	Ano, na SOU	Na SOU nepůsobilo exkluzi, na ZŠ nálepka narkomana pro styky s pouličními punkery,
Stanislav	Okrajový, spolužáci na SOU	Integrativní prvek s některými spolužáky na SOU

Pozn. zdroj: autor.

Tabulka 4

Motivy braní drog

Jméno	Fascinace drogami od dětství	Další naznačené motivy braní drog
Adéla	Ano, silný drogový romantismus	touha nežít šedivý život průměru, subj. Únik
Bohouš	Není patrné	Silný motiv hledání, subj. proklamována touha někam patřit a odbourávání stydlivosti
Cyril	Fascinace na sociálním základě (imponovala mu marihuana a lidé s ní spojení)	Vliv vrstevnické skupiny
David	Ne	Být odlišný a „důležitý“ – subj.
Evžen	Ano	Subjektivně dodávaný status, fascinace drogami, odlišnost
František	Ne	Motiv zvědavosti, zkoušení
Gustav	Ne	Touha po odlišnosti
Hana	Ano, zajímaly ji filmy o drogách, děsilo jí to a zároveň táhlo to zkusit	Řešení vztahových problémů
Iva	Ano, již dříve chtěla zkusit, hodně si o tom zjišťovala	?
Jaroslav	Ne	Subj. touha experimentovat
Karel	Není jako téma přítomno	Silné oslovení drogovou intoxikací
Leoš	Není jako téma přítomno	Drogy dodávaly pocit exkluzivity, subj. Vysvětlení útěk před zodpovědností, nízké sebevědomí
Marta	Ano, drogový romantismus	? drogy dodávaly pocit identity
Nela	Ano, objevoval se určitý zájem o drogy	Subj. touha být výjimečná skrze drogy
Olga	Ano, drogový romantismus	fascinace „syrovým“ světem drog, vliv stylu
Petr	Ne	?
Roman	Není jako téma přítomno	drogy součást životního stylu vrstevnické skupiny
Stanislav	Ne	vliv starších vrstevníků

Pozn. zdroj: autor.

Autor

Mgr. Martin Stanoev, Centrum empirických výzkumu, Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě, Hradecká 17, e-mail: martin.stanoev@fvp.slu.cz

The path to addiction and back

Abstract: The article presents selected findings of research of drug careers focused on the social consequences, which is currently being completed in the author's dissertation. The aim of the thesis research was to transcribe changes in the social environment of individual drug careers of those individuals whose process of addiction begins in adolescence and does not come from a socially marginalized environment. The particular aim was to extract relevant conclusions for the helping professions. The sample consists of eighteen informants, the sample design goal was to include cases of a comparable nature. The research uses a case study design and analytical procedures and the main and key data collection method is an in-depth interviews with a script. Interviews had elements of a narrative interview and retrospectively identified drug career. Selected findings focus on the climate associated with the use of non-alcohol drugs in a school class team, recognising the identification with the anti-hero of the addicted individual as a surprising motive for drug use, and analysing the moment of balance as an opportunity for intervention of helping professions. The author tries to put the findings into a broader sociocultural context and reflects on the contemporary context of identity formation in adolescence and the question of normality/deviance in relation to illicit drug use.

Keywords: *adolescence, case study, deviance, drug addiction, peer groups*

Názory studentů vybraných pomáhajících profesí na rušení ústavních zařízení pro děti do tří let věku v kontextu současných změn

Soňa Vávrová, Dana Musilová, Renata Polepilová

Abstrakt: V průběhu roku 2013 byly realizovány v České republice zásadní změny v oblasti ústavní péče pro děti do tří let věku spojené s novelizací zákona o sociálně-právní ochraně dětí a zákona o rodině. Snahy o rušení ústavních zařízení pro děti do tří let věku souvisí s deinstitucionalizací, která se u nás v posledním desetiletí stala celospolečenskou filozofií při transformaci pobytových sociálních, školských a zdravotnických zařízení pro různé cílové skupiny. Studenti pomáhajících profesí jsou na terciárním stupni vzdělávání v nejnovějších přístupech a trendech - tedy i v deinstitucionalizaci, neboť mají být po absolvování studia nositeli a realizátory pozitivních změn zaměřených na dodržování lidských práv a svobod. V souvislosti s uvedeným nás zajímaly názory studentů (sociální pedagogiky a zdravotnických nelékařských oborů) na rušení kojeneckých ústavů a dětských domovů pro děti do tří let. Prostřednictvím kvantitativní výzkumné strategie jsme za využití techniky dotazníku získali odpovědi od 416 respondentů. Zajímavým zjištěním bylo, že pouze 10 % dotázaných studentů jednoznačně schvaluje zrušení těchto ústavních zařízení. Rozdíly mezi studenty existují rovněž podle studovaného oboru. Studenti se sociálně pedagogickým zaměřením se více ztotožňují s jejich zrušením než studenti se zaměřením zdravotnickým, což nám může signalizovat obsahové diference ve studijních plánech.

Klíčová slova: *ústavní péče, transformace, deinstitucionalizace, kojenecký ústav, pomáhající profese*

1 ÚVOD

Každé dítě a mladý člověk by měli žít v láskyplném prostředí, kde se jim dostává náležité podpory a ochrany a které umožňuje maximální rozvíjení jejich potenciálu.

Směrnice o náhradní péči o děti (odst. 4)

Proces deinstitucionalizace sociálních a zdravotně sociálních služeb, který postupně nastupoval v západních zemích již od 50. let 20. století (Giddens, 1999, 224), se začal v českých zemích pomalu rozvíjet až po roce 1989, tedy téměř o 40 let později oproti státům západní Evropy a Ameriky. Uvedená skutečnost byla ovlivněna společenskými podmínkami a sociální politikou, které před rokem 1989 podporovaly institucionální péči zaměřenou na jednotlivé cílové skupiny dětí či dospělých.

Již v roce 1977 sestavil kontrolní orgán amerického kongresu (*U.S. General Accounting Office*) definici deinstitucionalizace, která ji popisuje jako proces: 1. předcházení zbytečnému přijímání a zadržování osob v institucích; 2. hledání a rozvoje odpovídajících alternativ pro bydlení, léčbu, trénink, vzdělávání a rehabilitaci pro osoby, které nepotřebují být v instituci; 3. vylepšování podmínek péče a léčby pro ty, co institucionální péči musí mít. Uvedený přístup je založen na principu, že všichni lidé mají nárok žít v co nejméně restriktivním prostředí a řídit si svůj život co nejvíce normálně a nezávisle. V důsledku deinstitucionalizace tehdy došlo v USA k redukci velkých skupinových institucí (psychiatrických léčeben a dětských domovů) a rezidenti byli přesunuti do jiných zařízení. (Mizrahi, Davis, 2011, s. 11) Zatímco v oblasti sociálních služeb byl proces jejich transformace a deinstitucionalizace zahájen počátkem 21. století, v oblasti náhradní rodinné péče o děti byla Česká

republika často kritizována (např. Výborem OSN pro práva dítěte) za vysoké procento dětí umístovaných do kojeneckých ústavů a dětských domovů pro děti do 3 let. Podle oficiálních zpráv Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky (dále jen „MPSV“) z března roku 2013⁵⁰ se ročně ocitá v dětských domovech pro děti do 3 let věku, které jsou zvláštními dětskými zdravotnickými zařízeními dle § 43 zákona č. 372/2011 Sb., přibližně 2 000 dětí. Ke zlepšení uvedené situace by měla do budoucna přispět i novela (č. 401/2012 Sb.) zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí, a zákona č. 94/1963 Sb., o rodině, jejíž účinnost byla od 1. 1. 2013. V souvislosti s uvedenými legislativními změnami, podporujícími „*péči v náhradním rodinném prostředí formou pěstounské péče nebo osvojení*“ (§ 19a zákona č. 359/1999 Sb.), plánuje MPSV v budoucnu zrušit, příp. transformovat v dětská centra po vzoru např. Německa, všechny dětské domovy pro děti do tří let věku. Děti by se tak měly vrátit do svých původních rodin, a pokud toto není možné, nahradí je alternativa v podobě pěstounské péče. Praxe umístování nejmenších dětí do ústavních zařízení měla být ukončena k 31. 12. 2013 a do dalších dvou let, tj. do konce roku 2015, by se měla začít vztahovat rovněž na děti do 12 let věku. Primárně jde o snahu podporovat a sanovat původní rodinu za aktivní pomoci rodičům při vytváření vhodného sociálního prostředí pro dítě, „*aby mohlo docházet k rozvoji dítěte fyzicky, duševně, morálně, duchovně a sociálně zdravým způsobem v podmínkách svobody a důstojnosti*“ (Hrubá, 2008, 42).

V případě, že původní (orientační) rodina zcela selže, měla by ji od 1. 1. 2014 u dětí do 3 let věku nahrazovat pěstounská rodina (péče) namísto péče ústavní. Daná skutečnost nutně implikuje rozšiřování sítě jak dlouhodobě pečujících profesionálních pěstounů, tak i osob vykonávajících profesionální pěstounskou péči na přechodnou dobu, kdy je dítě dočasně umístováno do jejich péče nejpozději do 72 hodin od rozhodnutí soudu o náhradní péči. Další možnou alternativou je transformace stávajících „ústavních“ zařízení na centra s daleko nižší kapacitou, než jaká byla dříve běžná. Cílem reformy ústavní péče o děti je poskytování péče, která se co nejvíce přiblíží běžnému životu v klasické rodině. K problematice ústavní péče o děti bylo vedeno mnoho veřejných diskuzí, při nichž se většina odborné veřejnosti shodla, že je nezbytné zajistit co největšímu počtu dětí vývoj v přirozeném neinstitucionálním prostředí, přičemž nejen laická veřejnost poukazovala na možné úskalí zneužívání finanční podpory některými pěstouny.

2 HISTORIE A SOUČASNOST KOJENECKÝCH ÚSTAVŮ V ČESKÉ REPUBLICCE

Za předchůdce kojeneckých ústavů je u nás považován nalezinec pro novorozence a kojence do jednoho roku Vlašský špitál pod Jánským vrškem v Praze, který vznikl počátkem 16. století a byl jedním z nejstarších v Evropě. Sloužil dětem odloženým, tajně porozeným a sirotkům. Před svým zrušením, v roce 1789, plnil funkci zdravotnického, sociálního a výchovného zařízení. Provoz nalezince byl později přemístěn do budovy při kostele sv. Apolináře, který však neměl dostatečnou kapacitu a podmínky v něm byly nevyhovující. Novorozenci zůstávali za úplaty v nalezinci několik týdnů, a poté byli dávaní do pěstounské péče na venkov, a to nejdéle na 6 let. Koncem 19. století se nalezinec stal díky jeho primáři MUDr. A. Epsteinovi známým po celém světě.⁵¹

Péče o děti bez vhodného rodinného zázemí má v českých zemích dlouholetou tradici. Jak uvádí Schneiberg (in Bruthansová, Červenková, Pechanová, 2005, 9) „*již Zákon o zemské péči o mládež z roku 1920 dával v této oblasti mnoho povinností státu a obcím. Rozvinuly se různé formy obdobné dnešní pěstounské péči a také tehdy pokrokové formy péče o opuštěné děti v různých zařízeních. V roce 1922 vznikl první kojenecký ústav v Praze – Krči, o něco později další v Ostravě. Děti byly přijímány nejen z důvodů osiření, ale také z důvodů zdravotních*“. Schneiberg (tamtéž, 10) dále upozorňuje na situaci v 50. letech 20. století, ve kterých stát přebírá úlohu rodiny v péči o děti, kdy

⁵⁰ Informace ze dne 14. března 2013 o postupech spojených s umístováním dětí do pěstounské péče na přechodnou dobu po přijetí novely zákona č. 359/1999 Sb.

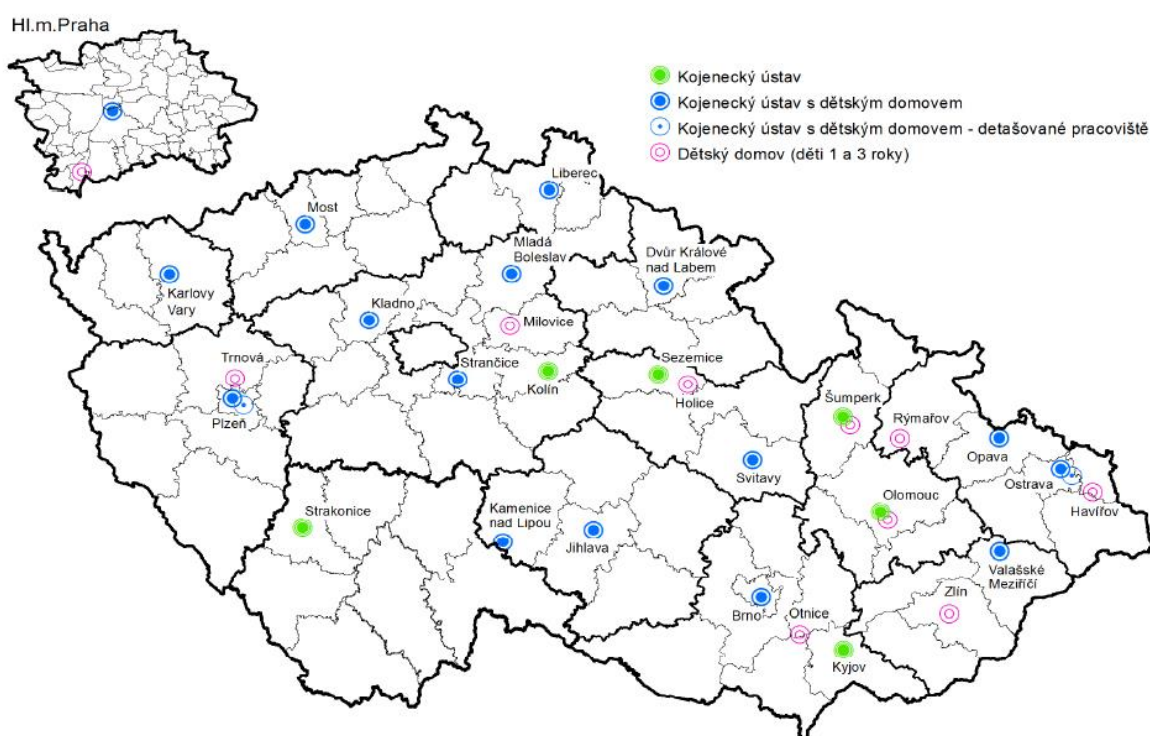
⁵¹ FN MOTOL. Nalezinec Vlašský špitál.

„...v roce 1951 byla dokonce zrušena pěstounská péče a cca 6 000 dětí ztratilo své rodiny a muselo být umístěno do rychle zřizovaných kojeneckých ústavů a dětských domovů“. Počátkem 60. let 20. století začínají odborníci upozorňovat na psychickou deprivaci dětí vyrůstajících mimo rodinné prostředí (např. Matějček, Langmeier) a hledají možná řešení. Pomalu se začínají měnit důvody vedoucí k přijímání dětí do kojeneckých ústavů - zdravotní důvody ustupují před důvody sociálními.

Mezníkem v ústavní péči o děti u nás se stává rok 1989. Zahraniční i domácí odborníci stále hlasitěji upozorňují na rizika ústavní péče o děti a nastiňují možné alternativy náhradní rodinné péče. Otevírá se tak prostor pro transformaci ústavní péče o děti založené na deinstitucionalizaci spojené s rušením ústavních zařízení.

2.1 Aktuální stav ústavní péče o děti do tří let věku

Rozložení kojeneckých ústavů a dětských domovů do 3 let věku na území naší republiky ke konci roku 2012 názorně zachycuje obrázek 1.



Pozn. Zdroj: Činnost kojeneckých ústavů a dětských domovů pro děti do tří let a dalších zařízení pro děti v roce 2012, s. 8.

Obrázek 1. Kojenecké ústavy a dětské domovy pro děti do 3 let v ČR v roce 2012.

Podle posledních zpráv Ústavu zdravotnických informací a statistiky ČR (dále jen „ÚZIS“), týkajících se let 2011 a 2012, bylo v roce 2011 v ČR 34 kojeneckých ústavů a dětských domovů pro děti do 3 let s celkovou kapacitou 1 783 míst a s 1 428 umístěnými dětmi. V roce 2012 se snížil počet zařízení na 33 a s tím i kapacita na 1 700 míst. Na konci roku 2012 bylo umístěno v kojeneckých ústavech 1 397 dětí, tj. o 31 dětí méně, než v roce 2011. Vývojovou tendenci v pětiletém horizontu nám zachycuje tabulka 1.

Tabulka 1

Kojenecké ústavy a dětské domovy do 3 let věku – kapacita, počty umístěných, přijatých a propuštěných dětí v letech 2008 až 2012

Rok	Kapacita	Umístění (k 31.12)	Přijetí (za rok)	Propuštění (za rok)
2008	1871	1418	1981	1948
2009	1818	1391	1966	2022
2010	1963	1513	2077	2085
2011	1783	1428	2131	2195
2012	1700	1397	1932	1940

Zdroj: Zpracováno dle ÚZIS. *Činnost kojeneckých ústavů a dětských domovů pro děti do tří let a dalších zařízení pro děti v letech 2008–2012.*

Z předložených údajů lze rovněž vyčíst, že v roce 2012 byl zaznamenán první výraznější pokles v počtu přijímaných dětí do kojeneckých ústavů a dětských domovů do 3 let věku. V průběhu roku 2012 bylo přijato celkem 1 932 dětí, což je o 199 dětí méně než v roce 2011, který ve sledovaném období „vedl“.

V roce 2012 bylo propuštěno celkem 1 940 dětí a v roce 2011 celkem 2 195 dětí, z nich téměř 51 % (v roce 2012) a 58 % (v roce 2011) do vlastní rodiny, 23 % (2012) a 20 % (2011) do osvojení a 12 % (2012) a 9 % (2011) do jiné formy náhradní rodinné péče (zde se jedná o svěřením dítěte do péče jiné fyzické osoby než rodiče, pěstounskou péči, poručenství). Počty propuštěných dětí v pětiletém časovém horizontu nám podrobně zachycuje tabulka 2.

Tabulka 2

Kojenecké ústavy a dětské domovy do 3 let věku – počty propuštěných dětí v letech 2008 až 2012

Rok	Počet propuštěných dětí během roku									Z celkového počtu propuštěných			
	Celkem	V tom								Se speciálními potřebami	Romských	Týraných	Zemřelí
		Do vlastní rodiny	Pro nezáměr	Se souhlasem rodičů	Na základě zrušení rodičů práva	Do jiné formy náhradní rod.	Do dětského domova pro děti starší 3	Do ústavu sociální péče	Jinam				
2008	1948	1023	153	296	24	185	159	46	62	261	455	50	11
2009	2022	1102	137	266	30	216	164	44	63	277	397	37	15
2010	2085	1132	133	318	33	192	169	39	69	323	395	59	17
2011	2195	1264	144	285	13	197	137	56	99	579	412	63	8
2012	1940	983	148	290	7	225	123	39	125	656	455	49	14

Zdroj: Zpracováno dle ÚZIS. *Činnost kojeneckých ústavů a dětských domovů pro děti do tří let a dalších zařízení pro děti v letech 2008–2012.*

Počty propuštěných dětí v obou posledních sledovaných letech 2011 a 2012 se nám mohou jevit jako uspokojivé, avšak je třeba zmínit, že zahrnují i 123 dětí (2012) a 137 dětí (2011), které přešly rovnou do dětského domova pro děti starší 3 let, 39 dětí (2012) a 56 dětí (2011) „odeslaných“ do ústavů sociální péče a 125 dětí (2012) a 99 dětí (2011) přemístěných jinam (např. do Klokánku), tedy opět do institucionální péče. Což tedy znamená, že celkem 287 dětí (2012), tj. 15 %, a 292 dětí (2011), tj. 13 % ze všech propuštěných, pokračuje v životě v kolektivním zařízení, přestože stanovisko MPSV

hovoří jednoznačně: „Zásadně nelze za náhradní rodinné prostředí považovat tzv. rodinné skupiny v dětských domovech nebo tzv. rodinnou péči poskytovanou v zařízeních pro děti vyžadující okamžitou pomoc.“⁵²

2.2 Dopady institucionální péče na život dítěte

Institucionální péče je právě u dětí do 3 let nejvíce kontroverzní a může mít fatální následky z hlediska jejich dalšího zdravého vývoje. Především v oblasti sociálního učení mohou děti umístěné v ústavní péči zaznamenat určitý propad. „Aby dítě mohlo v klidu vyrůst, potřebuje mít uzavřené, stále prostředí, které ho ochrání před vnějším chaotickým světem. Děti se daří dobře v prostředí omezeném několika málo pečujícími osobami“ Matoušek (1995, 20). I Matějček (1994, 13) upozorňuje, že „psychologické výzkumy ukázaly, že vědomí vlastního já, vlastní osoby, svébytnosti se u dítěte dříve a pevněji vytváří tehdy, když tu není jenom jeden vztah, tj. já a ty, například jenom matka a dítě, ale když fungují vztahy nejméně tři, tj. já, ty a on či ona, tj. například matka – dítě – otec, či kdokoliv jiný další. Dítě tak poznává nejen vztah a chování své matky k sobě, ale i chování otce k sobě a navíc ještě chování matky k otci a otce k matce“. Nastíněné podmínky zdravého vývoje kojence a batolete nelze při nejlepší vůli v institucionálních podmínkách splnit.

Dítě se od narození učí od svého okolí a učení v raném věku vyžaduje velmi individuální přístup. Podle Vágnerové (2000, 43) si i nejmladší děti na základě svých kompetencí a preferencí vybírají podněty, které je zaujmou a jako primární autoregulační organismus u nich fungují různé citové prožitky, které mohou vrozenou zvědavost dítěte tlumit nebo posilovat. Avšak jen těžko si můžeme představit, že autoregulační kompetence konkrétního dítěte je možné individuálně stimulovat v dětských domovech pro děti do 3 let věku, kdy má jedna pracovnice na starosti na směně 4 děti a v reálu je jich obvykle i více.

Následky absence konkrétní dospělé osoby či osob, v jejichž blízkosti dítě cítí absolutní bezpečí, se zabývá Helus (2009, 170), který uvádí, že k učení dochází už v prenatálním období vývoje dítěte a na vývoj dětí v období rostoucího významu učení a získávání zkušeností mají vliv „deprivace citové a sociální, kdy dítěti chybí podněty aktivizující je k přijímání projevovalí citové blízkosti ve vztazích s lidmi blízkého okolí ... deprivace senzomotorické, kdy dítě postrádá rozmanitost podnětů aktivizujících je smyslově nebo kdy je omezováno v pohybu ... deprivace činnosti, kdy chybí impulzy aktivizující dítě k činnosti“. Pokud dítěti k uvedenému strádání dochází, lze v budoucnu očekávat těžkosti v jeho dalším životě, které mohou vést např. k obtížnému začleňování se do většinové společnosti. Uvedenou skutečnost zdůrazňoval již v roce 1952 Bowlby, jenž v materiálech World Health Organization uvedl, že jedním z nejvýznamnějších objevů moderní psychiatrie je zjištění, že kvalita rodičovské (mateřské) péče, které se dítěti dostává v prvních letech života, má přímý vliv na jeho duševní zdraví v budoucnosti. Dále uvádí, že pro duševní zdraví je podstatný vřelý, intimní a plynulý vztah s matkou (nebo stálou náhradní matkou), který jak matce, tak i dítěti, přináší uspokojení a radost. (Bowlby, 1952, 11).

3 NÁZORY STUDENTŮ POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ - VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ⁵³

Již několik let je v České republice diskutována otázka vysokého počtu dětí v kojeneckých ústavech, dětských domovech pro děti do tří let věku a dalších ústavních zařízeních. Situace se od počátku roku 2013 v souvislosti s úpravou tehdejší legislativy pomalu mění. Vzhledem k důležitosti realizovaných změn nás zajímalo, jak uvedenou skutečnost reflektují studenti vybraných pomáhajících profesí

⁵² Soubor otázek a odpovědí k novele zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí.

⁵³ Výzkumné šetření bylo realizováno v rámci diplomové práce, kterou zpracovala Dana Musilová pod vedením Soni Vávrové.

(ve věku 19 až 27 let), kteří se po ukončení studia stanou odborníky a budou se moci uplatnit i v oblasti náhradní rodinné péče.

3.1 Metodologie průzkumu

Cílem realizovaného průzkumu bylo zjistit názory studentů pomáhajících profesí, konkrétně oboru sociální pedagogika a nelékařských zdravotnických oborů, na rušení kojeneckých ústavů a dětských domovů do 3 let věku dítěte a na deinstitucionalizaci náhradní péče o děti. S ohledem na cíl výzkumu byla jako vhodná zvolena kvantitativní výzkumná strategie za využití dotazníkového šetření. Zkonstruovaný dotazník obsahoval celkem 16 uzavřených otázek s podotázkami, kdy byl před samotným šetřením pilotně ověřen. V průběhu analýzy dat bylo testováno celkem 22 hypotéz, kdy vybrané výsledky předkládáme v následující studii.

Výběr vzorku pro připravovaný průzkum byl záměrný, kdy se jednalo o dostupný výběr. Záměrně jsme volili studenty 1. až 3. ročníků prezenční formy studia vyšší odborné školy zdravotnické, bakalářského stupně studia nelékařských zdravotnických oborů (všeobecná sestra a porodní asistentka) a oboru sociální pedagogika. Přepokládali jsme, že studenti vybraných oborů pomáhajících profesí, budou mít ke zkoumané problematice velmi blízko, tudíž budou v kladených otázkách dobře orientovaní.

Popis souboru respondentů podle pohlaví a studovaného oboru / školy zachycujeme v přehledové tabulce (viz tabulka 3).

Tabulka 3

Deskripce vzorku respondentů podle studovaných oborů a pohlaví

Studijní obor	Počet respondentů					
	Ženy		Muži		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vyšší odborná zdravotnická škola	70	16,8	3	0,7	73	17,5
Všeobecná sestra	86	20,7	6	1,4	92	22,1
Porodní asistentka	48	11,5	1	0,2	49	11,8
Sociální pedagogika	187	45,0	15	3,6	202	48,6
Celkem	391	94,0	25	6,0	416	100,0

Vzhledem k zaměření studovaných oborů převažovaly v našem výzkumném souboru ženy, v poměru téměř 16 : 1.

3.2 Analýza a interpretace dat

V rámci analýzy dat jsme ověřovali stanovené hypotézy, k jejichž testování jsme použili test dobré shody chí-kvadrát (χ^2) pro kontingenční tabulku při hladině významnosti 0,05. V následujícím textu uvádíme nejzajímavější zjištění a verifikované hypotézy.

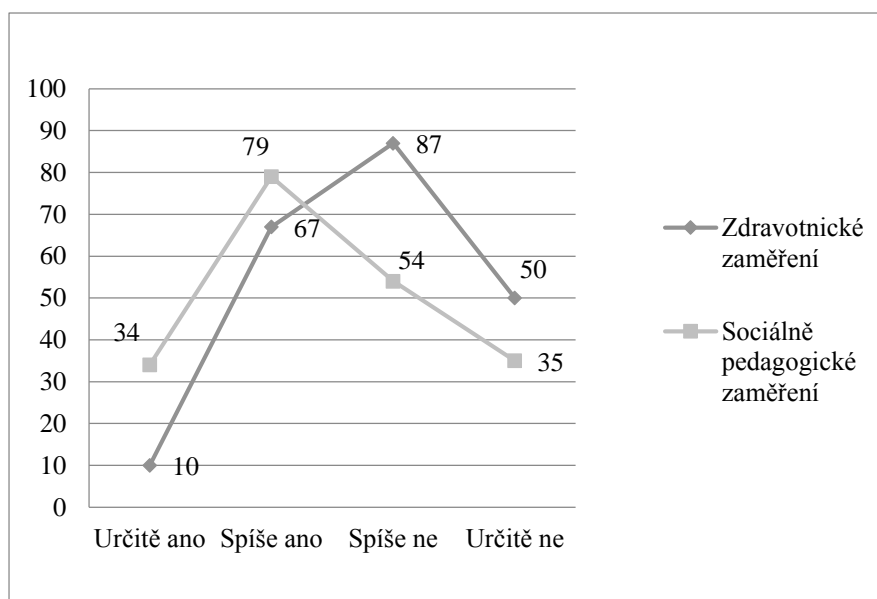
První hypotéza je zaměřena na pohled studentů na zrušení kojeneckých ústavů v závislosti na oboru, který studují. Studenti byli rozděleni do dvou kategorií, na 214 (51,4 %) studentů se zdravotnickým zaměřením (VOZŠ, VS a PA) a 202 (48,6 %) studentů se sociálně pedagogickým zaměřením (SP).

H1(0) *Neexistují významné rozdíly ve ztotožnění studentů s návrhem zrušit kojenecké ústavy podle zaměření studovaného oboru.*

Tabulka 4

Ztotožnění studentů s návrhem zrušit kojenecké ústavy v návaznosti na studovaný obor

Zaměření studovaného oboru	Míra ztotožnění studentů s návrhem zrušit kojenecké ústavy sv = 3, p = 0,000024				Celkem
	Určitě ano	Spíše ano	Spíše ne	Určitě ne	
Zdravotnické	10	67	87	50	214
Sociálně pedagogické	34	79	54	35	202
Celkem	44	146	141	85	416



Graf 1. Ztotožnění studentů s návrhem zrušit kojenecké ústavy.

Vzhledem k tomu, že existují statisticky významné rozdíly ve ztotožnění studentů s návrhem MPSV zrušit kojenecké ústavy v závislosti na zaměření studovaného oboru ($p = 0,000024$, $p < 0,05$), zamítáme nulovou hypotézu $H1(0)$ a přijímáme alternativní hypotézu **H1(A)** *Existují významné rozdíly ve ztotožnění studentů s návrhem zrušit kojenecké ústavy podle zaměření studovaného oboru.*

Jak lze pozorovat z grafu 1, studenti se sociálně pedagogickým zaměřením (studenti oboru sociální pedagogika) se více ztotožňují se zrušením kojeneckých ústavů než studenti se zaměřením zdravotnickým. Je zajímavé, že pouze 44 respondenti, tj. 10 %, vyjádřili jednoznačný souhlas (odpověď *určitě ano*) se zrušením kojeneckých ústavů, což nám může signalizovat nedostatečnou informovanost studentů či konzervativní přístup. Uvedené dokresluje i skutečnost, že 137 studentů zdravotnických oborů, tj. 33 % všech respondentů, se *spíše* nebo *určitě neztotožňuje* s návrhem MPSV zrušit kojenecké ústavy a dětské domovy do 3 let věku.

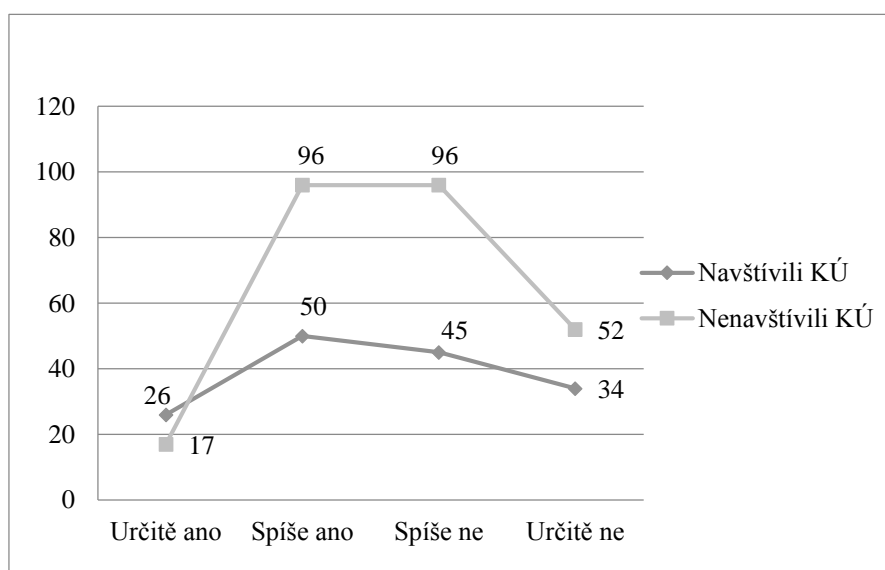
Druhá hypotéza zkoumá pohled studentů na zrušení kojeneckých ústavů v závislosti na skutečnosti, zda se někdy osobně seznámili s chodem kojeneckého ústavu.

H2(0) *Neexistují významné rozdíly v míře ztotožnění respondentů s návrhem zrušit kojenecké ústavy podle toho, zda navštívili kojenecký ústav.*

Tabulka 5

Ztotožnění studentů s návrhem na zrušení kojeneckých ústavů v souvislosti s jeho návštěvou

Návštěva kojeneckého ústavu	Míra ztotožnění studentů s návrhem zrušit kojenecké ústavy sv = 3, p = 0,006172				Celkem
	Určitě ano	Spíše ano	Spíše ne	Určitě ne	
Navštívil/a	26	50	45	34	155
Nenavštívil/a	17	96	96	52	261
Celkem	43	146	141	86	416



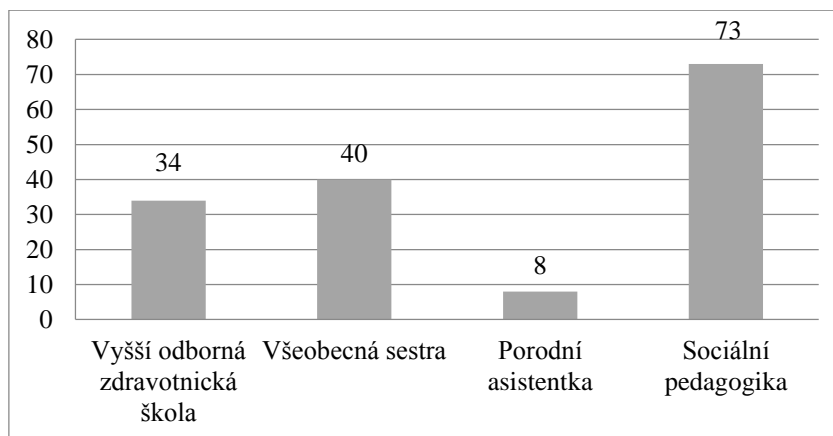
Graf 2. Ztotožnění studentů s návrhem na zrušení kojeneckých ústavů v souvislosti s jeho návštěvou.

Jelikož existují statisticky významné rozdíly mezi ztotožněním se respondentů se zrušením kojeneckých ústavů a skutečností, zda navštívili kojenecký ústav či dětský domov pro děti do 3 let věku ($p = 0,006172$, $p < 0,05$), zamítáme nulovou hypotézu $H_2(0)$ a přijímáme alternativní hypotézu **H2(A)** Existují významné rozdíly v míře ztotožnění respondentů s návrhem zrušit KÚ podle toho, zda navštívili kojenecký ústav.

Jak lze vyčíst z grafu 2, studenti, kteří nenavštívili kojenecký ústav, se více (27,2 %) ztotožňují s návrhem na zrušení než studenti, kteří ústav navštívili (18,3 %). Zařízení nenavštívilo a s návrhem se neztotožňuje 35,6 % respondentů, naopak, ústav navštívilo, ale s návrhem se neztotožňuje 18,9 % respondentů.

Ze 155 studentů, kteří zařízení navštívili (viz graf 3), se 76 (49,0 %) přiklání k návrhu na jejich zrušení a 79 (51,0 %) je opačného názoru. Lze se domnívat, že při příležitostné exkurzi mohli studenti dospět k závěru, že je dětem v ústavní péči poskytováno uspokojivé zabezpečení.

Z 261 studentů, kteří nenavštívili kojenecký ústav nebo dětský domov pro děti do 3 let věku, se jich s názorem na zrušení ztotožňuje 113 (43,3 %) a neztotožňuje se 148 (56,7 %) studentů.



Graf 3. Deskripce vzorku studentů, kteří navštívili kojenecký ústav.

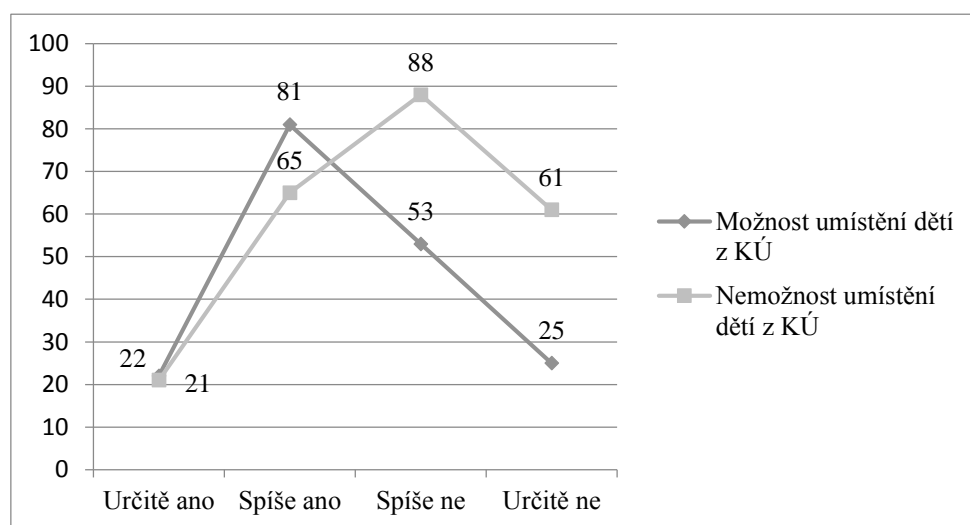
Třetí hypotéza byla zaměřena na mínění studentů, zda se pro všechny potřebné děti najdou vhodné pěstouni.

H3(0) *Neexistují významné rozdíly v možnosti umístit děti z ústavů do náhradní rodinné péče podle míry ztotožnění studentů s návrhem na zrušení kojeneckých ústavů.*

Tabulka 6

Ztotožnění studentů s návrhem zrušit kojenecké ústavy vzhledem k možnosti umístění všech dětí z ústavů do náhradní rodinné péče

Lze umístit všechny děti z kojeneckých ústavů do náhradní rodinné péče?	Míra ztotožnění studentů s návrhem zrušit kojenecké ústavy sv = 3, p = 0,000295				Celkem
	Určitě ano	Spíše ano	Spíše ne	Určitě ne	
Ano	22	81	53	25	181
Ne	21	65	88	61	235
Celkem	43	146	141	86	416

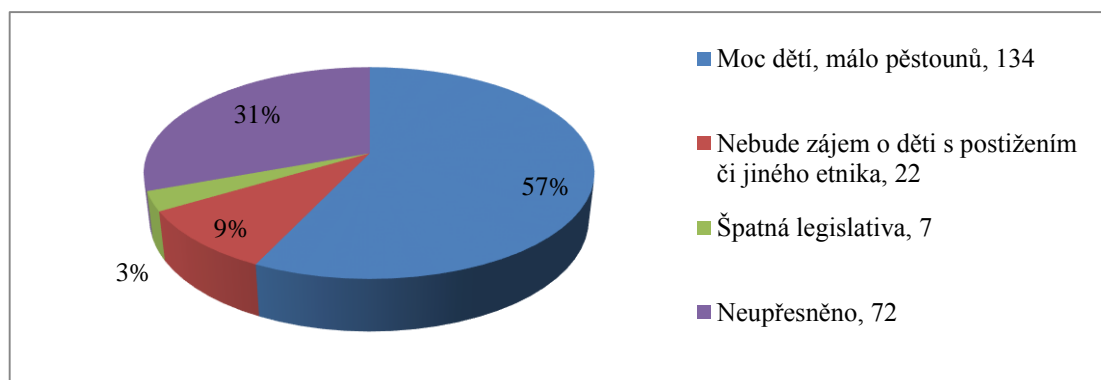


Graf 4. Ztotožnění s návrhem zrušit kojenecké ústavy podle možnosti umístění všech dětí z institucionální péče do 3 let věku.

Lze konstatovat, že existují statisticky významné rozdíly mezi názorem na možnost umístit všechny děti z kojeneckých ústavů do náhradní rodinné péče a ztotožněním studentů se zrušením kojeneckých ústavů, ($p = 0,000295$, $p < 0,05$), zamítáme nulovou hypotézu $H_3(0)$ a přijímáme alternativní hypotézu **H3(A)** *Existují významné rozdíly v možnosti umístit děti z ústavů do náhradní rodinné péče podle míry ztotožnění studentů s návrhem na zrušení kojeneckých ústavů.*

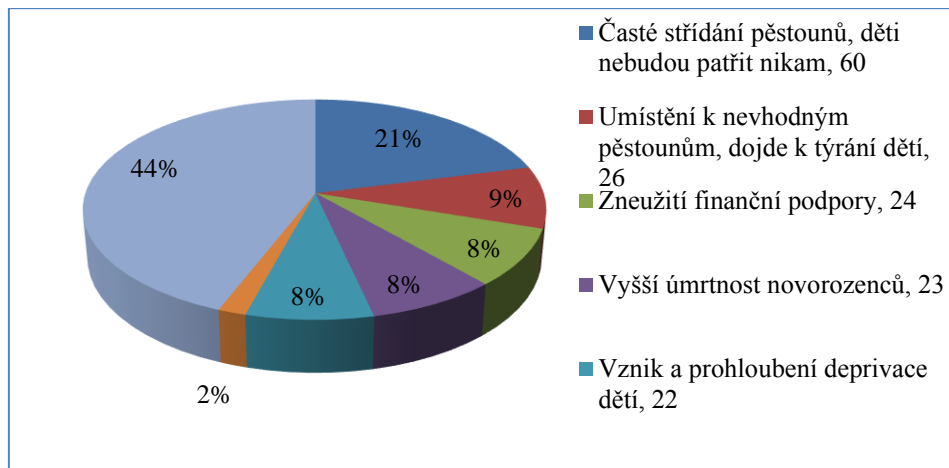
Graf 4 poukazuje na fakt, že existuje 78 studentů, tj. 18,7 %, kteří sice nesouhlasí s návrhem na zrušení kojeneckých ústavů (odpovědi *spíše ne* a *určitě ne*), ale přesto se domnívají, že lze přemístit všechny děti do 3 let z institucionální péče do rodinné. Oproti tomu 86 respondentů, tj. 20,6 %, kteří se přiklánějí k návrhu na zrušení kojeneckých ústavů (odpovědi *určitě ano*, *spíše ano*), pochybují o tom, že bude možné všechny děti dát do rodinné péče. Celkově byli studenti v rámci odpovědí na tuto otázku spíše skeptičtí - 235 z nich, tj. 56,5 %, si nemyslí, že lze pro všechny děti nalézt náhradní rodinnou péči, oproti 181, tj. 43,5 %, kteří zastávají opačný názor.

Dotázaní, kteří se vyjádřili, že všechny děti nebude možné umístit do náhradní rodinné péče (odpověď *ne*), měli uvést konkrétní důvody. Jak je patrné z grafu 5, je podle respondentů velkou překážkou příliš mnoho dětí v ústavech a málo vhodných a připravených pěstounů. Jiní vnímají jako problematické umístit do pěstounské péče děti s postižením či jiného etnického původu či špatnou a nepřipravenou legislativu.



Graf 5. Reálnost umístění všech dětí z kojeneckých ústavů do náhradní rodinné péče.

Kromě výše uvedených důvodů, proč nepovažují za reálné umístit všechny děti do náhradní rodinné péče, se studenti mohli dále vyjádřit i k možným konkrétním negativním dopadům souvisejícím se zrušením kojeneckých ústavů. Konkrétní odpovědi nám ukazuje graf 6. K negativním dopadům se celkem vyjádřilo 286 studentů, tj. 69 % ze všech dotázaných. Jak vyplynulo z průzkumu, studenti se nejčastěji obávají častého střídání pěstounů, kdy se vytrácí výhoda náhradní rodinné péče, neboť dítě vlastně nikam pořádně nepatří. Dále vidí problém v možném selhání pěstounů, konkrétně v možném špatném zacházení se svěřenými dětmi (dá se předpokládat, že uvedený názor byl do značné míry ovlivněn tři roky starou kauzou týraní svěřených dětí pěstouny, která byla značně mediálně sledovaná), v zneužívání finanční podpory, v riziku vyšší úmrtnosti novorozenců, kdy by matky mohly dojít k závěru, že neexistencí kojeneckých ústavů jejich „nechtěné“ děti nemají žádnou budoucnost. 8 % studentů se obává vzniku a prohloubení deprivace u dětí, kdy považujeme za nutné podotknout, že právě zrušení kojeneckých ústavů a dětských domovů do 3 let věku by mělo naopak výrazně přispět k jejímu snižování. Celkem 44 % respondentů, kteří se obávají vzniku negativních dopadů, žádný konkrétní problém neuvádělo.



Graf 6. Konkretizace negativních dopadů rodinné péče.

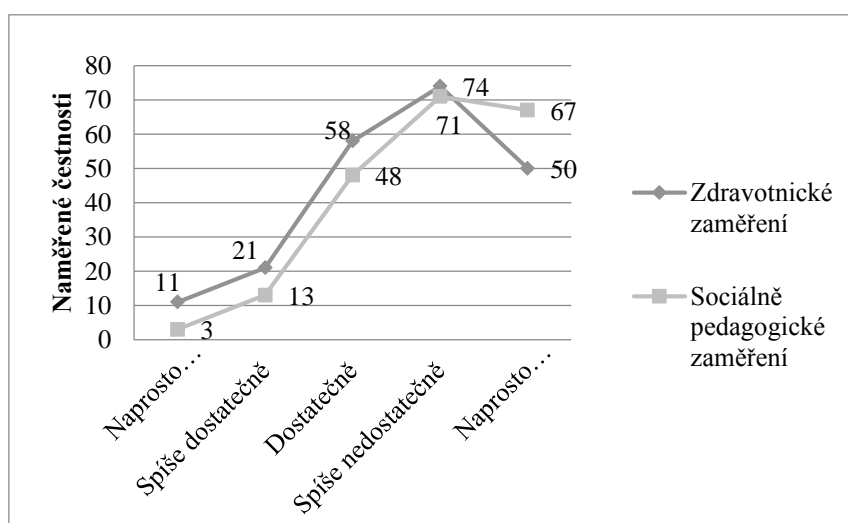
Další tři hypotézy se týkají názorů respondentů na kvalitu uspokojování nejdůležitějších potřeb dítěte v kojeneckých ústavech a dětských domovech pro děti do 3 let věku.

H4(0) *Neexistují významné rozdíly v hodnocení míry uspokojení potřeb dítěte (mateřská láska) v kojeneckém ústavu podle zaměření oboru, který studenti studují.*

Tabulka 7

Hodnocení míry uspokojení potřeb dítěte (mateřská láska) v kojeneckých ústavech vzhledem k zaměření studia

Zaměření studovaného oboru	Uspokojení potřeb dítěte v kojeneckém ústavu (mateřské lásky) (1 - naprosto dostatečně až 5 - naprosto nedostatečně)					Celkem
	sv = 4, p = 0,047907					
	1	2	3	4	5	
Zdravotnické	11	21	58	74	50	214
Sociálně pedagogické	3	13	48	71	67	202
Celkem	14	34	106	145	117	416



Graf 7. Hodnocení uspokojování potřeby mateřské lásky v kojeneckých ústavech.

Vzhledem k tomu, že existují statisticky významné rozdíly v hodnocení uspokojování potřeby *mateřské lásky* poskytované dětem v kojeneckých ústavech podle zaměření studovaného oboru ($p = 0,047907$, $p < 0,05$), zamítáme nulovou hypotézu $H_4(0)$ a přijímáme alternativní hypotézu **H4(A)** *Existují významné rozdíly v hodnocení míry uspokojení potřeb dítěte (mateřská láska) v kojeneckém ústavu podle zaměření oboru, který studenti studují.*

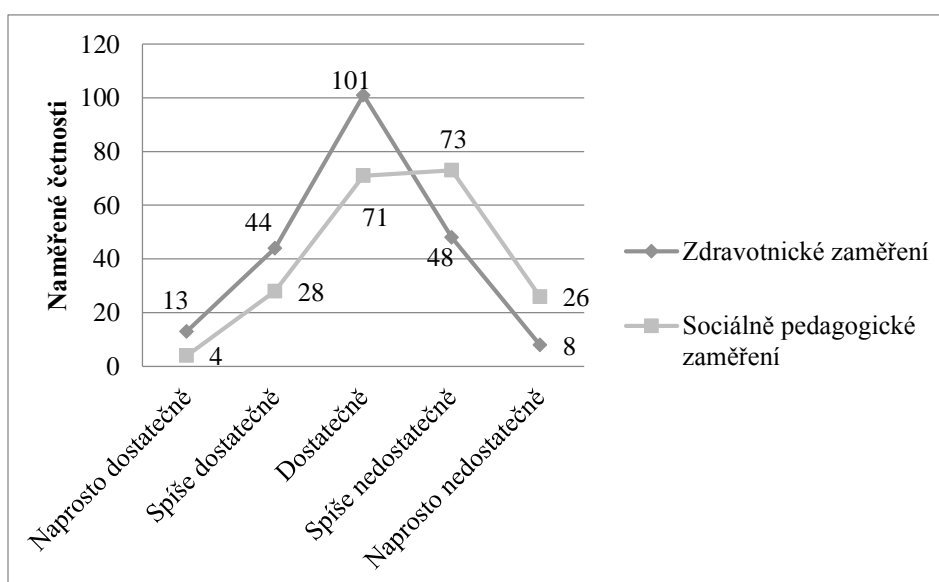
Z grafu 7 je zřejmé, že především v míře hodnocení *spíše nedostatečně* nejsou mezi studenty téměř rozdíly (zdravotnické zaměření 74, tj. 17,8 %; sociálně pedagogické zaměření 71, tj. 17,1 %), ale hodnocení *naprosto nedostatečně* už zvolilo 67 studentů, tj. 16,1 %, se sociálně pedagogickým zaměřením oproti 50 studentům, tj. 12,0 %, zdravotnických oborů. Lze tedy usuzovat, že studenti sociální pedagogiky se více orientují na sociálně psychologické aspekty ústavní péče, které při svých úvahách zohledňují.

H5(0) *Neexistují významné rozdíly v hodnocení míry uspokojení potřeb dítěte (interakce dítěte s blízkou osobou) v kojeneckém ústavu podle zaměření oboru, který studenti studují.*

Tabulka 8

Hodnocení uspokojení potřeb dítěte (interakce s blízkou osobou) v kojeneckých ústavech vzhledem k zaměření studia

Zaměření studovaného oboru	Uspokojení potřeb dítěte v kojeneckém ústavu (interakce s blízkou osobou) (1 - naprosto dostatečně až 5 - naprosto nedostatečně) sv = 4, p = 0,000013					Celkem
	1	2	3	4	5	
Zdravotnické	13	44	101	48	8	214
Sociálně pedagogické	4	28	71	73	26	202
Celkem	17	72	172	121	34	416



Graf 8. Hodnocení uspokojování potřeby *interakce s blízkou osobou* v kojeneckých ústavech.

Vzhledem k tomu, že existují statisticky významné rozdíly v názorech studentů při hodnocení potřeby *interakce s blízkou osobou* poskytnuté dětem v kojeneckém ústavu podle zaměření studia ($p = 0,000013$, $p < 0,05$), nulovou hypotézu $H_7(0)$ zamítáme a přijímáme **H5(A)** *Existují významné*

rozdíly v hodnocení míry uspokojení potřeb dítěte (interakce dítěte s blízkou osobou) v kojeneckém ústavu podle zaměření oboru, který studenti studují.

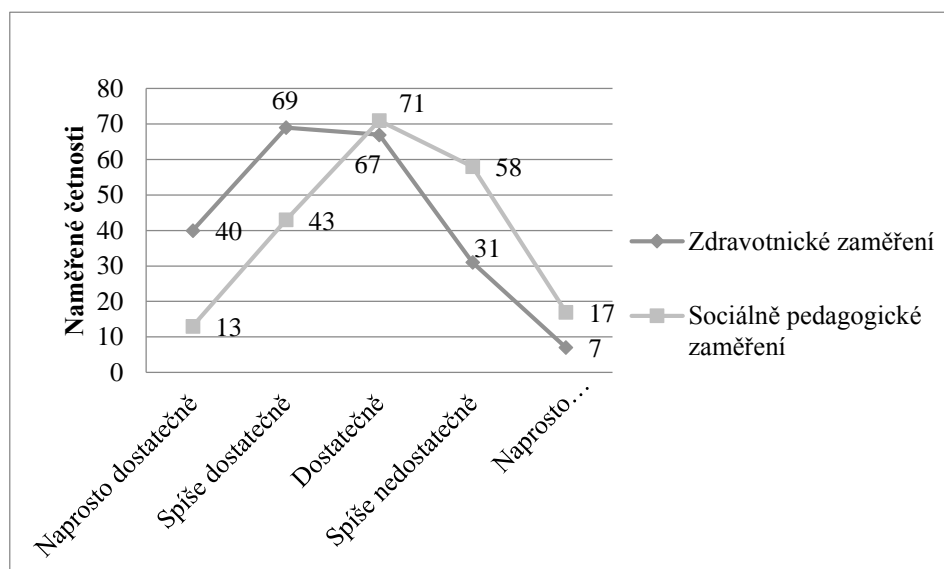
Z grafu 8 vyplývá, že studenti oborů se sociálně pedagogickým zaměřením více vnímají uspokojení potřeby interakce s blízkou osobou pro děti jako nevyhovující, vzhledem k tomu, že 99, tj. 23,7 % ze všech odpovědí bylo spíše nedostatečně či naprosto nedostatečně, zatímco u studentů se zdravotnickým zaměřením je výrazná preference průměrného uspokojení této potřeby, tedy dostatečně – celkem 101 odpovědí, tj. 24,3 %. Lze se domnívat, že se studenti zdravotnických oborů spíše zaměřují na zdravotní stránku dítěte v institucionální péči a méně často tak svoji pozornost orientují na psychosociální potřeby.

H6(0) Neexistují významné rozdíly v hodnocení míry uspokojení potřeb dítěte (jistota a bezpečí) v KÚ podle zaměření oboru, který studenti studují.

Tabulka 9

Hodnocení uspokojení potřeb (jistota a bezpečí) dítěte v kojeneckém ústavu vzhledem k zaměření studovaného oboru

Zaměření studovaného oboru	Uspokojení potřeb dítěte v kojeneckém ústavu (jistota a bezpečí) (1 - naprosto dostatečně až 5 - naprosto nedostatečně) sv = 4, p = 0,000002					Celkem
	1	2	3	4	5	
	Zdravotnické	40	69	67	31	
Sociálně pedagogické	13	43	71	58	17	202
Celkem	53	112	138	89	24	416



Graf 9. Hodnocení uspokojování potřeby jistoty a bezpečí v kojeneckých ústavech.

Vzhledem k tomu, že existují statisticky významné rozdíly v hodnocení potřeby jistoty a bezpečí poskytované dětem v kojeneckém ústavu vzhledem k zaměření oboru ($p = 0,000002$, $p < 0,05$), zamítáme nulovou hypotézu $H_9(0)$ a přijímáme alternativní hypotézu **H6(A)** Existují významné rozdíly v hodnocení míry uspokojení potřeb dítěte (jistota a bezpečí) v kojeneckém ústavu podle zaměření oboru, který studenti studují.

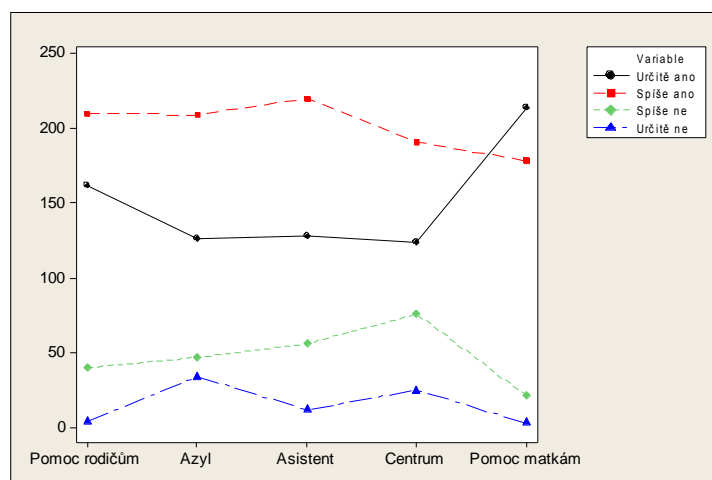
Výsledky v grafu 9 dokladují, že studenti sociálně pedagogických oborů jsou více přesvědčeni o nedostatečném uspokojení této potřeby. Odpověď *spíše nedostatečně* vybralo 58 studentů a 17 studentů odpověď *naprosto nedostatečně* (dohromady 18,0%). Naproti tomu studenti zdravotnického zaměření v 31 případech zvolili možnost *spíše nedostatečně* a 7 studentů zvolilo eventualitu *naprosto nedostatečně* (dohromady 9,1%). Respondenti obou oborů velmi podobně hodnotili uspokojování potřeby *jistota a bezpečí* u dětí v kojeneckých ústavech jako *dostatečnou* (zdravotnické obory 67, tj. 16,1%; sociální pedagogové 71, 17,1%). Výraznější rozdíly lze nalézt v odpovědi *spíše dostatečně*, kterou označilo více studentů se zdravotnickým zaměřením (69, 16,6 %) než studentů sociálně pedagogického zaměření (43, 10,3 %) a u výběru hodnoty *naprosto dostatečně*, kterou označilo 40, tj. 9,6 %, studentů zdravotnických oborů a 13, tj. 3,1 % studentů sociální pedagogiky.

Studenti se mohli v dotazníku vyjádřit, jaká z navrhovaných opatření (viz tabulka 10) považují za účinné pro snížení počtu přijímaných dětí do kojeneckých ústavů či dětských domovů pro děti do tří let věku. Odpovědi souhrnně zachycuje graf 10.

Tabulka 10

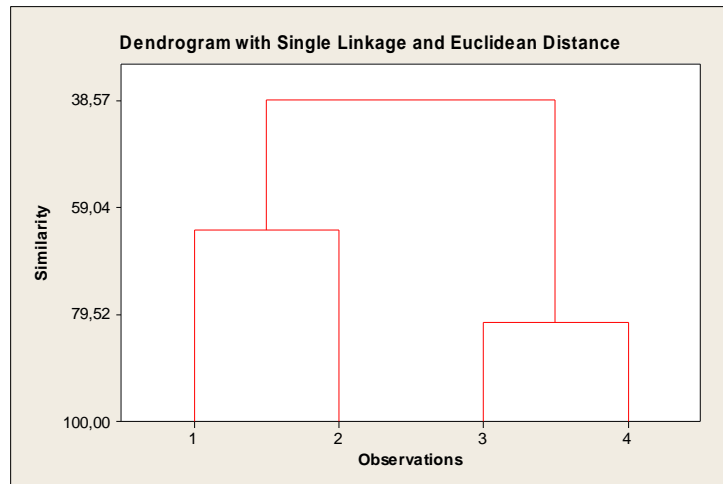
Opatření směřující ke snížení počtu dětí v kojeneckých ústavech

	Opatření směřující ke snížení počtu dětí					
	Určitě ano, spíše ano		Spíše ne, určitě ne		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Pomoci rodičům dítěte se zdravotním postižením	372	89,4	44	10,6	416	100,0
Vytvořit azylová zařízení pro rodiče s dětmi	335	80,5	81	19,5	416	100,0
Rozšířit síť asistentů	348	83,7	68	16,3	416	100,0
Vytvořit centra pro umístění dítěte na nezbytně nutnou dobu	315	75,7	101	24,3	416	100,0
Pomoci osamělým matkám	392	94,2	24	5,8	416	100,0



Graf 10. Možná opatření vedoucí ke snížení počtu přijímaných dětí do kojeneckých ústavů.

Z grafu 10 vyplývá, že většina respondentů jednoznačně spatřuje v uskutečnění jmenovaných opatření způsob, kterým lze zamezit, eventuálně alespoň zmírnit, přijímání dětí do kojeneckých ústavů. Je zřetelně vidět, že uvedené typy opatření jsou v podmíněčném či bezpodmínečném souhlasu, přičemž rozptyl podmíněčného souhlasu (odpověď *určitě ano*) je menší než rozptyl bezpodmínečného souhlasu (odpověď *spíše ano*).



Graf 11. Možná opatření vedoucí ke snížení počtu přijímaných dětí do kojeneckých ústavů – shluková analýza.

Předchozí zjištění potvrzuje i shluková analýza (viz graf 11, kde čísla na ose x znamenají odpovědi: 1 = *určitě ano*, 2 = *spíše ano*, 3 = *spíše ne*, 4 = *určitě ne*), která ilustruje dva shluky. První, souhlasný shluk, představuje spíše podporu a posílení všech zmiňovaných opatření, druhý demonstruje naopak nesouhlas s opatřeními. Je zajímavé sledovat, že jeho rozptyl je mírně větší než bezpodmínečný nesouhlas.

4 ZÁVĚR

Vzhledem ke skutečnosti, že se při sanaci původní rodiny i v oblasti pěstounské péče neobejdeme bez odborně vzdělaných pracovníků pomáhajících profesí, zajímaly nás názory studentů (sociální pedagogiky a nelékařských zdravotnických oborů) na aktuálně probíhající změny - zrušení kojeneckých ústavů a dětských domovů pro děti do 3 let věku. Po získání odborné kvalifikace budou nepochybně někteří ze současných studentů participovat na procesu rozhodování o umístování dětí ke konkrétním pěstounům a na řešení dalších úkolů spojených s náhradní rodinnou péčí nebo se i sami stanou pěstouny.

Z realizovaného průzkumu vyplynulo, že 226 (54,3 %) studentů zaujímá negativní stanovisko ke zrušení kojeneckých ústavů, což vidíme jako alarmující. Při porovnání názorů studentů podle zaměření studovaného oboru vyplynulo, že studenti nelékařských zdravotnických oborů zaujímají častěji negativní stanovisko (137 dotázaných, 64,0 %) v porovnání se studenty sociální pedagogiky, kterých se proti zrušení kojeneckých ústavů vyjádřilo 90 (44,5 %). Pro zrušení se pak vyjádřilo 77 (36,0 %) studentů nelékařských zdravotnických oborů a 112 studentů sociální pedagogiky (55,6 %). Rovněž byla nalezena nižší míra ztotožnění se s návrhem na zrušení kojeneckých ústavů u těch, kteří nikdy kojenecký ústav nenavštívili, z čehož lze usoudit, že respondenti s vlastní zkušeností spíše podporují rušení kojeneckých ústavů. Uvedená skutečnost nás mimo jiné upozorňuje na význam exkurzí a praxí v rámci realizace studijních oborů zaměřených na pomáhající profese. Umístění všech dětí z kojeneckých ústavů do náhradní pěstounské péče vnímali respondenti aktuálně jako nereálné, především z důvodu nepoměru velkého počtu dětí k malému počtu vhodných pěstounů. Možná i

vzhledem k uvedenému se studenti více přiklonili k názoru, že zrušení kojeneckých ústavů může přinést negativní důsledky jak pro děti, tak pro společnost. Na tomto místě je však třeba zdůraznit, že většina z dotázaných nedokázala negativní dopady blíže konkretizovat. Lze se tedy domnívat, že problematika kojeneckých ústavů a dětských domovů pro děti do tří let věku není mezi studenty příliš rozšířená a diskutovaná.

Považujeme za důležité, aby právě studenti pomáhajících profesí byli během studia kvalitně vzděláváni i v oblasti náhradní rodinné péče a připravováni na zodpovědné naplňování transformace pobytových služeb nejen pro děti. Vzdělávacím cílem je vybavit absolventy takovými znalostmi a dovednostmi, aby byli nositeli dobré praxe.

V souvislosti s předloženými zjištěními bude dán podnět k modifikaci obsahové struktury souvisejících předmětů v rámci studijních plánů bakalářských studijních oborů pomáhajících profesí na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně tak, aby tyto reflektovaly aktuální celospolečenské trendy v oblasti školských, zdravotnických i sociálních služeb, s akcentem na filozofii neinstitutionalizace jejich uživatelů. Konkrétně se bude jednat o studijní obory sociální pedagogika, všeobecná sestra, porodní asistentka i zdravotně sociální pracovník, jehož studenti nebyli do realizovaného výzkumu zahrnuti, neboť tento obor je na fakultě realizován od akademického roku 2011/2012, tudíž v době prováděného šetření neměl studenty ve všech ročnících.

Další vhodné a námi preferované řešení vidíme v zařazení samostatného předmětu s názvem *(De)institutionalizace a transformace ústavní péče* do studijních plánů výše uváděných oborů bakalářského stupně studia, jehož obsahem bude vzdělávání v deinstitutionalizaci, a to ve vztahu k různým cílovým skupinám a oblastem pomáhajících profesí. V případě předmětu zaměřeného na vzdělávání v deinstitutionalizaci by se jednalo o projektovou výuku propojující poznatky a zkušenosti z praxe, které studenti získávají v rámci souvisejících i průběžných praxí. Vzhledem k uvedenému by bylo vhodné předmět zařadit do letního semestru druhého ročníku nebo ročníku třetího, kdy mají studenti již za sebou nejméně polovinu praxí a jsou schopni kriticky nahlížet na sociální realitu, se kterou se v terénu setkali. V rámci výuky by studenti řešili projekt zaměřený na proces transformace, resp. deinstitutionalizace, konkrétně zvoleného ústavního zařízení (školského, zdravotnického či sociálního), se všemi jeho kroky a fázemi. Vyučující by se stal studentům průvodcem a odborným konzultantem při řešení jejich projektů. Tyto by se následně mohli stát inspirací pro konkrétní pobytová zařízení. Studenti by se v rámci předmětu naučili porozumět problematice ústavní péče, jejím modelům a rizikům, reflektovat problematiku lidských práv a humanizačních hnutí v národním i mezinárodním kontextu a porozumět otázkám deinstitutionalizace a transformace a uměli by následně aplikovat v praxi základní užívané postupy užívané v tomto procesu.

LITERATURA

Bowlby, J. (1952). *Maternal care and mental health*. Geneva: World Health Organization. Dostupné z: [http://whqlibdoc.who.int/monograph/WHO_MONO_2_\(part1\).pdf](http://whqlibdoc.who.int/monograph/WHO_MONO_2_(part1).pdf).

Činnost kojeneckých ústavů a dětských domovů pro děti do tří let a dalších zařízení pro děti v roce 2008. (2009). Praha: ÚZIS ČR. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/category/tematicke-rady/zdravotnicka-zarizeni/kojenecke-ustavy-detske-domovy-dalsi-zarizeni-pro-deti>.

Činnost kojeneckých ústavů a dětských domovů pro děti do tří let a dalších zařízení pro děti v roce 2009. (2010). Praha: ÚZIS ČR. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/category/tematicke-rady/zdravotnicka-zarizeni/kojenecke-ustavy-detske-domovy-dalsi-zarizeni-pro-deti>.

Činnost kojeneckých ústavů a dětských domovů pro děti do tří let a dalších zařízení pro děti v roce 2010. (2011). Praha: ÚZIS ČR. Dostupné z:

<http://www.uzis.cz/category/tematicke-rady/zdravotnicka-zarizeni/kojenecke-ustavy-detske-domovy-dalsi-zarizeni-pro-deti>.

Činnost kojeneckých ústavů a dětských domovů pro děti do tří let a dalších zařízení pro děti v roce 2011. (2012). Praha: ÚZIS ČR. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/category/tematicke-rady/zdravotnicka-zarizeni/kojenecke-ustavy-detske-domovy-dalsi-zarizeni-pro-deti>.

Činnost kojeneckých ústavů a dětských domovů pro děti do tří let a dalších zařízení pro děti v roce 2012. (2013). Praha: ÚZIS ČR. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/category/tematicke-rady/zdravotnicka-zarizeni/kojenecke-ustavy-detske-domovy-dalsi-zarizeni-pro-deti>

FN MOTOL. Nalezinec Vlašský špitál. (2012). Dostupné z: <http://www.fnmotol.cz/o-nas/historie-a-soucasnost/nalezinec-vlassky-spital/>.

Giddens, A. (1999). *Sociologie*. Praha: Argo.

Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.

Hrubá, M. (2008). Principy osvojení pro novou právní úpravu. In *Náhradní výchova dětí - možnosti a meze: kolokvium I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Právnická fakulta.

Informace ze dne 14. března 2013 o postupech spojených s umístováním dětí do pěstounské péče na přechodnou dobu po přijetí novely zákona č. 359/1999 Sb. (2013). Praha: MPSV. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/14851/umistovani_deti_PPPD.pdf.

Matějček, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál.

Matoušek, O. (1995). *Ústavní péče*. Praha: Slon.

Mizrahi, T. a Larry E. D. (eds.). (2011). *Encyklopedia of Social Work (Volume 2: D–I)*. New York: Oxford University Press.

Musilová, D. (2013). *Názory studentů pomáhajících profesí na zrušení kojeneckých ústavů. Diplomová práce*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

Schneiberg, F. (2005). Kojenecké ústavy a dětské domovy pro děti do 3 let (minulost, současnost a vývojové trendy). In Bruthansová, D., Červenková, A., Pechanová, M. *Zdravotně sociální služby v kojeneckých ústavech a dětských domovech pro děti do tří let věku*. Praha: VÚPSV. Dostupné z: http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_177.pdf.

Směrnice o náhradní péči o děti. (2011). Praha: Sdružení SOS dětských vesniček. Dostupné z: <http://iss-ssi.org/2009/assets/files/guidelines/ANG/UN-Guidelines-Czech.pdf>.

Soubor otázek a odpovědí k novele zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. (2013). Praha: MPSV. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/14776/faq.pdf>.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. Úplné znění č. 937. Rodinné právo podle stavu k 21. 1. 2013. Ostrava: Sagit.

Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině. Úplné znění č. 937. Rodinné právo podle stavu k 21. 1. 2013. Ostrava: Sagit.

Zákon č. 372/2011Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách).

Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?page=1&idBiblio=75500&recShow=123&nr=372~2F2011&rpp=100>.

Autor

Doc. Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D., Centrum výzkumu, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Mostní 5139, 760 01, Zlín, e-mail: vavrova@fhs.utb.cz

Opinions on the closure of institutional facilities for children up to 3 years in the context of recent changes among students of selected helping professions

Abstract: In the Czech Republic, major changes have happened in the field of infant institutional care in connection with amendment to the *Act on Social and Legal Protection of Children* and the *Act on Family* in 2013. Efforts to close down institutional facilities for children up to 3 years are in connection to deinstitutionalization, which has become societal philosophy of transformation of institutional care in the last decade. Students of helping professions are educated in modern trends, such as deinstitutionalization, because they should become “holders and implementers” of positive changes based on respect for human rights and freedoms. In connection with that, we focused on opinions on the closing down of infant homes and children’s homes for children up to 3 years among students of nursing fields and social pedagogy. Using the quantitative method of a questionnaire, we obtained responses from 416 respondents. One of the most interesting findings is that only 10 % of students agree with the idea of closing down these institutional facilities. There are also differences based on field of study. Students of social pedagogy on average agree more with this idea than students of nursing fields. This could be based on differences in curriculum.

Keywords: *institutional care, transformation, deinstitutionalization, infant home, helping professions*

Okno do světa

Development of alternative forms for care and upbringing of children without parents in Republic of Bulgaria

Bozhidara Kriviradeva

The biggest wealth of humanity is their children. There is no greater experience than winning a kid's love and heart. Parents struggle every day to give their unconditional love and treat their kids with respect. That's why every state that is thinking for its own future tries to provide the best possible and positive atmosphere for care and upbringing of children – the future of the nation.

INTRODUCTION

For the past two decades Bulgarian governments have put a lot of effort into implementing a quality and significant reform in the system, providing care for children without parents. The main focus of the reform was to secure the children's rights to live with their biological parents or to be raised in a positive and nurturing environment that is close to a family-type. The article tries to present the current situation at the system for raising and upbringing of children, deprived of family care and will also give a brief retrospection of the development of social care and protection of children and families in the Republic of Bulgaria. The main research question it tries to answer is: "What are the reforms implemented so far in the child protection system and how have they affected the number of children living in special institutions?" The main research methods used for the fulfilment of the theoretical-empirical research are: *analysis* of official statistical data, provided publicly by national institutions; *analysis* of researches carried out by different government and non-government organizations; *analysis* of national documents for securing social protection of children and family rights; *interviews* with professionals working in the field of family and child protection and with experts, working in government and non-government organizations working in the same field; *observations* of different processes in the social-pedagogical environment of institutions working with children and families.

1 SETTING THE RESEARCH FRAMEWORK

1.1 What do we mean by "alternative forms of raising and upbringing of children deprived of family care?"

Clarification of the main scientific notions is an important part of every research. This provides the researcher with a clear view on the scope and approach toward the research object.

We assume that *alternative forms for raising and upbringing of children deprived of family care* are all residential and non-residential forms for child care where the child has been abandoned or

neglected by their biological parents. Children are considered “abandoned”⁵⁴ when their parents are not able to take care of them or are in a situation to fulfil their parental duties. When such a situation happens, no matter for a short or for a long period of time, parents can transfer their parental rights to another person or a family. They can also declare their consent to put the child up for adoption or to accept the child to be placed in a special institution for residential care, at a family-type centre, in a foster family or any other type of social service. At these different types of places the child can receive the care for the time that the parents are not able to look after them or to take proper decisions about their future. This placement can end with reintegration of the child in the biological family or with a legal decision of parents to put the child up for an adoption.

From a social and legal point of view it is usually accepted that parental care is provided by the biological family. For the past several years some theories emerged which state that this parental care is also exercised not only by biological parents but by parents who gained this statute by will, after the legal acknowledgment has taken place in case of a child abandoned by his/hers biological parents. Of course the notions “parental care” and “parental rights” are disputable and both sides provide different arguments for their interpretation. We, however, believe that the people who actually look after the child in fact carry out parental care as they accept that right with the very adoption act or with their taking the child into their homes for a certain period of time.

So, in order to differentiate the alternative forms for raising and upbringing of children deprived of parental care we will assume that parental care is a function of biological parents. As a consequence of such a notion we will not associate parental care with different forms of child care, provided by people other than biological parents but are just fulfilling parent roles.

1.2 Legal regulation for the function of alternative forms for raising and upbringing of children deprived of family care

Social protection of children in the Republic of Bulgaria is set out in the Constitution. The main act which guarantees children’s rights is the Child Protection Law and the Regulations for its implementation. This law, together with the Family Code, settles the rights and the responsibilities of parents and kids. Both documents are the main framework for child protection activities and they are synchronized with the Child Rights Convention.

The Child Protection Law was adopted by the Parliament in 2000 and has been active since 01.01.2001. This law organizes and carries out child rights’ protection by describing measures and principles for this protection, the functions of the state and the municipalities and their coordination in this field. The law regulates the participation of different legal and physical entities in child protection activities.

The Family Code sets out the rights and responsibilities of legal guardians. In 2009 a new version of this code was adopted in an attempt to guarantee children rights to be raised in a family or family-type environment.

Bulgarian legislators adopted a number of sub-law regulations related to child protection. These acts include: different *regulations* (Regulation for implementation of Child protection Law; regulation for the structure, organization and work of National council for child protection, Regulation for the work of Adoption Council); *ordinances* (Ordinance for the conditions and procedures for protection of gifted children, Ordinance for conditions and procedures for applying measures for child abandoning

⁵⁴ Two distinctive types of abandoning can be described – open and secret. In cases of open abandoning the parents can be identified easily. They consciously abandon the child and it is up to their free will to give up their parental rights. In cases of secret abandoning the child is left by the parents in a total secret and the parents are hard or impossible to be found. It is usually the case here that these parents do not intend to change their minds about giving up their parental rights as they do it voluntarily and anonymously.

and institution placement prevention, Ordinance for conditions and order for applying, selecting and accepting of foster families and placement of children in foster families, Ordinance for special child protection at public places, Ordinance for criteria and standards for child social services); *legal actions* (placing children in foster families as a child protection measure, providing social support in the framework of Child protection Law, etc.).

The two main strategic documents that are really important for the development of alternative forms for care and upbringing of children without parents are The National Strategy for Child protection 2008-2018 and The National Strategy "Vision for children deinstitutionalization in Republic of Bulgaria".

The National Strategy for child protection is a political agenda, accepted by the Parliament. Through this document the state sets the priorities and the actions that will be implemented so the well-being of children will be improved. In order to effectively reach the strategy goals, each year the Council of Ministers adopts a National program for child protection. These documents guarantee the rights of all children in the country by consolidating and coordinating the efforts of all institutions, working in the field of child rights protection and engaged in the actions planned in the strategy.

The National Strategy "Vision for deinstitutionalization of children in the Republic of Bulgaria was adopted by the government on 11th of December 2009 as a consequence of an active involvement and initiative of non-governmental organizations. This political document is also signed by 23 NGOs and UNICEF in Bulgaria. These organizations stand behind the initiation of the document and participate actively in its implementation in practice. The document "is based on the "best child interest" policy, aimed at support for families and provision of the best conditions for child development and child full potential realization. This policy is based upon respect of child's rights, the norms, the standards and the principles of universality, indivisibility and non-discrimination, and at the same time is characterized with high sensitivity, flexibility and preparation for meeting the challenges. It is of a great importance to develop a policy that will not only provide the appropriate care for children at risk in the short term, but will also prevent such problems in the future."⁵⁵

The basic goal of this strategic document is to guarantee the right of the child to be raised in a family environment and to be provided with quality care and services according to his/hers individual needs. In order to reach this goal several activities are planned:

- A broad spectrum of child and family services to be provided by regulating them in law, financial and human resource perspective. This is to be done by starting with existed and existing good practices and with the implementation of innovative approaches;
- The capacity of the child protection system is to be raised through clear definition and effective distribution of powers and responsibilities among child protection entities, social services providers and with sustaining an adequate professional capacity for the operation of the system;
- The existing 137 residential institutions for children (at the time of the document adoption) are to be closed within a 15 years period starting with the document adoption;
- The placement and raising of children 0 to 3 years old in residential care institutions of all kinds is to be prevented after the end of the reform.⁵⁶

The measures, planned in this document mainly aim at regulating the "entrance" of residential institutions through providing support to the family and through development of services for child abandoning prevention, risk prevention, early intervention and child support, family planning and family mediation. The government's efforts focus on *implementation of foster care on a national level* as a main alternative to special institution placement as well as encouraging adoption and

⁵⁵ See: National Strategy "Vision for child deinstitutionalization in Bulgaria".

⁵⁶ See: National Strategy "Vision for child deinstitutionalization in Bulgaria".

providing conditions for raising knowledge and competences of professionals for work with children and families.

Before this document can be signed by all parties two other strategic documents were adopted: The plan for decreasing the number of children in special institutions 2003-2005 and the National action plan for reforms in residential institutional child care in Republic of Bulgaria 2008-2011. These two plans were aimed at speeding up the deinstitutionalization process and through this to apply the government policy for improving institutional care for children. This improvement aimed at making the institutional environment feel closer to a family environment and it also tried to develop a network of social services on a national, regional and local level. All these reforms tried to change the way the system existed and to make it closer to the needs of the client by changing the way it worked. This purposeful policy means that the state has made the firm decision to decrease the percentage of children in special institutions and to redirect its efforts toward children's long-term reintegration in their biological families, toward placement in other families (foster or adoption families) or toward their placement in different community-based social services which provide care in an environment closer to the family environment. Through this process of deinstitutionalization the main task of the state is to focus not only on satisfying the child's *basic needs* (physiological needs and safety), but also to answer to their social needs for affiliation with a small group (a family or a community), confidence and respect, self-improvement and others. Along with the expected change in the child protection system, the process of deinstitutionalization also supports the change in social values, although the institutional change is going faster than the value change for now. There is still resistance to the deinstitutionalization and the sceptics number more than the optimists. Still we hope that common efforts will push the reform forward regardless of its speed.

2 CURRENT RESULTS OF THE REFORMS IN ALTERNATIVE FORMS FOR THE RAISING AND UPBRINGING OF CHILDREN WITHOUT PARENTS

It is necessary to clarify the way the present law defines the alternative forms for child care when parents have abandoned their parental functions for different reasons and for different time periods. Alternative child care is provided in two different forms:

*Special institutions (residential institutions) or Homes for children*⁵⁷ (Homes for medical and social care for children; Homes for children deprived of parental care; Homes for children with mental disabilities; homes for children with physical disabilities), and *Community-based social services of residential type*⁵⁸ (Family-type placement centre; Centre for temporary placement; Crisis centre; Transitional house; Protected house; Monitored house; asylum/orphanage; Social educational-professional centre; "Mother and Baby" unit; Centre for social support; Centre for work with children on the street; foster care). Government efforts aim at closing down the institutions for children without parents and toward providing effective prevention of abandoning, work with parents and with relatives so the child can remain in the biological family environment. If the biological family cannot take care of the child, a placement in community-based social service is researched as an option. Only after all options for community-based services have been exhausted a placement in a special institution can be made.

The national statistics provided by the State Agency for Child Protection on its internet page shows the decrease in the number of special institutions. From 2008 to 2012 Homes for medical and social care for children (0-3 years old) decreased by only one – from 32 in 2008 to 31 in 2012. Homes

⁵⁷ Homes for residential child care, usually for children who have been permanently separated from their family environment (Child Protection Law, additional rules, 10).

⁵⁸ Form of social service through which it is intended to satisfy the everyday needs of a limited number of persons (maximum 15) and which social services provide the child with the opportunity to live in an environment that looks more like a family environment.

for children deprived of family care decreased from 82 in 2008 to 67 in 2012, and Homes for children with different types of disabilities decreased from 26 in 2008 to 24 in 2012. Although the decrease shown does not look really significant, the decrease in the number of children living in special institution is more promising (table 1).

Table 1

Children placed in special institutions from December 2008 till December 2012 (total capacity and children placed)

Types of special institutions	2008 Capacity/ Children placed	2009 Capacity/ Children placed	2010 Capacity/ Children placed	2011 Capacity/ Children placed	2012 Capacity/ Children placed
Homes for children with mental disabilities	1571/14 56	1528/130 8	1323/1201	1302/1102	1302/1140
Homes for children with physical disabilities	103/69	103/65	70/54	70/102	70/42
Homes for medical and social care for children	3910/24 40	3910/233 4	3860/2046	3798/1820	3708/1578
Homes for children deprived of parental care	5261/37 97	5309/344 0	4344/2778	3487/2167	2888/1892

Source: State Agency for Child Protection

According to this statistic the total number of children in special institutions by December 2012 is 4652. This is a decrease of 10.38% compared to the previous year when 5191 children lived there. The total decrease for the researched period is 40.01% which is really a significant improvement.

This decrease is a result of several different measures implemented at the national and local level. Some (although not enough) special institutions were closed. Along with that the legislation reform described in the previous paragraph led to different procedures for placement in special institutions. The development of residential community based social services provided the opportunity to search for different ways to support the biological family, to find a family environment for the kid (relatives or foster families) and only as a last resort – to place a child in a special institution.

The reasons behind all these changes are complex. Research made by NGOs and State Agency for Child Protection about the reason for placement of children in special institutions found that a huge percentage of these children (80%)⁵⁹ live in these institutions because of social reasons. They have families, but these families have social problems and cannot take care of them, which logically led to bringing the kids into the special institutions. After quantity and quality analysis of the reasons for the child abandoning (for a short or a long period of time) the state policy naturally turned toward financial and material support of the families as well as toward establishing more community based social services to support parents in the difficult job of raising their kids. For the past 4 years the government and NGO sector have aimed at: raising the health and sexual culture of risk social groups so planned and responsible parenting can be achieved among them; providing home services and home visits of pregnant women and mothers of children between the age 0-3 years⁶⁰; restriction of

⁵⁹ State Agency for Child Protection (2006).

⁶⁰ This is a practice of UNICEF-Bulgaria within the framework of project “The best start in life for the child”. A Center for maternal and child health was opened in city of Shumen which provided home visits for pregnant

the easy access for child placement in a special institution; applying some restrictive measures when child rights are violated or rules of law are broken when it comes to child raising.

For the past 4-5 years more and more Family-type Placement Centres have been opened. At 31.12.2012 there are 88 such centres, where 950 children and young people live⁶¹. The aim of "Childhood for everyone" project, within the framework of the national program "Support for deinstitutionalization of social institutions which provide social services for children at risk" is 133 Family-type placement centres and 27 Protected Houses to be built according to the National residential care map"⁶².

Family-type placement centres have worked in our country since 2009. One of the well working centres was established and run by the NGO "Hope for little ones". According to the statistics, 35 children passed through the Centre between June 2010 and August 2013. 5 of them were reintegrated in their biological families. Another 5 were placed in foster families, and 18 were adopted. As for now there are 7 children living in the Centre. Their ages range between 3 months and one and a half years. The shortest stay was one week, and the longest – about a year and a half⁶³. The efforts of this NGO are focused mainly on short-term placement in the centre and searching for different ways to provide a placement in a family environment. Such a policy should serve as an example for all residential social services as it will reduce the vicious practice of raising the child in institutional settings.

According to the strategic documents it is clear that along with opening more social services of a resident type the state efforts also aim at promoting and the development of foster care and adoption so a positive family environment can be provided for the children.

Foster families have been discussed in Bulgaria since different NGOs started to provide such type of alternative care for children in institutions within pilot projects. Some of the first places where the foster care started were the city of Plovdiv and the city of Haskovo. Although this project was not successful, the initiative didn't stop there. In 1993 "Orphan" Foundation with the assistance and financial support of Christian Children Fund, UK with a contract with the Ministry of Education and science implemented the project "Raising kids without parental care in foster families". The foundation started working on the basis of the Family code as the sole (for the time being) legislation which provided the procedures for placing children outside their family. The first target group of the project included children living in Homes for children without parents. Later the target group broadened and included children at risk, living in families at risk, who are about to enter special institutions. Another Foundation, "Step by step", in 2000 implemented the "Foster care" project as a result of the initiative "Establishing an agency for foster families"⁶⁴. With the adoption of Child Protection Law in year 2000 in fact foster care was established as an alternative form for child care when the parents are missing or are unable to look after their kids. In 2003 an Ordinance for the conditions and the order for application, selection and acceptance of foster families and for placement of children in them" was adopted. This ordinance was actually implemented in 2006 in the Child Protection Law in articles 3, 32 and 33 the essence of foster care as a child protection measure, the conditions to become a foster parent and the way the relationship with the biological family must be conducted. In 2007 a change was made in the same law and the notion "professional foster care" was introduced. After long debates and struggles made by the NGOs and some state organizations it was written that close relatives can become foster parents.

women and mothers with children up to 3 years old. This project came as a result of a long-period of UNIV+CEF work in Shumen for closing down the Home for medical and social care for children, <http://www.unicef.bg/proekti/Nay-dobar-start-v-zhivota-na-vsyako-dete/18>.

⁶¹ SACP information, <http://sacp.government.bg/programi-dokladi/statistika>.

⁶² <http://sacp.government.bg/novini/2012/10/15/prva-kopka-na-cnst-po-proekt-detstvo-za-vsichki-v/>.

⁶³ Data was provided by "Hope for little ones" Foundation.

⁶⁴ See: Borisova, M. (2007) Foster care in a frame and in a perspective, p. 19.

Foster care in Bulgaria has two different forms – voluntary and professional. When it comes to the length of time – it can be long-term, short-term, emergency foster care and a substitute foster care. Foster care is conducted at the home of the foster parents. They don't gain parental rights for the child but can make decisions about his/hers life and health. After a thorough research of a child's needs is made, the child can be placed at a professional or voluntary foster family, according to a proposal of "Department "Social Support", through a court decision. If the child has biological parents a schedule for their visits at the foster family home is developed. These visits are allowed only in case they will not have negative effect upon the child. It is extremely important to choose the best possible placement for the child according to his/hers needs, personal and age characteristics.

For the needs of the present research several parents were interviewed. Some of them work at the system for social care and protection of children, and the others don't. The main goal of the interviews was to find to what extend they are informed about the foster care as a specific child protection measure. The interviews showed that parents who have no contact whatsoever with the child protection system do not know the specifics and characteristics of foster care. Unfortunately, a lot of them actually identify foster care as a form of adoption and are not familiar with the legislation and the provided opportunities for children at risk. Most of them also said that they don't know who to turn to in case they encounter a child at risk. Both parent groups accept warmly the idea of foster care, but actually exclude the possibility to become foster parents. The main reason they state for such an understanding lays in the fact that, as foster parents, they will have to communicate with the biological families and to cooperate with them to become close with their kids again.

Despite the slow process of changing society values and perception of foster care it can be said that this alternative form for raising children without parents has become more popular in the country over the past several years. The State Agency for Child Protection statistics show that the number of children placed in foster families for the year 2012 is "709 – three children less than the previous year and four times more than 2009: 62 in voluntary foster families and 647 in professional foster families. In voluntary foster families 55 kids less were placed, while 52 more children were placed in professional foster families compared with the previous year 2011. The total number of children placed under foster care as of 31.12.2012 is 1109: 965 at professional foster homes and 144 – at voluntary foster families."

According to my observation of the social protection system for the past 10-15 years foster care provided by close relatives will develop quickly in the next few years. This conclusion is supported by the national tradition, dated centuries ago, for relatives to raise kids who have lost their parents. The fact that the legislator actually allowed relatives to become foster parents led to a raise in the number of foster families. On the other hand it is my personal belief that foster care can be a useful social protection method if it is applied once and for a short period of time, especially when there is no blood relation between the child and the foster parents, as the emotional relations between them are not always positive and frequent change of foster families in most cases leads to a negative experiences for the child. These can affect the child's abilities to communicate with people and to adapt to a new environment. Over the last year, as a result of a well-planned media campaign, the number of foster families actually became more than necessary. A lot of foster parents report that they have never received an offer to accept a child at risk. There are a lot of cases when foster families refuse to accept a certain child in their homes due to different subjective factors (gender, ethos, etc.). The raised interest in foster parenting in our country may also be due to the fact that a lot of people think that if they became foster parents this will make it easier for them to adopt a child and also that this type of care will provide them with the opportunity to get to know the child before starting the adoption procedure.

For the past several years the Bulgarian government has implemented a series of significant changes in the Family code and other sub-law documents which aim at ceasing the long-term practice of children to be left to state care at special institutions for long periods of time and thus – depriving these children of their right to be raised in a family environment. That's why some of the changes

made in the Family Code in 2010 stated the right of the parent to give his agreement to give up his parental right consciously and willingly in the first 30 days after the child was born and if after 6 months in a special institution or other type of alternative care the mother doesn't seek the child, this child can be put up for adoption. One of the prevention measures against child abandoning is the "Mother and Child" unit. At this social service the mother can receive modern health care, social and pedagogical support and professional help for 6 months. According to specialists working in such units the reunion between the mother and the child is a long, and in most of the cases – unsuccessful process. It is very common that after 6 months since the mother and the child leave the unit and are "socially reintegrated in the community" the mother visits social services department again and states her will to put the child up for adoption or to place the child temporarily at a special institution until she figures out what to do with her life⁶⁵. One of the main gaps of the legislators is that they allow the formal consent for full adoption given by the parent to be denied later. This can be done through a formal procedure: the parent gives a motion to Department "Social protection" within law-set time limits. Why is this part of the Family Code considered weak? This procedure actually provides parents with a right to prevent the adoption of the child even after they have given their formal consent for their child to be registered for adoption. Such actions are often reasoned with not very noble goals and they actually deprive the child of the opportunity to grow up in a caring and loving home.

Despite the significant changes in Bulgarian legislation the regulation for adoption needs more precision and better protection of the child's best interest. Social workers should be working more thoroughly and responsibly with the family wishing to adopt a child and to provide them with better consultation about some important questions like: the age of the child they can adopt, the challenge of adoption, the responsibilities of parents for the child development and education, the question of revealing the adoption in front of the child, the creation of family history, etc. According to interviews with adoption parents there are some gaps in adoption procedures:

- Lack of coordination between different institutions working in the social protection system;
- Lack of good education and training of adoption parents for welcoming and raising the child in his/her first months and years after the adoption;
- Lack of supporting and concomitant care from the social workers and psychologists after the adoption has been made;
- Lack of traditions in creating child history at special institutions;
- Vagueness when it comes to questions regarding revealing the fact of adoption in front of the child.

A lot of specialists in Bulgaria still support the thesis that the adoption should remain a secret and the child should not know that he/she was adopted. Bulgaria is a small country and such secrets are hard to keep within the family. It's not uncommon for children to learn they have been adopted from relatives or neighbours. In most cases this knowledge comes at a most unsuitable age and in a most unsuitable manner and it has a heavy negative impact upon children's emotional state. That's why each family should decide for itself whether, when and how to reveal to the child the fact of adoption. This decision should be made in an informed manner and after the parents know what the possible consequences from such a revelation could be. The practice shows that if the parents don't reveal the adoption to the child at an early age, they never find strength to do it later.

⁶⁵ This is an opinion of specialists working at "Mother and baby" unit at the Complex for social services, gathered through an interview with professional working at social protection system.

3 CONCLUSIONS AND DISCUSSION

Alternative forms of care and upbringing of children deprived of family care has developed in a parallel with the social-economic changes in the society. The present research showed that the number of children placed in special institutions dropped significantly due to their placement in settings closer to a family by using different social services. This decrease is due to several factors:

- The development of different types of community-based social services for children, more closely resembling a small family environment;
- The changes made in the national policy so the entrance in special institutions became harder and was considered as a last possible option;
- The development of foster care and the right of relatives to become foster parents.

The more strict procedures for giving up parental rights which eliminated the long-term stay of the child in special institutions which prevented him/her from being adopted, even when parents clearly didn't want to take care for him/her.

All these measures implemented in social protection and the child protection system actually started the process of eliminating the "old" institutional way of care for children whose parents don't want to or couldn't look after them. Still this process is yet to evolve and to produce more quality results. The real quality and long-term change in these forms will come when some significant changes are made in the overall policy for child and family protection along with changes in the system for social protection. The system needs to be made more precised according to the needs of modern society. This precision must go through the closure of useless structures and through building needed communication relations between different departments, units and organizations working with children and family. The use of social services and the stay of the child in some sort of residential care should be limited as much as possible and a long-term placement in a family environment should be provided. The adoption procedure should be provided and the parents should be supported and stimulated to raise their children instead of using the social protection system, often with some intentions to get social benefits. Parents should receive timely financial, pedagogical, psychological, health and legal support. All these will improve the child protection system and will ensure children's rights to be raised by their biological parents or within a family-type environment which can provide suitable conditions for their mental, physical and social development.

REFERENCES

- Борисова, М. (2007). Приемната грижа в кадър и перспектива, София.
- Закон за закрила на детето, Обн. ДВ. бр.48/13.06.2000, посл.изм. изм. ДВ. бр.68/2.08.2013
- Закон за социалното подпомагане, Обн. ДВ. бр.56/19.05.1998, посл.изм. ДВ. бр.66/26.07.2013
- Правилник за прилагане на закона за закрила на детето, Обн. ДВ. бр.66/25.07.2003, посл.изм. ДВ. бр.68/4.09.2012
- Правилник за прилагане на закона за социално подпомагане, Обн. ДВ. бр.133/11.11.1998, посл.изм. ДВ. бр.73/20.08.2013.
- Национална стратегия „Визия за деинституционализация на децата в Република България“, приета 11.12.2009 г. В: <http://sacp.government.bg/programi-dokladi/strategii-programi-planove/>
- Семеен кодекс, Обн. ДВ. бр.47/23.06.2009, посл.изм. ДВ. бр.68/2.08.2013.

Host Sociální pedagogiky

Medailon – Lenka Remsová



MgA. Lenka Remsová, Ph.D. působí jako odborná asistentka na Katedře sociální pedagogiky PdF MU. Zabývá se uplatněním dramatické výchovy při práci se sociálně znevýhodněnými skupinami. Specializuje se na metodu divadla utlačovaných. V současnosti se zabývá aplikací této metody v sociálně vyloučených lokalitách v ČR v otázkách soužití většinové a menšinové společnosti a při práci s mladými lidmi vyrůstajícími v ústavní péči a s lidmi bez domova. Je zakládající členkou Kabinetu divadla utlačovaných na Katedře sociální pedagogiky při PdF MU. Působí také jako lektorka dramatické výchovy a externí pedagožka na Katedře výchovné dramatiky na DAMU a Katedře speciální pedagogiky na UP.

S Katedru sociální pedagogiky PdF MU začala spolupracovat v roce 2003 po zakončení studia oboru dramatické výchovy na Janáčkově akademii múzických umění. V té době také působila jako vyučující dramatické výchovy na Cyrilometodějském gymnáziu a střední odborné škole pedagogické Brno. V následujícím roce (2004) zahájila na PdF MU doktorské studium, které zakončila v roce 2011 obhajobou disertační práce *Divadlo utlačovaných a jeho edukační možnosti v sociální pedagogice*. V roce 2007 přešla na plný úvazek na Katedru sociální pedagogiky, přičemž však již od roku 2004 zodpovídala za profilaci Dramatická výchova, která je jednou z profilací oboru Sociální pedagogika a volný čas. Profilace je zakončena samostatným nebo skupinovým dramatickým projektem a státní závěrečnou zkouškou Dramatická výchova.

Pro dr. Remsovou bylo rozhodující setkání s divadlem utlačovaných v rámci série workshopů organizovaných nestátní neziskovou organizací Gardboard Citizens, která ve Velké Británii pracuje s lidmi bez domova. Zde se v průběhu jarního semestru 2007 setkala s významnými představiteli divadla utlačovaných, jako jsou Sanjoy Gangui, Julián Boal nebo Adrian Jackson. V následujícím roce začala blíže spolupracovat s dr. Johnem Somersem (University of Exeter), který je významným evropským představitel komunitního divadla. S ním Lenka Remsová dlouhodobě rozvíjí možnosti výzkumu sociálních témat prostřednictvím technik aplikovaného dramatu. V roce 2010 organizovala v rámci projektu Zvýšení kompetencí výzkumných pracovníků zejména v metodologické oblasti (CZ.1.07/2.3.00/09.0116) konferenci a workshopy *Drama a výzkum - možnosti výzkumu v dramatické výchově*, jejichž hlavním lektorem byl právě John Somers.

*Radim Šíp
Masarykova univerzita v Brně*

Rozhovor s Lenkou Remsovou (leden 2014)

Já jsem tě jako svou kolegyni poznal na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty v Brně, ale tvá cesta k sociální pedagogice byla určitě klikatější. Mohla bys nám o tom něco říci?

Já jsem se k sociální pedagogice dostala cestou, která vedla přes Janáčkovu akademii múzických umění, kde jsem vystudovala obor Dramatická výchova. Už tehdy jsem začala drobně spolupracovat s Marií Pavlovskou, mojí současnou kolegyní, která působila na Pedagogické fakultě a zabývala se vzděláváním a výukou v oblasti dramatické výchovy pro pedagogy. Už v té době, kdy jsem dokončila studium, což bylo někdy v roce 2002, se začínala pomalu formovat specializace Dramatické výchovy tady na Katedře sociální pedagogiky a zhruba v té době mě přizvala k externí spolupráci a výuce na různých projektech. Přišla jsem tak s konkrétní metodou divadla utlačovaných nebo tehdy to bylo ještě divadlo fórum. Z této spolupráce se vyvinula myšlenka a pocit spolupráce ať už s Katedrou sociální pedagogiky nebo celou Pedagogickou fakultou. Rozhodla jsem se vyzkoušet doktorské studium na této fakultě. Taková byla má cesta, jak jsem se zde ocitla a jak se vyvíjel můj život na katedře.

Je to docela zajímavý osud dívky, která chtěla být herečkou, a která se přes dramatickou výchovu dostala k úplně jiným dimenzím dramatické výchovy. Co pro tebe dnes znamená sociální pedagogika?

Sociální pedagogika pro mě z dnešního pohledu kloubí mé životní směřování. Je to zájem o lidi a nějaká má potřeba být součástí kolektivu. Na střední a poté vysoké škole jsem se hodně zajímala o zážitkovou pedagogiku. Hodně jsem se pohybovala i kolem Prázdninové školy Lipnice a České cesty. Tyto zkušenosti pomalu začaly ustupovat v důsledku toho, že jsem začala více rozvíjet práci s divadlem ve vztahu k sociální pedagogice a sociálně znevýhodněným. Pokud bych to měla zjednodušit, tak sociální pedagogika pro mě naplňuje možnost přímé práce s lidmi, ať už to jsou lidé, kteří jsou reprezentanty běžné populace (děti, senioři, dospělí) nebo, pro mě možná z hlediska divadla zajímavější, sociálně znevýhodněné skupiny. Jde o práci s těmito skupinami prostřednictvím různých metod a prostředků divadla.

Co nám mohou nabídnout speciální dramatické metody, dramatická výchova a další zajímavé formy, které jsi na naší katedru přinesla - divadlo utlačovaných, divadlo fórum apod.? Jakým způsobem se dá pracovat s lidmi těmito prostředky a co to s lidmi dělá, že je to jedna z nejzajímavějších profilací na naší katedře?

Dá se říct, že jsem si zpočátku tyto souvislosti příliš neuvědomovala. Na začátku jsem navázala na koncepci specializace tak, jak tady byla a v podstatě jsem ji vnímala tím způsobem, že osobně poskytnu nějaké dovednosti, znalosti, které mám a studenti, kteří studují sociální pedagogiku, si přetvoří tyto informace tak, jak je budou potřebovat používat ve své praxi vzhledem k cílovým skupinám. Byla jsem v té době v tomto oboru nováčkem. Postupně se začala utvářet úzká vazba a spolupráce se studenty a začali jsme vytvářet různé zajímavé dramatické projekty, ve kterých se vzhledem k sociální pedagogice, kde jsme se zaměřovali na rozvoj osobnosti jedince nebo na rozvoj skupinové dynamiky, ukazovalo, že tyto dramatické prostředky jsou pro účastníky takových lekcí nebo projektů hodně smysluplné. Vycházelo to z jejich výpovědí. Nejvíce si vážím jedinečnosti dramatu, které, pokud je v propojení s pedagogickým cílem, může přinést do životní zkušenosti obohacení o prožitkovou rovinu. To znamená, že náš prožitek z lekce, který navodíme dramatickými metodami, může být mnohem silnější a více zapůsobit na nějakou transformační rovinu naší osobnosti a působit pozitivním směrem k její proměně.

Ty jsi částečně zmínila i to, jakým způsobem vznikala profilace. Mohla bys popsat, jak vznikla profilace Dramatická výchova

Já vlastně nevím, jak to přesně vzniklo. Myslím si, že to byla myšlenka, ať už Jiřího Němce nebo Marie Pavlovské, zařadit nějakým způsobem tuto specializaci. Nebylo to nic, co by vycházelo z mého popudu. Tato specializace byla koncipovaná poměrně smysluplně. Studentům nabízela profilovat se ve dvou okruzích. Jeden okruh zahrnoval rozvoj psychosomatických dovedností, ať už práci s dechem, hlasem nebo práce s tělem či herecké dovednosti. Druhý okruh v sobě zahrnoval teoretickou část – teoretické pozadí této vědní disciplíny rozšířené o metody, které jsme se snažili studentům nabídnout. V rámci této specializace se nejvíce pracuje se strukturovaným dramatem nebo s divadlem fórum. Dále je to spolupráce se zahraničními lektory, kteří sem přivezli techniky interaktivního divadla. V dnešní době máme spolupráci i díky studentům, kteří vyjždí do zahraničí za zkušenostmi. Máme tak tady na katedře nové metody, a to například playback divadlo nebo story telling. Takže postupně se škála nabídky rozšiřuje.

Jak se jako kolega pohybuji kolem profilace a kolem výsledků vaší práce, vím, že velká část teoretického zázemí i vašich projektů je zasazena na pozadí divadla utlačovaných. Dokázala bys popsat, co je to divadlo utlačovaných a proč jsou jeho techniky, metody a východiska pro sociální pedagogiku tak zajímavá?

To je dobrá otázka, protože divadlo utlačovaných sehrálo důležitou roli nejen tady u nás na katedře, ale je dané i celosvětovým vývojem, kdy návaznost, ať už pedagogiky utlačovaných Paula Freire nebo divadla utlačovaných Augusta Boala, se stala základem pro nové směry. Bylo to již v 70. letech 20. století. Tyto nové směry se zaměřovaly na něco, co bychom dnes mohli nazvat sociálním divadlem nebo divadlem pro rozvoj, to si každá země pojmenovává po svém. My se tady nejvíce přikláníme k pojmenování aplikované drama, což znamená, že se různé dramatické techniky a metody mohou používat v kontextu práce s různými skupinami. Dá se říct, že je to základ pro nové směřování zejména divadelních prostředků v práci směrem k sociálním změnám. Myslím si, že i my v sociální pedagogice se snažíme o proměnu osobnosti, pedagogické působení na osobnost nebo na skupinu a mě to hodně koresponduje se sociální změnou společnosti.

Ty jsi zmínila důležitý prvek divadla utlačovaných, a to je sociální změna. Ovšem kultura, sociální prostředí a politická kultura Brazílie a Latinskoamerických států se trochu liší historicky i okolnostmi vývoje od našeho prostředí. Lze tedy zcela aplikovat divadlo utlačovaných, a pokud ne, musí se nějak přizpůsobovat české historii, prostředí a mentalitě?

Nejdříve začnu z historického hlediska. Je to zajímavé nejen v kontextu České republiky, ale i celého světa. Pedagogika utlačovaných a divadlo utlačovaných vzniklo v Brazílii a vycházelo z historického kontextu vojenské diktatury a útlaku, který diktatura projevovala. Útlak byl viditelný přímo navenek, nikdo neměl svobodu vyjádření, a kdo se vyjádřil, byl potrestán. Šlo o zřejmou, viditelnou nesvobodu člověka. Celá koncepce vychází z transformace a pracuje se zvědomováním, s osvobozením člověka a s jeho zmocněním. Prostřednictvím metod pedagogiky utlačovaných nebo divadla utlačovaných jsou člověku nastavovány různé kritické otázky, které má možnost zkoumat z různého úhlu pohledu a postupně otevírat svůj prostor v mozku a obohacovat ho o nové myšlenkové závěry, které mu doposud nebyly záměrně přístupné. To, co kriticky zkoumáme, jsou struktury moci ve společnosti, a to je něco, co podle mě existuje všude ve světě (západní svět, východní svět, země třetího světa). Moc ve společnosti se uplatňuje úplně všude a je součástí naší společnosti. Myslím si, že divadlo utlačovaných může být uplatnitelné úplně všude ve světě a důkazem je, že tato metoda je rozšířená téměř v celém světě a každá země zpracovává témata útlaku, který nemusí být zjevný a ani tak politický jako byl v Brazílii. Témata vychází z konkrétních životních situací lidí, kteří v dané zemi žijí. Z toho plyne, že metoda divadla utlačovaných se u nás určitě dá aplikovat.

Rozumím tomu správně, že divadlo utlačovaných funguje jako velmi dobrý způsob zvědomování mocenských struktur a vztahů, které si člověk nemusí na první pohled být vědom, protože mu připadají tak samozřejmé, že je nevnímá jako útlak či moc, která by mohla být proměněna?

S tím bych mohla souhlasit a ještě bych doplnila, že důležitou roli pro mě ve zvědomování hrají otázky: tedy způsob, jakým si člověk sám v sobě dokáže pokládat otázky, a jakým způsobem si začne uvědomovat některé souvislosti ve světě. Myslím si, že to, co se stalo i v mé osobní proměně, hodně souvisí se schopností dávat si věci do souvislostí a najít způsob, klíč, jak vzájemně propojovat informace, které se kolem nás nacházejí.

Díky tomu, že jsem se zúčastnil několika vašich projektů, respektive spíše výstupů, to znamená jejich představení, mohl jsem si na své vlastní kůži vyzkoušet techniku herní situace daného příběhu a sám jsem si na sobě uvědomil, jak je to mocný nástroj. Je daleko přímější a intenzivnější, než četba odborné či krásné literatury. Čím na nás divadlo utlačovaných mluví? Proč má takovou potenci pro transformaci a zvědomování složitých společenských a mocenských vztahů?

Tím hlavním prostředkem, kterým divadlo mluví, je symbolický jazyk. Tento jazyk symbolu divadla se většinou vyjadřuje v nějakých obrazech, živých obrazech nebo herních situacích, které mohou být vyjádřeny nějakým uměleckým prostředkem. Podle toho, jakým způsobem jsou transformovány do určitého symbolu, tak právě zasahují naši citovou rovinu. Další důležitou podstatou divadla, konkrétně divadla fórum, na které se divák dívá, je, že samo prošlo procesem analýzy moci. Silná výpovědní hodnota spočívá už v předvýzkumu, který provedla divadelní skupina. Jsou to lidé, kteří se začali zabývat určitým tématem a obecně platí, že by to měli být lidé, kteří se ocitli v nějaké situaci útlaku nebo utlačovaní. Tito lidé se pak zabývají tím, proč konkrétní situace útlaku v jejich životě stále přetrvává nebo co ji způsobuje. Oni sami vytváří analýzu. To, co vytváří propojení s divákem, je, že v publiku sedí diváci, kteří mají podobnou životní zkušenost a zabývají se podobným tématem jako skupina, která představení vytvořila. Vzniká tak úzký dialog, kterým se vzájemně obohacují. V okamžiku, kdy skupina vytvořila a transformovala svou životní zkušenost do symbolického jazyka, tak ji zesílila uměleckými prostředky, symboly, jež mnohem více působí na diváka. Divák třeba svůj životní příběh má, ale nikdy o něm nepřemýšlel v určitých kontextech. V momentě, kdy tyto věci uvidí v divadle, se ho dotknou na citové úrovni, protože i on sám to tak může prožívat. Je zde opravdu silné spojení mezi tím, co se děje dál v dialogu, kdy se snažíme hledat, jakým způsobem vyvíjet strategie v našich životech, jak těmto mocenským strukturám, které jsou vždy reprezentovány konkrétními lidmi, můžeme čelit.

Mohla bys pro lepší pochopení principů divadla utlačovaných našim čtenářům popsat nějaký projekt od fáze hledání, přípravy a analýzy tématu až po závěrečné vystoupení a zapojení diváků do divadelní akce?

Já mám nejraději druhou fázi jednoho projektu, který jsme vytvořili se studenty na katedře. Projekt původně vznikl jako projekt Legislativním divadlem ke změně, kde jsme se zaměřovali na problematiku situace nezvládnutého odchodu z ústavní péče. Hledali jsme výpovědi, proč tomu tak je, a to z pohledu lidí, kteří sami tuto situaci nezvládli. Projekt začínal touto otázkou, ale postupně se vyvinul a tříbil. Až jsme se dopracovali k tomu, že je důležité a potřebné takovéto divadlo vytvářet nejenom na základě výzkumných zjištění, ale ve skutečné spolupráci se skutečnými mladými lidmi, kteří odchod z ústavní péče prožili. V rámci jednoho předmětu jsme spojili tyto dvě skupiny, našli jsme mladé lidi, kteří se s námi setkávali v tvůrčím projektu a my, jako skupina studentů, pomocí metod divadla utlačovaných zkoumali danou problematiku z jejich úhlu. Na tomto základě vzniklo představení, které jsme nazvali Zlatá klec. Představení vypráví o příběhu mladé dívky Magdy, která vychází z dětského domova a postupně se ve svém životě musí utkat s různými stereotypy jednání a různými vnitřními tlaky, které si postupem života odnesla a přijala je za vlastní. Dá se říci, že si zvnitřnila útlak sama do sebe, to, co je neviditelné, to, že si překážky někdy klademe sami ve své hlavě, ale přitom mají kontext ve společnosti. Poté, co Magda opouští dětský domov, si vybere partnera, který jí trochu zanedbává, mají spolu dítě. Končí to tím, že Magdino dítě, i když je má velmi ráda, jí je odebrané do ústavní výchovy z důvodu neschopnosti finančně dítě zabezpečit. Je to příběh, který zrcadlí situace, s jakými se mladí lidé mohou prát. Tohle představení mám ráda hlavně proto, že kdykoliv jsme přijeli do výchovných ústavů či dětských domovů a odehráli je, byl cítit jedinečný zážitek napojení. Diváci se dokázali identifikovat s postavou, perfektně rozuměli tomu, co Magda

prožívá, byli velmi aktivní ve zkoumání různých situací a přemýšlení o nich. Zde to ale nekončí. Diváci chodili na jeviště a vybírali si situace. Jednou takovou typickou situací je, že u mladých lidí, kteří odejdou z ústavní péče, stále přetrvává touha vrátit se ke své původní rodině. Jelikož ještě neexistovala žádná sociální práce s rodinou jako takovou, došlo k návratu dítěte do stejného patologického prostředí a tento vztah nemohl fungovat. Když se tedy Magda vrátí domů, matka ji nějakým způsobem odmítá. Říká jí, proč by se měla postavit na vlastní nohy a dokázat jí, že může být lepší, než je ona sama. Tato situace nebyla pro diváky zajímavá proto, že by si potřebovali s matkou něco vyříkat, ale zajímala je právě z úhlu pohledu tohoto vnitřního útlaku. Postava matky vznikla z techniky, které se říká policajt v hlavě. Jedná se o další techniku divadla utlačovaných a je součástí systému Duha touhy, který se zaměřuje na zkoumání vnitřního útlaku a na to, kteří lidé v nás vyvolávají určité pocity. My jsme si roli matky definovali jako antagonistu, proti kterému bojuje hlavní hrdina a jež reprezentuje selhání vztahu. Znamená to třeba, že Magda není schopná mít partnerský vztah. Síla projektu je v tom, že nekončí u jednoho představení. Považuji to za něco, co je v České republice nové. Neustále se vnímala pouze metoda divadla fórum, to znamená, že jednou přijedete do školy a uděláte divadlo jako takovou mini prevenci. Odjedete a v podstatě se nic neděje, což však není filozofie divadla utlačovaných, která stojí za celkovou proměnou člověka. V tomto projektu se dále pracuje s lidmi, které tento příběh oslovil a měli sami chuť se postavit dalším tématům a jejich útlakům, které zažívají v důsledku například ústavní výchovy. Projekt se multiplikoval a vznikl cyklus. Tito noví mladí lidé vytvořili své vlastní představení, analyzovali si vlastní problém a hráli ho pro další skupinu. Z tohoto hlediska je pro mne projekt velmi důležitý a významný.

Jak z povzdálí sleduji vývoj divadla utlačovaných na Katedře sociální pedagogiky, tak si uvědomuji jeho jeden velký přesah, protože v této divadelní formě se zobrazuje něco, co není tak typické pro současnou vědu a vědce. Je zde velmi úzká provázanost mezi analýzou situace a teoriemi, které již existují nebo se utváří nebo spoluutváří. Je to něco, co přesahuje do nového vnímání vědy. Věda jako angažovaný podnik, který však neztrácí nic ze snahy zodpovědně popsat situaci kolem nás. Souhlasila bys s mým hodnocením pozorovatele z dálky nebo bys ještě něco ráda doplnila?

Mně to přijde velmi zajímavé. Dotýká se to ještě jedné podoby divadla a uplatnění dramatické výchovy na katedře, a to té, že než jsme si dokázali zformulovat tyto myšlenky, kladli jsme si otázku, zda toto divadlo není samo o sobě výzkumem nebo zda představení nemůže reprezentovat určitou formu zprávy z výzkumu. Já mám za to, že ano. Přijde mi, že práce, která se udělá v analýze prostřednictvím daných metod, jež jsou popsány a zachyceny v Hendlově kvalitativním výzkumu, kde je popsán kritický výzkum nebo postupy Augusta Boala, má velký potenciál i v oblasti výzkumu a otázky, jak pracovat s daty a jejich zkoumáním. Opět zde hraje roli citový prožitek a tělesnost.

Na závěr se tě zeptám, jaké jsou tvé profesní cíle, ať už spojené s Katedrou sociální pedagogiky Pedagogické fakulty v Brně nebo cíle, které přesahují spolupráci s katedrou.

Co se týče mé spolupráce s katedrou a mými cíli do budoucna, tak bych spíše začala tím, že se mi splnil jeden dlouhodobý cíl. Přála jsem si, aby zde byli noví doktorandi, kteří se budou zabývat tématy dramatické výchovy i v oblasti výzkumu a propojovat tyto světy sociální změny a výzkumu, což navazuje i na otázku, kam dál směřovat. Mou vizí je více rozšířit potenciál a škálu metod, se kterými by se studenti mohli potkat, protože určitě neexistuje pouze forma divadla utlačovaných nebo dalších metod, které jsme tady zmiňovali, ale je jich mnohem více. Dále bych si přála se setkávat se zajímavými lidmi, lektory a jejich zkušenosti a osobnosti zvat sem za námi. Je to rozvoj specializace, která se zatím jmenuje Dramatická výchova, směrem k tomu, co bychom mohli z pohledu dnešní terminologie nazvat aplikovaným dramatem. V poslední době hodně přemýšlím nad útlakem počítačů v mém životě a mám takový sen osvobodit se trochu od práce za počítačem. Jsem zvědavá, zda to zvládnou a jestli mi pomohou mé dlouholeté zkušenosti s divadlem utlačovaných.

Přeji aplikovanému dramatu na katedře i v celé České republice, ať se dál zdatně rozvíjí a děkuji za rozhovor.

Radim Šíp, Masarykova univerzita v Brně

Recenze

Preissová Krejčí, A. et al. (2013). *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3648-7.



Kolektivní monografie „Sociální exkluze v multikulturních společnostech“ je výsledkem mezinárodní vědecké spolupráce akademických pracovníků Katedry sociologie, andragogiky a kulturní antropologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (UP) a členů Ekonomické fakulty Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Autorský tým, vedený dr. Andreou Preissovou Krejčí, je tvořen celkem jedenácti autory. Kniha je jedním z výstupů projektu ESF OP VK CZ.1.07/2.2.00/28.0163 Latinskoamerická studia jako platforma mezioborové a meziuniverzitní spolupráce.

Publikace je rozdělena do osmi kapitol, z nichž čtyři jsou dílem badatelů z UP a čtyři byly vypracovány vědeckými pracovníky UAEM. Kniha má komparativní charakter, neboť pojednává o tématech vážících se k různým aspektům ekonomické a sociální chudoby reflektující situaci v České republice a v Mexiku.

Autoři reflektují současnou situaci stran sociální exkluze v mezinárodním měřítku, přičemž v hlavní ose sledují právě multikulturní situaci v České republice a v Mexiku. Kniha kromě úvodních a závěrečných kapitol zahrnuje studie věnované multikulturnímu konceptu ve vzdělávání a výchově v České republice, vzdělávání v mexické multikulturní společnosti s akcentem na mexický interkulturní bilingvní model, dále se věnuje tematice Romů ve vazbě na problematiku „sociálního vyloučení“, problematice socioekonomických podmínek mexických indiánských kultur, dále také otázkám sociálních souvislostí integrace migrujících osob v ČR, též migrační politice napříč Mexikem a USA z hlediska historie i současnosti, a konečně také pedagogicko-andragogickým otázkám s tímto spojeným, opět ve vazbě na problematiku sociální exkluze.

Odborná monografie se nesnaží předložit řadu komparací a z nich plynoucích otázek za každou cenu, vždyť obě popisované společnosti jsou v mnoha ohledech velmi odlišné. A přesto tím, že čtenáři předkládá řadu studií, jejichž cílem je zmapování sociální exkluze v obou zemích, odhaluje fakt, že se i tak rozdílné společnosti potýkají s obdobnými problémy plynoucími z náročného prostředí sociálně znevýhodněných skupin.

Chudoba a nevzdělanost jsou ústředními průnikovými tématy, o něž se autoři prostřednictvím svých výzkumů v oblasti sociálně-ekonomicko-pedagogických věd zajímají. Kniha popisuje rozsáhlá výzkumná šetření, která ukazují, proč se právě etnické menšiny v Mexiku i v České republice stávají v nejvyšší možné míře obětí neutěšeného života v sociálně vyloučených lokalitách. Problematické soužití marginalizovaných a většinové společnosti je velkým tématem sociálních věd v obou zemích a monografie popisuje strategie, jak se s ním obě společnosti vyrovnávají, mimo jiné přes metody vedoucí k výchově mladé generace k multikulturním a globálním souvislostem. Šířka souvislostí se sociální exkluzí souvisejících, plynoucích z množství zdrojů dat i údajů a zjištění plynoucích z výzkumných šetření, je ve výčtu obdivuhodná, text je hutný a nabízí čtenáři srovnání, která na poli českých iberoamerických studií se zaměřením na sociální otázku co do hloubky nemají obdoby. Jednotlivé kapitoly monografie na sebe, také díky pečlivé práci editorské dvojice hlavních autorů, přirozeně navazují, respektive sdílená problematika na sebe v jednotlivých kapitolách odkazuje a užité zdroje dat se doplňují, což podstatně čtenáři rozšiřuje možnost rychlé orientace v textu. Text se tak stává přehledným, čtivým a komparativní charakter práce umožňuje mezioborovou

užitečnost předložené publikace. Čtenář, ať již odborník nebo student, případně poučený laik, nahlédne a prostřednictvím popisu situace *societas* ve vzdáleném regionu, mezi lidmi jiné kultury, jiné země i jiného vyznání mnohdy lépe pochopí situaci v domácím prostředí a následně pak může vytvářet strategie a přístupy vedoucí k posílení inkluze ve vlastní společnosti.

Každá kapitola je psána jiným autorem, resp. dvojicí autorů, přesto text působí vyváženě. Úvodní kapitola se zabývá rozbohem ideje multikulturalismu a její aplikací do českého systému vzdělávání od sekundárního po terciární stupeň. Kapitola hlavní autorky nabízí širší vhled do problematiky multikulturního vzdělávání a jeho problematického vřazení do českého školství. Autorka upozorňuje na potřebu připravit českou společnost na multikulturní společnost budoucnosti, přičemž správně identifikuje praktické problémy spojené se zaváděním multikulturní výchovy do škol a také důvody odmítání multikulturalismu podstatnou částí české veřejnosti: „Reforma českého školství počítající s multikulturní výchovou jako součástí školního kurikula byla vytvořena na politickou objednávku a jako taková měla a má velké problémy s kladnou odezvou u pedagogické veřejnosti“ (Preissová Krejčí, 2013, 25).

V druhé kapitole je prezentováno mexické panorama edukačního modelu postaveného na interkulturalitě, jsou diskutovány faktory vedoucí k jeho ustanovení, jeho teoretické ukotvení i silné a slabé stránky jeho praktického fungování. Představuje kritickou reflexi modelu, jenž poskytuje jednostranné interkulturní vzdělávání, které nicméně žákům neposkytuje dostatečnou zkušenost s kulturní diverzitou.

Třetí kapitola je podrobněji věnována problematice sociálního vyloučení Romů v České republice a pojednává o tzv. pasti chudoby, do níž se dostávají. Situaci romské menšiny u nás lze s jistým zjednodušením komparovat se situací indiánského etnika v Mexiku. Jejím postavení v rámci mexické společnosti se zabývá čtvrtá kapitola.

Pátá kapitola reflektuje proměny české společnosti a představuje vybrané kontexty začleňování migrujících do společnosti na příkladu přistěhovalců z Ukrajiny a Mongolska. Do komparace s tím lze postavit migrační politiku uplatňovanou v Mexiku, o níž pojednává kapitola šestá.

Sedmá kapitola se vrací k politice vzdělávání uplatňujíc přístup integrální andragogiky, který umožňuje tematizovat řešené problémy v širším sociologickém a kulturně antropologickém kontextu jako problémy interkulturní objevující se při střetu kultur.

Poslední kapitola se zabývá mexickým školstvím z čistě ekonomické perspektivy a zjišťováním efektivity a produktivity vysokých škol.

Autorům se podařilo naplnit cíl, který si předsevzali. Čtenářům nabízí komparativní přístup k náhledu na problémy, s nimiž se vypořádávají v české i mexické společnosti, byť tyto nejsou zcela analogické.

Publikaci hodnotím jako přínosnou, reflektující současnou situaci v obou zemích a přinášející řadu nových poznatků, především co se týče multikulturní a interkulturní situace v Mexiku, která je drtivě většinou Čechů (i v odborných kruzích) velmi málo známa. Komparační charakter knihy (ve smyslu srovnání situace v ČR a v Mexiku) je jejím největším benefitem. Nesourodá odborná terminologie a jazyková kvalita dílčích kapitol knihy, která mimo jiné může vycházet z problému překladu a nekompatibilní španělské a české odborné terminologie, se ovšem týká i kapitol českých autorů, stejně tak jako zjevné ponechání názorové disharmonie mezi spoluautory v otázce popisu situace etnických menšin v České republice, čtenáře může stejně tak mást jako přimět k dalšímu studiu. Naopak kladně hodnotím jmenný a věcný rejstřík zařazený do závěru knihy. Právě kvalitní formální úprava publikace, díky níž se čtenář ve složité problematice a hutném textu, často vycházejícím z výzkumných zpráv, snadno orientuje, mimo jiné přispívá k hodnocení knihy jako dobrého autorského počínu.

LITERATURA

- Preissová Krejčí, A. (2013). Multikulturní koncept ve vzdělávání a výchově v České republice. In A. Preissová Krejčí, et al., *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku* (s. 11-45). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Preissová Krejčí, A., et al. (2013). *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Zlatica Dorková
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Recenze

GYMNASION, časopis pro zážitkovou pedagogiku

číslo 13, podzim 2013 (ročník 7, číslo 2), Téma: spiritualita, Gymnasion, o.p.s.



Gymnasion vydaný na podzim roku 2013 je čtením o spiritualitě. Téma není novátorské, avšak texty v publikaci dokazují, že zážitky se spiritualitou jsou vždy tak ojedinělé, že stojí za to se o ní znovu a znovu zmiňovat. V soudobém shonu je přínosné nejen hledat cesty, jak spiritualitu chápat, ale také přinášet nové nápady, jak ji předávat dál – při kurzech, seminářích či jiných akcích zaměřených na rozvoj osobnosti na interpersonální či intrapersonální úrovni.

Ve vztahu k sociální pedagogice považujeme obsah posledního Gymnasionu za obohacující, ostatně stejně jako většinu předchozích témat tohoto „dvouročníku“. Sociální pedagog je jeden z těch, kdo nabízí paletu pomoci s výzvami a problémy klienta, je tedy průvodce na cestě. Na 102 stranách se můžeme čtivou formou inspirovat několikerým pojetím tématu spiritualita v kontextu práce s lidmi postavené na zážitcích, zároveň nás články odborníků informují o současném dění v oboru po stránce teoretické i praktické.

V ÚVODU se dva autoři, Jan Bílý a Vojtěch Černý, pozastavují v osobní úvaze nad vnímáním pojmu duchovna – spirituality dnešní společnosti, kde převažuje konzumní styl života. Čtenáře tímto také nabádají k „nečernobílému“ nahlížení na dění kolem nás.

V rubrice TEORIE najdeme pohledy praktiků na témata, která zážitkovou pedagogiku a spiritualitu spojují. Nejprve I. Jirásek a J. Neuman přibližují evropské setkání Nature & Sports Euro Meet. Jedná se o největší konferenci outdoorových sportů v Evropě. Článek poukazuje nejen na současné trendy v zážitkovém učení, ale také odkazuje na Evropskou síť outdoorových sportů, která je dle jejich názoru o značný krok vepředu oproti „české kotlině“, kde převažuje neukotvenost a vzájemná nepropojenost mnoha dalších odvětví od výchovy v přírodě až po outdoorové sporty. E. Hurych se v dalším článku rozepisuje o praktickém pojetí spirituality v teoretickém konceptu zážitkové pedagogiky. Podotýká především, že není nutné ji vnímat pouze v provázanosti s duchovnem jakožto náboženstvím a zdůrazňuje pojetí spirituality v tzv. „sekularizované podobě“ (str. 13). Zajímavě vystihuje možné hrozby práce se spiritualitou – ve smyslnástroje manipulace s druhým, či nadměrné glorifikace pozitivismu, která by mohla popřít nejen samotný pojem, ale stejně tak celou zážitkovou pedagogiku. V návaznosti na předchozí článek nás zaujal text Š. Grimmicha, který na pěti pojmech/technikách/přístupech popisuje paralelní akty náboženství a zážitkové pedagogiky. „Autor se pokouší ukázat, že zážitková pedagogika může prostředkovat náboženskou zkušenost, a to v některých případech silněji, než tradiční náboženství.“ (str. 18) Nabízí nové úhly pohledu a pedagogové i lektori mohou v článku nalézt inspirující styčné body pro vlastní praxi. M. Kaplánek nám v dalším článku otevírá otázku, proč bychom na pobytovém kurzu či táboře ne/měli dávat automaticky prostor pro účastníky praktikující různá náboženství. Pozastavuje se také nad tím, kde se v nás bere samozřejmost, se kterou často automaticky s věřícími v tomto směru v programu nepočítáme. Vedle toho řeší otázku lektorské kompetence při zařazení zmíněných témat při samotném programu kurzů. Závěrem rubriky o teorii shrnuje R. Hanuš dění na konferenci Pedagogiky útisku, kde vystoupilo a diskutovalo několik odborníků k tématu osobnostního rozvoje v pedagogice za cílem využít k rozvoji sebe sama a k rozvoji vlastního kritického myšlení nepříznivých životních situací. Tuto konferenci o intenzivních formách všestranné výchovy pořádala Katedra rekreologie FTK UP v Olomouci, nakladatelství Gasset a obecně prospěšná společnost Gymnasion. Další ročník se uskuteční 11. října 2014 a nese název Půvab renesance.

Rubrika s názvem METODA začíná poetickým článkem Cesta životem, kde V. Smékal popisuje schopnost a vědomí vlastní volby jako životní klíč k úspěchu v boji proti „osudovému determinismu“ (str. 31). Téma přibližuje smýšlení o životě skrz oči velíkáňů, jako jsou M. Gándhí či V. E. Frankl, jejichž přístup patří mezi zásadní při pomáhajících profesích, nejen pro vlastní psychohygienu, ale zároveň pro schopnost motivovat druhé a skrz tuto motivaci rozumět jak jim, tak i dění kolem nás. V textu s názvem Spirituální podstata učení se zážitkem se P. Dražanská a I. Jirásek opět vrací k hledání paralel mezi pojetím spirituality, spirituální osobnosti, duchovna a náboženstvím, a k otázce, jaké paralely nacházíme při využití metod zážitkové pedagogiky. I když se termíny v jednotlivých oblastech liší, princip záměr-program-reflexe nacházíme ve většině z nich. Obohacujícím čtením je anketa P. Dražanské, která se ptá na význam spirituality praktiků, jako jsou H. Veltermanová, V. Rodriguezová či V. Halada. Dostáváme stručné, ale pestré odpovědi a různé rady vycházející z jejich zkušeností získaných v práci s tímto tématem v konkrétních kurzech či projektech.

Gymnasion sdílí i příběhy aktuálního dění na poli akcí pro rozmanité cílové skupiny. Pro tyto články slouží rubrika PRAXE. V prvním z článků přibližuje svou zkušenost Z. Andresová. Na realizovaném kurzu Klíčení ukazuje, jak uchopila dramaturgii na akci pro děti a jak využila s týmem tématu hrdinů z dětství. Další článek nabízí „nevšední zážitky“ ze zážitkového kurzu pro vojenské kaplany. I. Jirásek zde na konkrétních příkladech popisuje rozdíl ve vnímání účastníků kurzu, kdy morálka a etika se staví do popředí více, než jsme na jiných kurzech možná zvyklí. Otázkou zůstává, zda tato myšlenka nepřímou podporu úvahu M. Kaplánka (rubrika Teorie) o prostoru pro duchovno na kurzech nebo zda se jedná o tak velice specifickou cílovou skupinu. O mnoha důležitých snech instruktorů při realizaci zážitkových kurzů píše S. Trávníčková v článku, kde na příkladu z praxe – kurz Vlastní cestou 2013, čtivě motivuje instruktory, aby se nebáli pojmout kurz po svém, realizovat nové hry a překračovat hranice možností svých i účastníků. Na deseti příkladech shrnuje body, které mohou přinést úspěšný kurz – pokud mu sami věříme. Vše je obohaceno o přepis vybraných zpětných vazeb účastníků ke konkrétním tématům. Na závěr rubriky píše R. Trčková o zkušenosti učení učitelů, jak učit zážitkem ve školách. Postavení učitele do role žáka, využití akce a reflexe, metodické diskuze, kazuistiky – to vše bylo použito s cílem předat pedagogům novou inspiraci, naučit je pracovat s technikami zážitkové pedagogiky, celkově zvýšit motivaci pro využití těchto technik a tím i odbourat předsudky o zážitkové pedagogice. Zpětná vazba účastníků byla pozitivní a tak si autorka závěrem odpovídá na otázku, zda „má tedy smysl klestit cestu zážitkové pedagogice do škol?“ (str. 70).

Závěrečná rubrika INSPIRACE je okénkem nejrůznějších témat inspirujících nás nevšedními úvahami. Krátká zamyšlení, rozhovory, recenze nabízí prostor pro hraní si s pojmy, fenomény i osobnostmi. M. Turečková představuje J. Jelínka, člověka, který se pojí nejen s knihami, které prodává, ale také s příběhy, které provází jeho život i knihkupectví. Jeho pozitivní pohled na život se úzce pojí i s pojetím výchovy. K čemu je dobré ponořit se občas do tmy?, se ptá M. Jirásková. Inspiraci může najít každý sám ve svém nitru, pokud nebojujeme se sebou samým. K čemu (se) můžete inspirovat vy? R. Macků přináší myšlenkovou rozcvičku, která nás vrací přímo zpět k tématu. Cibule má mnoho vrstev, jaké vrstvy skrývá podle každého z nás spiritualita? Cílem cvičení je hledat nejen úvahy autorů, ale také protáhnout vlastní mozkový aparát. K. Pokorná přibližuje aramejský otčenáš, který otevírá téma ženskosti a uctívání Matky v křesťanství. Aramejštinu, rodný Ježíšův jazyk, dnes přeložíme, ale co zmíněnou skladbou autor myslel, to už se můžeme jen dohadovat – stejně jako o smyslu jeho dávného vzniku. Přesto se zde otevírá zajímavá nejen spiritualistická, ale také genderově založená otázka o křesťanské výchově. Co s nedělí a jaké jsou naše rituály, nejsme-li náboženští praktikanti? M. Turečková inspiruje krátkou úvahou o tom, jaká zastavení v tento nepracovní den děláme, a také se zamýšlí, jak s nedělemi nakládáme v rámci zážitkových kurzů. Dál nám autorka představuje prostor pro sdílení, Stromokruh Evropy, který vytvořila ve spolupráci s dalšími lidmi, nedaleko Ivančic. Účastníci kurzu Kovářská epopej vytvořili návrhy centrálního díla a jedno z nich dnes stojí uprostřed Stromokruhu (zvonice ve tvaru srdce). Ten tvoří 27 národních stromů členských států Evropské unie (verze 2009) a je to světové unikum. Přes nepříjemné zničení neznámými vandaly v roce 2011 dnes stromy opět rostou a vytváří stín pro všední setkání. Woodcraft, reprezentovaný Ligou lesní moudrosti, je s námi již více než sto let. Principy tohoto pohledu na svět, které jsou neobyčejně

pozitivní a nabízí hodnotné prvky výchovy člověka, popisuje ve svém článku J. Porsch. Je ohnivcem LLM, kdož je člověk s přirozenou autoritou, který zároveň tíhne k rozvíjení mezilidských vztahů, duchovna a woodcraftu. Článek pojednává o typických tradicích a obřadech, dozvídáme se i krátké zповědi dalších ohnivců - jejich vnímání dané role pro komunitu a důležitost tradic. M. Turečková tematicky napojuje s článkem o dění v lesní školce Za humny, kde se tvořila lesní opera Červená karkulka. Text přibližuje nejen chod alternativní mateřské školy, ale zároveň akční týdenní projekt, který vyvrcholil jedinečným vystoupením dětí, pedagogů a zúčastněných rodičů. Komunitní zážitek, hry v rolích a společně strávený čas přivádí k inspiraci. Svět barev nám přibližuje článek Š. Grimmicha. Pokud chcete nápad k tomu, jak pracovat se smysly a schopnostmi ve vnímání barev, je toto přiblížení dílny s názvem Tisíc barev černého sezamu pro vás. Proč? Jak píše sám autor závěrem: „Jsme mnohem více bdělí, přítomni a v kontaktu s naším vlastním prožíváním, se světem takovým, jaký je, nejen se slovy.“ (str. 94) Rubrika nabízí kromě recenzí knih *Bouřlivá léta* (J. T. Johnsonová, 2011), *Mýtus Věčného Žida* (J. Vacek, 2012) a *Světová náboženství: cesty člověka k sobě samému* (P. Archiati, 2012) v rámci ŠTAFETY OSOBNOSTÍ rozhovor Jana Slavíka se Zdeňkem Helusem. Ten na sebe odkrývá část své životní cesty k oborům psychologie a pedagogika, svůj vztah k vývoji dětských duší a také inspirativně mluví o svých vlastních vírách v současném světě.

Časopis nabízí texty vážící se k oboru, který zastřešuje název zážitková pedagogika. Dotýká se dalších oborů pedagogiky a psychologie, svým charakterem je některými odborníky řazena mezi pedagogiky alternativní. Tím je vytvořen prostor pro ukotvení oboru jako vědy, což s sebou ale nese dlouhodobý proces ujasňování terminologie, definování metod, výzkumné práce. Gymnasion si v tomto ohledu neklade za cíl konkurovat akademickým textům. Naopak se snaží co nejvíce přiblížit zážitkovou pedagogiku veřejnosti, mnohým z nás, kteří pro svou práci hledáme inspiraci, ptáme se po teoriích, vyladujeme metody a zajímáme se o to, jak to či ono fungovalo v praxi někoho jiného. Díky propojení těchto čtyř sfér vnímáme odbornou úroveň jako vynikající. Uvidíme, zda bude mít Gymnasion s postupem času tendenci přiblížit se rozšiřujícímu pedagogickému výzkumu, nebo zda zůstane velmi lidským časopisem pro zážitkovou pedagogiku.

Již tradičně je obohacen dokumentujícími černobílými fotografiemi, které svým designem velmi příjemně vystihují podstatu daného příspěvku. Je myšleno i na detaily kompozice v návaznosti na obsah textu (např. první úvodní článek, alias „černobílý svět“). Potěšující je, že se tímto číslem Gymnasion vrací zpět ke své tištěné verzi, takže ti, kdo preferují šustění stránek oproti „scroll-down“ počítačové myši, si opět přijdou na své.

Jazyková a stylistická úroveň časopisu je velmi dobrá. Články jsou psány čtivou a atraktivní formou, která odpovídá zvoleným tématům. Hra se slovy není výjimkou, což čtenáři nabízí skryté vrstvy textu. Veškerý obsah je psán srozumitelně a spisovně.

Časopis Gymnasion je svým charakterem velice inspirativním čtením přibližujícím aktuální problematiku zážitkové pedagogiky jak pro odbornou, tak pro laickou veřejnost. Podrobně zkoumá dílčí témata teorie, metod a praxe, čímž nabízí tvůrčí banku nápadů jak pro lektory pohybující se mezi nejrůznějšími kurzy, tak pro všechny, kteří fungují v oblasti pomáhajících profesí v teoretické i praktické rovině.

Petr Soják, Veronika Nýdrlová
Katedra sociální pedagogiky PdF MU

Informace

Perspektivy sociální pedagogiky

Zpráva z mezinárodní konference pořádané na počest významného životního jubilea prof. PhDr. Blahoslava Krause.

Futurologové tvrdí, že náprava společnosti je možná v zásadě třemi cestami. Za prvé ekonomickými zásahy a opatřeními, ale ta jdou v prostředí tržního hospodářství spíše opačným směrem, než je třeba. Druhá možnost je prostřednictvím práva a legislativními opatřeními. Zkušenosti však ukazují, že zákony samy o sobě nezmění chování společnosti. A tak zbývá jediná cesta prostřednictvím výchovy. Mise pedagogiky spočívá ve vrácení důstojnosti člověku a nabytí právní moci jeho autonomií v době egoistického individualismu a všech pokusů sociotechnické manipulace. Těmito slovy přibližoval prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSC. ve svém vystoupení *Quo vadis sociální pedagogiko?* Jednu z cest, kterými se edukační teorie a praxe musí vydat.

Tímto krátkým úryvkem mi dovoluji uvést vzpomínku na myšlenky zaznívající na konferenci s mezinárodní účastí *Perspektivy sociální pedagogiky* pořádané na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové v termínu 4. a 5. října 2013. Konferenci pořádaly Katedra sociální patologie a sociologie a Katedra sociální pedagogiky PdF UHK. Konference se nesla v duchu oslav významného životního jubilea prof. PhDr. Blahoslava Krause, CSC.

Konferenci jsme jako pořadatelé rozdělili do několika částí. V pátek 4. 10. 2013 v dopoledních hodinách proběhla v aule objektu společné výuky Pedagogické fakulty v Hradci Králové plenární vystoupení prof. PhDr. Jolany Hroncové, CSC, prof., PhDr. Ľudovíta Višňovského, CSC., doc. PhDr. Jiřího Semráda, CSC, prof. PhDr. Petera Ondrejkooviče, CSC., dr. hab. Marka Walancika, prof., která byla propojena dalšími vystoupeními kolegů a přátel prof. Krause, kteří se přišli potěšit s jeho přítomností a popřát mu mnoho zdraví, úspěchů a síly do další práce. V rámci zdravic předala PhDr. Eva Švarcová, Ph.D. prof. Krausovi čestné členství v České pedagogické společnosti.

Zvláštní poděkování od organizátorů směřuje ke všem významným členům komunity sociálních pedagogů, kteří se podíleli na knize plné zdravic, vzpomínek a vzkazů, která byla společně s pamětními fotografiemi zkompletována a předána panu profesorovi jako zvláštní dar a poděkování za jeho péči o sociální pedagogiku jako obor a lidský přístup ke kolegům.

V odpoledních hodinách proběhlo jednání v sekcích, které byly rozděleny do tří tematických okruhů dle zaměření příspěvků. Sekce A: **Perspektivy sociální pedagogiky**. V této sekci se řešily možná paradigma sociální pedagogiky, její kořeny, vztah k dalším vědním disciplínám včetně sociální práce, společenské podmínky, jež determinují práci sociálních pedagogů a v neposlední řadě etické aspekty sociální pedagogiky. Sekce B: **Sociální pedagogika na poli výchovy a vzdělávání** řešila problematiku možného uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí, nebo také problematiku sociální prevence jako možného směru zkoumání a uplatnění sociálních pedagogů. Sekce C: **Sociální pedagogika v praxi** postihla široké spektrum problémů, které v praxi řeší sociální pedagogové. Zvláštní zřetel zde byl dán na cílové skupiny etnických minorit, bezdomovců, a také sociálně čím dál více ohrožené skupině seniorů.

V průběhu konference proběhly dvě důležité doprovodné akce. První z nich bylo zasedání Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, druhou pak byl slavnostní podpis smlouvy o spolupráci mezi Katedrou sociální patologie a sociologie PdF UHK a městem Svitavy v oblasti výzkumů, praxí a studia prevence rizikového chování.

V sobotu 5. 10. 2013 byla konference zakončena tzv. Kulatým stolem odborníků, na kterém se sešli pořadatelé konference s významnými osobnostmi z různých sociální pedagogice blízkých oborů, aby

s nimi diskutovali o možnostech uplatnění sociálního pedagoga v praxi a závěrech z konference, tj. jaké jsou možné perspektivy oboru sociální pedagogika v teorii a praxi. K pozvaným diskutujícím patřil např. doc. PhDr. Petr Sak, CSc., PhDr. Josef Smolík, Ph.D. a další. Z konference vyšel recenzovaný sborník na CD.

Dovolte mi za organizátory poděkovat všem, kteří si našli čas a přijeli do Hradce Králové na konferenci věnované perspektivám sociální pedagogiky a osobnosti prof. PhDr. Blahoslava Krause, CSc.



*PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
Univerzita Hradec Králové*

Informace

Informace o sjezdu polských sociálních pedagogů

„Není možné nechat svět takový, jaký je.“ (J. Korczak)

Současná česká i slovenská sociální pedagogika se hlásí k tradicím vytvářeným v 60. letech minulého století, které výrazně ovlivnila polská sociální pedagogika zejména prostřednictvím monografie R. Wroczyńskiego (ve slovenském překladu) s názvem *Sociálna pedagogika*. Kontakty s polskou sociální pedagogikou jsou tedy dlouhodobé a v posledních dvou dekádách pravidelně rozvíjené. Polští kolegové se účastní různých konferencí pořádaných v České republice (mj. konference České pedagogické společnosti), bývají i jejich spoluorganizátory (např. s Institutem mezioborových studií při FHS UTB ve Zlíně, nebo konference Sociália), dále se čeští i slovenští sociální pedagogové účastní mnoha konferencí pořádaných v Polsku. Rozvíjí se také spolupráce v publikační činnosti, poněkud méně je navázaná spolupráce v oblasti výzkumné.

Vzhledem k těmto vzájemným pravidelným kontaktům považujeme za zajímavé informovat odbornou „sociálně pedagogickou obec“ o konání V. Sjezdu polských sociálních pedagogů s názvem **Sociální pedagogika ve službě člověku a hodnot XXI. století** ve dnech 26. - 28. listopadu minulého roku v hotelovém komplexu nedaleko Varšavy. Jeho hlavním organizátorem byla Univerzita kardinála S. Wyszyńskiego ve Varšavě a Výbor pedagogických věd Polské akademie věd v čele s profesorem T. Pilchem. Ke spolupořadatelům patřila Katolická univerzita v Eichstättu-Ingolstadt, Fakulta pedagogiky a psychologie Univerzity v Białymstoku a Pedagogium - Vyšší škola sociálních věd ve Varšavě. Konání sjezdu bylo inspirované výrokem J. Korczaka uvedeném v nadpisu článku.

Tento sjezd po mnoha letech navázal na dlouhou tradici konání sjezdů polských sociálních pedagogů. Jejich program měl a doposud má obvykle dvě hlavní funkce. První se týká rozvoje sociální pedagogiky, vytyčení nových cílů a úkolů, informování o výzkumných aktivitách a také nabízí prostor pro debaty o vzdělávání sociálních pedagogů a jejich profesním uplatnění. Druhou funkcí byla a je kritika negativních sociálních vlivů, kritika různých forem sociální nespravedlnosti, marginalizace a sociálního vyloučení z pedagogické perspektivy.

Podíváme-li se krátce na historii konání sjezdů, pak první se konal v roce 1937 ve Varšavě. Zorganizovala jej skupina absolventů oboru sociálně osvětová práce, kteří byli žáky H. Radlińské. Na sjezdu byly vytyčeny hlavní úkoly sociální pedagogiky, které byly spatřovány v posílení profese sociálních pracovníků-pedagogů, kteří v době důležitých politických změn přebírali odpovědnost za osvětu a výchovu, upozorňovali na nutnost dodržování lidských práv a vytvářeli nové metody práce inspirované německou sociální pedagogikou a prací.

Druhý sjezd se konal v roce 1947 v Lodži. Byla to doba poválečné obnovy, kdy se Polsko vzpamatovávalo z tvrdých dopadů II. světové války nejen v ekonomice, ale i v kultuře a vědě. Sjezd se konal na počest 50. výročí vědecké práce H. Radlińské. Tématem sjezdu bylo vzdělávání sociálních pracovníků -pedagogů a stanovení úkolů sociální pedagogiky v době obnovy polské společnosti. Jubilantka vystoupila s referátem Postoj sociálních pracovníků-pedagogů. Jak uvádí W. Theiss (2013, s. 31) narušila neoromantickou představu o této profesi. „Pro výkon profese (...) je třeba zralosti psychické i fyzické, potřebné jsou vlastní etické normy a přesvědčení. Pracovník (...) dělá černou práci. Nejen studium, nejen teoretické koncepce, ale skutečnost, že jsem dělala tuto černou práci, mě připravila k odborné činnosti“ (Theiss, 2013, s. 31). Konání sjezdu také prezentovalo činnost nově vzniklé katedry sociální pedagogiky na Univerzitě v Lodži (květen 1945) a Polské společnosti sociální služby (1946). Vznik obou iniciovala a vedla je právě H. Radlińská.

Třetí sjezd se konal v roce 1957 ve Varšavě. K jeho organizátorům patřila nová nastupující generace sociálních pedagogů, která je známá i v České republice. Je možno zmínit zejména R. Wroczyńskiego, I. Lepalczyk, A. Kamińskiego. Sjezd byl připravován v době politických změn, kdy byl skončením stalinistického režimu v Polsku s optimismem očekáván nástup demokratizace společnosti, konec iracionálnosti a dehumanizace společnosti. Cílem jednání sjezdu byla rehabilitace sociální pedagogiky, návrat k myšlenkám H. Radlińské a obnovení pracovišť zabývajících se systematickou přípravou sociálních pedagogů a sociálních pracovníků. Jednání účastníků inspirovala kritika společnosti a kvality vzdělávání ve stati R. Wroczyńskiego *O właściwe widzenie zagadnień wychowawczych* (O správných vizích ve vzdělávání) a stať A. Kamińskiego *Różne formy samorządnej działalności młodzieży* (Různé formy samosprávných činností mládeže) o potřebách a možnostech sociálně pedagogické práce s mládeží. Výsledkem snah, které byly jasně postulovány na tomto sjezdu, byla reaktivace katedry sociální pedagogiky na Univerzitě v Lodži a vznik katedry sociální pedagogiky na varšavské univerzitě čímž došlo k vytvoření výzkumné a vzdělávací základny pro rozvoj oboru.

Následovala poměrně dlouhá perioda, v níž v Polsku, tak jako v jiných tzv. socialistických zemích, byla společnost pod diktátem Sovětského svazu a politiky komunistické strany. Ovšem v Polsku došlo k narušení „hegemonie Moskvy“, v září roku 1980 vzniklo nezávislé odborové hnutí Solidarity, které přineslo demokratizaci společnosti, nové občanské svobody a tím i nové podmínky, v nichž působila sociální pedagogika. Právě tyto zásadní společenské změny iniciovaly konání IV. Sjezdu sociálních pedagogů v roce 1981 ve Varšavě. K organizátorům patřil T. Pilch, významná postava současné sociální pedagogiky. Cílem nebylo od základů změnit sociální pedagogiku a přípravu profesionálů, protože sociální pedagogika „i v nejhorších časech nerezignovala na demokratické, humanistické myšlenky pomoci člověku v obtížích“ (Theiss, 2013, s. 35), ale stanovení nových cílů a aktualizace obsahu činností odpovídajícím novým společenským potřebám. Zájemcům o podrobný průběh sjezdu a jednotlivá vystoupení účastníků je k dispozici spis *Pedagogika społeczna – poszukiwania i rozstrzygnięcia* (1984).

Nyní obrátíme pozornost k poslednímu V. sjezdu, kterého se zúčastnilo asi 160 sociálních pedagogů, sjezdu se účastnili také zahraniční hosté z Německa, jeden ze Slovenska a jeden z Česka. Zájem o účast přesahoval možnosti organizátorů a jejich výběr byl ponechán k úvaze organizačnímu a vědeckému výboru. Jak bývá i v České republice obvyklé, tak velkou většinu účastníků tvořili zástupci všech kateder sociální pedagogiky v Polsku jak z univerzit, tak vyšších pedagogických škol, vybraní doktorští studenti, podstatně méně bylo zástupců z praxe. Jednání bylo organizačně rozděleno do tří dnů, první den začalo odpoledním společným plenárním zasedáním a následně pokračovalo dvěma sekcemi – Život člověka v podmínkách sociálních změn a Základní prostředí života člověka. Hlavním referujícím plenární části byl T. Pilch zastupující Varšavskou univerzitu, který kriticky analyzoval současnou politiku, úpadek hodnot, rezignaci na sociální spravedlnost a sociální rovnost. Kritizoval neoliberalismus, který podle něj startuje devoluci společnosti prostřednictvím vypjatého individualismu a rivality, hlavní pochybnou hodnotou je dle něj zisk a základní podporovanou vlastností je chtivost. Současnou společnost charakterizoval jako společnost zprivatizovaných ambicí. Vzdělávací i sociální politika označil za minimalistickou, jejímž důsledkem je atomizace společnosti, marginalizace, ospravedlňování chudoby a bídy. Chybí skutečná podpora aktivního občanství, rezignuje se na principy sociální spravedlnosti a rovnosti. Upozornil na nutnost zachování procedurálních mechanismů demokratických společností, dostatečnou (nejen finanční) podporu vzdělávání, potřebu reagovat na nepříznivý demografický vývoj. Za důležité považuje orientovat se na práci s mladými lidmi, vytvářet a prosazovat různé formy podpory lidí žijících v chudobě, zaměřit se na podstatně větší a cílenou podporu seniorů.

Plenární jednání svým vystoupením uzavřel A. F. Börner z Katolické univerzity v Eichstättu-Ingolstadt. Jeho vystoupení se také neslo ve značně kritickém duchu, neboť současnou společnost nazýval společností bez zodpovědnosti, soudí, že žijeme ve společnosti, která produkuje život v permanentním ohrožení a strachu. Upozorňoval na to, že žijeme v krizi humanizmu a kulturního

kapitálu. Zdůrazňoval nutnost reformy vysokoškolského vzdělávání (tedy nejen sociálních pedagogů), neboť vysoké školy podle něj produkují egocentricky bez potřebných sociálních kompetencí. Vize globální společnosti není možno dosáhnout bez respektu k druhému a tolerance. Kladl si zároveň otázku, jak toho dosáhnout, když toto chybí i u lidí v rámci jedné kultury, natož při kontaktu lidí z různých kultur. Cílem pedagogické činnosti by tedy měla být výchova k partnerství, odpovědnosti za sebe, svou rodinu, ale i za stát. Vysoké školy se nemohou zaměřovat jen na odbornost, výchovu k profesi, ale musí převzít odpovědnost za výchovu studentů k aktivnímu občanství, za spolupráci mezi lidmi z různých společenských vrstev a kultur.

Po společném jednání v plénu se dále pracovalo ve (výše uvedených) dvou sekcích, autorka tohoto článku se zúčastnila jednání sekce Základní prostředí života člověka. Sekci zahájilo vystoupení P. Mühlpachera, který na sjezdu zastupoval Slovenskou republiku (v současné době působí na Pedagogické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě). Ve svém příspěvku upozornil na současná společenská rizika, nárůst chudoby a prohlubování patologických jevů v různých typech prostředí. Jednání sekce vedla E. Syrek (Slezská univerzita Katovice), která se zaměřila na význam rodinného prostředí a jeho vliv na výchovu ke zdraví. Součástí jednání sekce bylo také vystoupení autorky textu o proměnách sociální pedagogiky v posledních dvou dekadách v České republice. Následná diskuse se zaměřila především na rodinné prostředí, výsledky různých výzkumů rodinného prostředí, kvalitu výchovy v rodině a nutnost podpory chudých rodin. První den sjezdu zakončila příjemná neformální společenská večeře.

Druhý den sjezdového jednání zahájilo plenární vystoupení W. Theisse (Varšavská univerzita), který se zabýval historickým vývojem sociální pedagogiky v Polsku, zhodnotil zejména význam H. Radlińské v rámci střeoevropské sociální pedagogiky. Připomenul především její praktické snahy, návrhy v oblasti sociální a osvětové práce, zaměřenost na chudé rodiny. Přiblížil její představy reformy sociální politiky ještě v období před druhou světovou válkou, které se v mnohém blíží současným potřebám, a to zejména akcentem na sociální solidaritu. V oblasti cílů vzdělávání připomenul její důraz na výchovu k aktivnímu občanství. Druhým referujícím byl A. Radziewicz-Winicki (Univerzita v Zelené Hoře), který měl obsahově netradiční příspěvek na pomezí sociologie a filozofie. Soustředil se především na vztah magie a pozitivizmu. Vycházel z myšlenek M. Webera, který „svými názory očaroval svět“. Zamýšlel se nad tím, zda toto očarování probudilo magii myšlení.

Dále se účastníci sjezdu rozdělili do dvou sekcí s názvy Člověk a prostředí v situaci ohrožení a Marginalizace a vyloučení. Autorka článku sledovala jednání první sekce, kterou otevřel příspěvek M. Konopczyńského (Pedagogium), který se zabýval kvalitou penitenciární péče, upozorňoval na její limity a nedostatky. Další vystoupení měla E. Jarosz (Slezská univerzita Katovice), hovořila o problému domácího násilí v Polsku a jeho dopadech zejména na život dítěte, připomenula analýzu domácího násilí, kterou zpracovala s kolegyní A. Nowak ze stejného pracoviště pro jednání polské vlády v minulém roce. Diskuse v sekci se týkala příčin marginalizace a sociálního vyloučení a upozorňovala na jejich následky a možnosti jejich zmírňování.

Odpoledne se opět otevřelo plenární jednání, na němž vystoupil s kritikou současných vzdělávacích reform B. Śliwerski (Křesťanská teologická akademie). Vycházel ze srovnání mezi evropskými zeměmi, připomínal data získaná ze studií OECD, výsledky mezinárodních srovnávacích výzkumů např. PISA. Současné vzdělávací reformy realizované v Polsku považuje za nedostatečné. Pozornost ve svém referátu také zaměřil na spolupráci rodiny a školy, fungování či spíše neexistenci školních rad. Tento problém vztahoval k nedostatečně zakotveným demokratickým procesům v polském školství. Plenární jednání druhého dne sjezdu uzavřelo společné vystoupení E. Marynowicz-Hetki a D. Urbaniak-Zajac (obě vystupující jsou z Univerzity v Lodži), které se ve společném dialogu zamýšlely nad směřováním sociální pedagogiky, jejími úkoly vzhledem k proměnam společnosti, na nedostatečně reflektovaný princip spravedlnosti a solidarity. V samotném závěru se rozvinula bohatá diskuse mnoha zúčastněných, pro mnohé byl charakteristický kritický pohled na polské školství, společenskou situaci, ale i upozorňování na možnosti a příležitosti, kterou tato situace přináší pro sociální pedagogiku.

Třetí den sjezdu se zaměřil na sociální koučink, jednání opět probíhala v plénu a odborných skupinách. Jednotlivá vystoupení se zabývala sociálním koučinkem osob ohrožených sociálním vyloučením, metodami práce založených na participaci a možnostech uplatňování empowermentu. Celé jednání třetího dne tvořily výstupy z projektu Sociální koučink podporovaného Evropským sociálním fondem, který realizovala Univerzita kardinála S. Wyszyńskiego ve Varšavě ve spolupráci s Centrem wspierania aktywnosci lokalnej a Katolickou univerzitou v Eichstättu-Ingolstadtu.

Shrneme-li na závěr tohoto článku jednání V. sjezdu, tak se během něj potvrdil očekávaný rozdíl mezi českou a polskou sociální pedagogikou v jejím širokém rozkročení přesahujícím pedagogiku (v Polsku je to obor svým pojetím skutečně multidisciplinární, i když se hlásí do skupiny pedagogických věd, jehož samozřejmou součástí je sociální práce). Překvapivý však byl velmi kritický duch převážné většiny příspěvků, ať plenárních či v jednotlivých sekcích. Nekladl se důraz na exaktní prezentaci výsledků výzkumů, spíše se hledaly možnosti, jak tyto poznatky aplikovat v sociálně pedagogické praxi včetně až maximalisticky pojatých návrhů na reformu vzdělávací a sociální politiky. Je jen škoda, že z České republiky se jednání sjezdu nezúčastnilo více osob, v mnoha ohledech bylo pro českého účastníka jednání sjezdu zajímavé a podnětné.

LITERATURA

- Kamiński, A. (1957). Różne formy samorządnej działalności młodzieży. *Głos Nauczycielski*, 15, 27–38.
- Pilch, T., & Smolinska-Theiss, B. (Ed.) (1984). *Pedagogika społeczna- poszukiwania i rozstrzygnięcia*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Theiss, W. (2013) O zjazdach pedagogów społecznych (1937- 1981). In Pilch, T., Sosnowski, T. *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwosci społecznej*. (s. 23–38). Warszawa: Wydawnictwo Zak.
- Wrocński, R. (1957). O właściwe widnie zagadnień wychowawczych. *Głos Nauczycielski*, 15, 11–26.

Dana Knotová
Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

Informace

V Brně hledali řešení problému hazardního hraní

Pod záštitou Národního protidrogového koordinátora Jindřicha Vobořila byla uspořádána celkem tři setkání pracovních skupin zástupců obcí a dalších subjektů zabývajících se problematikou hazardních her. Tématem setkání byla „Podpora identifikace a řešení rizik spojených s hraním hazardních her v ČR“. První se uskutečnilo v Brně. Následovat budou dvě pracovní setkání, a to v Ostravě a v Praze. V závěru celého projektu proběhne v Praze tisková konference, kde budou prezentovány výsledky pracovních setkání a informační materiál určený primárně pro zástupce obcí.

V Brně proběhlo první z plánovaných setkání na téma podpory řešení problematiky hazardního hraní v České republice. V rámci programu vystoupil Jakub Černý, zástupce Národního monitorovacího střediska pro drogy a drogové závislosti, s prezentací analýz Výskytu a dopadu hazardního hraní v ČR. Následovalo představení metodického materiálu Podpora identifikace a řešení rizik spojených s hraním hazardních her v ČR jeho autorem Jaroslavem Vackem z Kliniky adiktologie 1. LF a VFN UK v Praze. Ve druhé části semináře byl věnován prostor pro otevřenou diskusi k materiálu a workshop zaměřený na připomínky a sdílení zkušeností a rad z praxe, a to na téma hraní hazardních her v ČR.

Setkání se dotýkalo standardních témat, jako jsou legislativa, preventivní a regulativní opatření státu či obcí, ale také negativních důsledků hazardního hraní včetně rozvoje patologického hráčství a jeho negativních dopadů na hráče samotné a jejich nejbližší okolí.

Hlavním cílem těchto pracovních setkání bylo souhrnem ověřených informací přispět do diskuse na téma zavádění účinných opatření v oblasti snižování škodlivých dopadů hraní hazardních her zejména na úrovni obcí. Metodický materiál by měl hlavním aktérům, především obcím, pomoci činit informovaná rozhodnutí v oblasti regulace hazardu v ČR.

Prostřednictvím těchto setkání hledají aktéři cestu k účinné politice minimalizace škod a rizik vyplývajících z hraní hazardních her. Výsledky všech pracovních setkání byly společně se zpracovaným informačním materiálem představeny široké veřejnosti na závěrečné tiskové konferenci konané 4. 12. 2013 v Praze za účasti Národního protidrogového koordinátora Jindřicha Vobořila.

Ivan Kováčik

Break Point Communications s.r.o.

Sociální pedagogika / Social Education

Published by Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlin

Editorial team:

Editor-in-Chief: **Jiří Němec**, Faculty of Education MU, Brno.

Managing Editor: **Jitka Jakešová**, Research Centre of FHS TBU, Zlín.

Editor: **Radim Šíp**, Faculty of Education MU, Brno.

Editor: **Radana Kroutilová Nováková**, Faculty of Humanities TBU, Zlín.

Editor: **Jakub Hladík**, Faculty of Humanities TBU, Zlín.

International editorial board:

Stanislav Bendl, Faculty of Education UK, Prague; **Miroslav Dopita**, Faculty of Education UP, Olomouc; **Jolana Hroncová**, Faculty of Education UMB, Banská Bystrica; **Vladimír Jůva**, Faculty of Sports Studies MU, Brno; **Michal Kaplánek**, Jabok - Higher School of Social Pedagogy and Theology, Prague; **Blahoslav Kraus**, Faculty of Education UHK, Hradec Králové; **Roman Leppert**, Kazimierz Wielki University, Bydgoszcz; **Ladislav Macháček**, Faculty of Social Sciences UCM, Trnava; **Peter Ondrejko**, Research Centre of FHS TBU, Zlín; **Milan Pol**, Faculty of Arts MU, Brno; **Andrea Preissová Krejčí**, Faculty of Arts UP, Olomouc; **Miroslav Procházka**, Faculty of Education JU, České Budějovice; **Jiří Prokop**, Faculty of Education UK, Praha; **Petr Vašát**, The Institute of Sociology of the Czech Academy of Sciences, Prague.

Linguists proofreaders:

Czech language: **Petra Bačuvčíková**, Faculty of Humanities UTB, Zlín.

Slovak language: **Margita Marková**, Bratislava.

English language: **Dean Ronald Catchpole**, Faculty of Humanities UTB, Zlín.

Contact

Časopis Sociální pedagogika / Social Education

nám. T. G. Masaryka 1279, 760 01 Zlín

E: editorsoced(at)fhs.utb.cz

T: +420 576 038 007

W: www.soced.cz

Sociální pedagogika / Social Education, 2(1). 2014. Published by Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlin. Editor-in-Chief: Jiri Nemecek with the editorial board cooperation. The journal is published twice a year in an electronic format. The Journal accepts previously unpublished papers only.

ISSN 1805-8825
