

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.

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**, Filozofická fakulta UP, Olomouc.

Jazyková korektorka slovenského jazyka: **Margita Marková**, VŠZaSP, 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 1, číslo 1, 2013. 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

Manifest Sociální pedagogiky (<i>Jiří Němec, Radim Šíp</i>)	5
Editorial (<i>Radim Šíp</i>)	18

Studie

Martina Hrdá: Vliv emocionality a aktivity těla na kontinuální rekonstrukci Já	19
Ladislav Macháček: Typy individualizácie mládeže v podmienkach ohrozenia nezamestnanosťou	37
Peter Ondrejkovič: Medzigeneračné vzťahy v optike sociologickej teórie	48
Martina Kurowski: Žák-uprchlík v českém systému vzdělávání: případová studie	64
Silvia Dončevová: Problém rodu a násilie páchané na deťoch a mladistvých	77

Host časopisu: Blahoslav Kraus

Česká sociální pedagogika po r. 1990	102
Medailon – prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.	111
Rozhovor s prof. PhDr. Blahoslavem Krausem, CSc.	112

Recenze

Kaplánek, M. (ed.). (2012). <i>Čas volnosti – čas výchovy. Pedagogické úvahy o volném čase.</i> (<i>Dana Knotová</i>)	117
Bystrzycká, A. (2012). <i>Korczak člověk.</i> (<i>Antonín Bůžek</i>)	120

Informace

Za osobností pedagoga PaedDr. Jiřího Haškovce (<i>Antonín Bůžek</i>)	123
Komenský a my – Most medzi minulosťou a súčasnosťou. Vernisáž a slávnostné vyhodnotenie 10. ročníka literárnej a výtvarnej súťaže (<i>Júlia Ivanovičová, Renáta Polakovičová</i>)	126

CONTENTS

Manifesto of Social Education (<i>Jiří Němec, Radim Šíp</i>)	5
Editorial (<i>Radim Šíp</i>)	18

Articles

Martina Hrdá: The influence of emotionality and activity of the body on a continuous reconstruction of I ..	19
Ladislav Macháček: Types of individualisation in conditions of risk of youth unemployment	37
Peter Ondrejkovič: Intergenerational relations in the sociological theory perspective	48
Martina Kurowski: Pupil-refugee in the Czech education system: a case study	64
Silvia Dončevová: The problem of gender and violence against children and adolescents	77

Guest of Social Education: Blahoslav Kraus

Czech Social Education after 1990	102
Medallion – prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.	111
Interview with prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.	112

Book Reviews

Kaplánek, M. (ed.). (2012). <i>Čas volnosti – čas výchovy. Pedagogické úvahy o volném čase.</i> [Time of freedom – time of education. Pedagogical considerations of free time]. (<i>Dana Knotová</i>)	117
Bystrzycká, A. (2012). <i>Korczak člověk.</i> [Korczak man]. (<i>Antonín Bůžek</i>)	120

Informations

Obituary – PaedDr. Jiří Haškovec (<i>Antonín Bůžek</i>)	123
Komenský a my – Most medzi minulosťou a súčasnosťou. Vernisáž a slávnostné vyhodnotenie 10. ročníka literárnej a výtvarnej súťaže. [Comenius and us – the bridge between past and present. Vernissage and evaluation of 10th annual literary and art contest]. (<i>Júlia Ivanovičová, Renáta Polakovičová</i>)	126

Manifest Sociální pedagogiky

1 Činit zjevným

Slovo „manifest“ bylo odvozeno z latinského *manifestus* „zjevný“. Pojmenovává akt prohlášení a dokument, který je s tímto aktem spjatý. Manifest činí zjevnými jisté názory, charakterizuje určité uskupení, předkládá jeho program a cíle. Lidé, jichž se doba komunismu dotýkala příliš dlouho, si vzpomenu především na Manifest komunistické strany a slovo „manifest“ v nich vyvolává pouze negativní pocity. Pokud však chceme manifestovat vzdělanost a intelektuální poctivost, musíme se naučit vnímat slova v jejich širším kontextu a chápat historické události v jejich dějinných podmínkách a dějinné logice. Manifest komunistické strany byl produktem své doby a jeho bojovnost a jednostrannost vyvažovaly bezohlednost a jednostrannost sociálního systému vznikající moderní společnosti. To vše navíc nemění nic na významu manifestů. V historii evropské civilizace existovaly stovky a stovky kulturních, sociálních a politických manifestů, o jejichž důležitosti si dnes nikdo nedovolí pochybovat: Manifest české moderny, Manifest Františka Josefa I. či Manifest z Ventotene. Manifestem Sociální pedagogiky se přidáváme k této slavné historii, abychom učinili zjevným, že zde vzniká nový odborný časopis „Sociální pedagogika“, jehož cílem je pěstovat a rozvíjet sociální pedagogiku jako studijní obor i jako vědeckou disciplínu, které již v ČR mají svoji krátkou, přesto významnou a dynamickou historii.

Časopis Sociální pedagogika vznikl s vědomím, že v České a Slovenské republice dnes existuje již relativně dlouhá řada odborných časopisů, které pokrývají pole pedagogiky. Některými z nich jsme se dokonce nechali inspirovat. Chtěli bychom pokračovat v jejich obětavém úsilí o poctivou, dlouhodobou a inovativní práci, jež kultivuje českou a slovenskou odbornou pedagogickou veřejnost. Naším cílem je přispět k této kultivaci. Přesto zde zůstává důležitá otázka: Má smysl zakládat nový časopis, když zde existuje řada dalších oborových časopisů, které dnes mají podstatně lepší startovní pozici? Abychom mohli jasněji a poctivěji odpovědět na otázku, proč si myslíme, že takový časopis v českém odborném prostoru chybí, musíme se lépe zamyslet nad vývojem současných pozdně moderních společností a nad situací vědy na počátku 21. století.

2 Místo sociální pedagogiky v matici vývoje euro-americké civilizace

Kdo podrobně sleduje trendy vývoje současného světa, uvědomuje si, že zde dochází k bezprecedentním změnám, které činí náš svět složitým, provázaným a v jistém ohledu velice zranitelným. Mezi faktory, které podmiňují tento vývoj, patří mimo jiné i stále zjevnější stav globality, z něhož pramení ekonomická, sociální a politická globalizace. V rámci těchto procesů se dávají do pohybu dříve relativně rigidní hranice: hranice geo-politických regionů, stejně jako hranice institucí a společenství uvnitř jednotlivých společností. Protože se svět stává „tekutým“ (touto baumanovskou metaforou chceme naznačit pouze to, že dříve jasně vymezené hranice dnes procházejí kontinuální a radikální změnou), proměňuje se ve zrychleném tempu i „vnitřní krajina“ všech společností. Státní hranice se chť nechť stávají mnohem více prostupnými. S tím se zintenzivňuje proces migrace a úměrně tomu rostou problémy multikulturního charakteru. Tyto jevy jsou utvářeny podmínkami, které se ustavují

nad rámcem státních hranic a mimo dosah vlád jednotlivých států. Nejsou to však jevy jediné, které se podílejí na změnách „vnitřních krajin“ států. Pohyby spojené s informačními technologiemi a mediálním prostorem pozměňují sebeuvědomění jednotlivých skupin obyvatel, které byly dříve marginalizovány a systémově zbavovány svého hlasu. Paralelně s tím, jak se tyto skupiny nově sebeustavují a veřejně se chápou slova, vzrůstá také sociální citlivost většiny. I tento pohyb rozrušuje dříve relativně pevné hranice. Obě popsání série jevů – rozvolnění geo-politických hranic a migrace na jedné straně a na straně druhé nová vnitřní strukturace společnosti spojená s problémy uznání a inkluze dříve marginalizovaných skupin – výrazně proměňují charakter našeho přirozeného světa. Jedná se skutečně o přirozený svět (*Lebenswelt*) – tedy svět se svojí vlastní dynamickou strukturou smyslu, kterou zakouší jedinci a společenství. Proměna je pro nás složitě uchopitelná, jelikož na to, abychom ji dokázali reflektovat, potřebujeme nejdříve pochopit obměnu soustavy smyslu našeho bytí.

Tento proteovský svět klade velké nároky na naši schopnost pochopit principy pohybu a proměny sociální struktury. Klade nároky na naši schopnost najít vhodné regulační mechanismy, které mají zajistit, aby změny dosáhly svého směřování, aniž by vedly k anomii vznikajících společností. Jde o faktické přežití těchto společností. Přes jednostranný a dnes módní politicko-ekonomický diskurz o důležitosti přírodních věd, které jsou nepostradatelné pro politiku zaměstnanosti a růst HDP, je stále zřejmější, že to budou vědy sociální, jež se zmíněnými regulačními mechanismy mohou přijít – protože jediné ony nás mohou zpravit o obměně soustavy smyslu našeho přirozeného světa. Všimněme si faktu, že to byly sociální vědy – sociologie, psychologie, antropologie a konečně i pedagogika – které od poslední třetiny 19. století do 70. let 20. století (přes všechna omezení, omyly a politickou nekorektnost) dokázaly vcelku úspěšně regulovat dynamiku moderních společností. Díky jejich působení společnosti dosáhly komplexnosti a prosperity, které v euro-americké historii neměly obdoby. Stejný úkol nyní stojí před sociálními vědami na počátku 21. století.

Přechod z moderní společnosti do její pozdně moderní fáze – jak nás upozorňují U. Beck, A. Giddens, R. Robertson a další – musíme vnímat jako kontinuální proces. V jistém smyslu a s omezením na naši kulturní oblast můžeme tuto kontinuitu prodloužit až do období vzniku středověkých evropských států ve století 8. až 10. Od té doby totiž dochází k utváření civilizačního okruhu, který cyklicky prochází dvěma významnými procesy:

1. Utvářením většího geo-politického celku s podobným portfoliem hodnot, mezi nimiž dominuje svoboda jednotlivce.
2. Integrací nižších sociálních vrstev do sociálně-politického těla jednotlivých státních celků.

Oba procesy jsou vnitřně provázané. Svoboda jednotlivce je svobodou pro všechny, proto integrace nižších vrstev byla a je zákonitým pokračováním politicko-duchovních snah o uznání jednotlivce a jeho svobody. Procesy se však v určitých dobách přirozeně podporovaly, v jiných naopak navzájem potlačovaly. Například v období rané a vrcholné scholastiky se oba procesy podporovaly, ale se změnou materiálních a kulturních podmínek na konci pozdní scholastiky a především v období renesance došlo k jejich vzájemnému střetu a k následnému upozadění procesu 1. V době od 10. do 13. století sílil důraz na jednotlivce

jako obraz Boží a zároveň vznikala představa na vládcí nezávislého osobního svědomí, jež byla později významná pro zrod moderních liberálních teorií státu a lidských práv, přičemž došlo k budování středověké politické aliance založené na latinské kultuře. V době renesance, v níž se poprvé objeví možnost a zároveň potřeba integrovat velkou část obyvatelstva do politického těla emancipujících se národních států, došlo k rozpadu oné nadstátní kultury. Tato logika dvou navzájem se podporujících i potlačujících procesů pokračovala dále. S emancipací národních států souvisí pozdější vznik moderního státu 17. a 18. století, který byl přímou podmínkou sebeuvědomění městské buržoazie a vzniku průmyslové revoluce. V této situaci se částečně 1. a 2. proces dostaly do souladu, protože vznik generalizovaných národních trhů vedl k utváření étosu, jež principiálně vyžadoval otevírání hranic a utváření ekonomické a obchodní provázanosti. S konečnou platností se rozpadly zbytky feudálního zřízení a vznikla moderní společnost. Ta však byla vystavena velkým turbulencím, a proto bylo nutné najít principy, jakým způsobem do sociálně-politického těla státu účelně integrovat nejnižší vrstvy, které se s rozpadem feudálního uspořádání ocitly buď v neobvyklé a nevýhodné situaci (rolnické obyvatelstvo), anebo se konstituovaly ve zcela novou sociální třídu (dělnictvo). Roli stmelujícího principu sehrál druh „pokrevního“ nacionalismu 19. století, který v předcházejících obdobích neměl obdoby, protože národem se do té doby mínilo obyvatelstvo ovládané jedním panovníkem či obyvatelstvo žijící na stejném území a případně hovořící jedním jazykem. Jestliže jsme se o něco výše zmínili, že 1. a 2. princip se dostávaly v 19. století do souladu pouze částečně, pak protože jsme měli již na mysli, že ona integrace nižších vrstev vyvolaná potřebami generalizovaného trhu se během 19. století uskutečnila především uvnitř jednotlivých států a byla podmíněna a utvářena nacionalistickou ideologií. Tato ideologie působila na jedné straně jako tmel různých sociálních vrstev, na straně druhé vnesla do sociálně-politického života Evropy konce 19. století potřebu národní homogenizace, jež později zcela logicky vyvrcholila dvěma Světovými válkami.

Právě v této spletité době se ustavují sociální vědy jako nepostradatelné nástroje řízení společností. Ani ony neodolaly ideologizaci a nacionalizaci (ke slovu se dostávala ta nejnebezpečnější, vědou se zaštiťující hnutí či „vědecké“ teorie jako sociální darwinismus, eugenika, rasismus, nacionalizující historismus), přesto tyto vědy splnily významnou úlohu regulátora a mediátora. Přes veškerá selhání dokázaly doplnit výdobytky přírodních věd o poznatky, které umožnily lépe pochopit formy moderní společnosti, její potřeby a mentální preference. To nakonec umožnilo relativně inteligentně regulovat největší problémy spojené s překotným vývojem této společnosti. Aniž by v té době byla z korpusu pedagogiky vyčleňována sociální pedagogika, utvářel se přirozeně proud myšlení a jednání, který sociální pedagogiku dodnes vymezuje. Bylo to pochopitelné, protože strukturální změna společnosti je založena především na proměně její sociální dimenze. Jak klasické pedagogické proudy, tak jejich pandán alternativních přístupů řešily problémy sociální. Zapojit široké vrstvy obyvatelstva do třístupňového vzdělávacího systému národních států bylo především otázkou sociální, a teprve posléze úzce školskou.

V současném přechodu od moderní společnosti ke společnosti pozdně moderní se tato privilegovanost sociální dimenze ukazuje stále více. Když se dnes volá po návratu k humanitním hodnotám do škol, jenž má vést k celostnímu rozvoji člověka, jedná se o nešťastnou reakci, která se více ohlíží do vzdálené minulosti, než by náležitě analyzovala

nedávné a současné procesy vývoje společností. To, co jsme ztratili ze zřetele, je skutečnost, že člověk je sociální bytost a charakter jeho sociability výrazně ovlivňuje to, kým člověk je, kým se může stát a kým by se stát měl. Současné proměny společností nás zpravují o tom, že mnohosestletá a kontinuální logika vývoje společností vede k více integrovaným, více propojeným, ekologicky bohatším formám společností, které za určitých okolností poskytují stále větší možnosti pro dosahování lidské svobody.

Klasické liberální teorie nás matou, protože pracují s představou svobody jednotlivce jako toho, co zde již existuje od narození jedince. Tím však tyto teorie překrucují jak historickou rovinu vývoje, v němž se postupně konstituovala představa obecné lidské svobody, tak ontogenetické podmínky vývoje jednotlivce, jenž vede k dosažení osobní nezávislosti. Jako nástroj osvobození od feudálně-absolutistických forem vlády byly tyto teorie velice účinným prostředkem. Jako vysvětlení podstaty lidské svobody jsou dnes doslova nebezpečné. Podobně matoucí jsou moderní teorie komunitarismu, které mechanicky reagují na jednostrannost klasických liberálních teorií tím, že podtrhují závislost jednotlivce na kultuře. Jejich selhání spočívá v tom, že kulturu nevnímají jako prostředek vyrovnání se s proměnlivým světem, ale jako princip uctívání a zdroj konzervativních hodnot. Oba přístupy nereflktují základní procesy naší civilizace. Výše zmíněné procesy – 1) vztah mezi rozšiřováním geo-politického celku a zvyšováním míry svobody jednotlivce, 2) integrace nižších sociálních vrstev – ukazují, že zde existuje přímá úměrnost mezi složitostí společnosti a vyšší mírou svobody. V čím složitější společnosti člověk žije, tím může být svobodnější. Jakékoli tendence učinit společnost jednodušší v jejích sociálních vazbách či jakékoli snahy o návrat k jednodušším, historicky starším společnostem, vedly vždy k výraznému omezení lidské individuální svobody. Příklady autoritativních států – komunistických, nacistických či nověji fundamentalistických – jsou toho důkazem. Ovšem složitost ekologické niky, která může vést k větší svobodě, je čímsi, co člověk musí nejprve pochopit, uvědomit si obměnu soustavy smyslu vlastního života, aby byl schopen onu složitost využít ke svému seberozvoji. Právě zde spočívá klíčový význam sociálních věd. Stejně jako tomu bylo od poloviny 19. století, i dnes potřebujeme tyto vědy, abychom byli schopni porozumět vznikající složitosti a poté ji využít k rozšiřování svobody jednotlivců.

Jejich význam je dnes o to větší, oč jsou do logiky vývoje globalizované planetární společnosti vtahovány další civilizační okruhy. Tak vedle klasických sociálních věd, které operovaly již od 19. století po celou éru moderních společností – historie, sociologie, psychologie, ekonomie, pedagogika – narůstá význam dalších sociálních věd – historie jiných civilizačních okruhů, religionistika, antropologie, etnologie. Stejně tak je jejich význam o to větší, oč více dochází k uznání skupin, které byly dříve systematicky přehlíženy a marginalizovány. Proto nabývají na významu disciplíny a subdisciplíny, které jsou relativně nové a zaměřují se právě tímto směrem – sociologie vyloučených subkultur, multikulturní studia, genderová studia, studia hendikepů (*disability studies*).

Máme-li shrnout předcházející odstavce, můžeme konstatovat, že v historii euro-americké civilizace sledujeme logiku vývoje, která vede k utváření stále složitějších sociálních celků, v nichž se mohou rozšiřovat formy individuální svobody. Do této logiky vývoje jsou chťe nechtě stále více vtahovány i jiné civilizační okruhy. Navíc s postupem tohoto vývoje se osvobozují, ustavují, sebe-uvědomují skupiny, které byly ze společnosti vylučovány.

Přicházející složitost společností je příslibem vzrůstající svobody jenom za té podmínky, že jí bude jednatel schopen rozumět a v rámci ní pochopí své možnosti seberealizace. Pokud se tak nestane, komplexní společnosti propadnou anomii a vrátí se do svých méně složitých forem, přičemž svoboda jednotlivců bude zajištěna pouze na úrovni méně komplexních ideologií – např. rasismu či nacionalismu či fundamentálního religionismu. Takový stav by vedl jen k návratu k uzavřeným homogenním společnostem a k nárůstu konfliktů mezi nimi. Relativní přehlednost a „srozumitelnost“ těchto společností by byla vybudována jen za cenu toho, že se konflikt přenesl na okraj těchto společností a zaměřil se na vnějšího nepřítele. Naopak v komplexních společnostech se konflikt přenáší z vnějších střetů dovnitř společnosti. Vnitřní konflikt je plastičtější, protože se stává součástí vnitřní sítě práv a povinností, které procházejí neustálým vyjednáváním. Je tedy lépe řešitelným na úrovni jiných prostředků, než jakým je fyzické násilí.

Ke zvládnutí vnitřních konfliktů je však zapotřebí přesné znalosti situací, v nichž se jednotlivci i celá společnost nachází. Tyto znalosti jsou podmínkou úspěšného řešení problémů vnitřního konfliktu. Jako klíčové se ukazuje uvědomění si faktu, že jakýkoli vnitřní konflikt je ze své podstaty utvářen sociální dimenzí. Od sociální dimenze se odvozují všechny dimenze ostatní. Například potřeba znalosti lidských biologických či genetických konstant a variací se odvíjí teprve od potřeby pochopit, jaké jsou podmínky pro utváření lidské sociability a příslušných sociálních vztahů. Jestliže dnes dochází k výrazným posunům ve zkoumání genetických mechanismů lidské dědičnosti, pak především proto, že potřebujeme vědět, jak lidský genom reaguje v interakci se svým přírodním a sociálním prostředím a jaké to má důsledky na chování jednotlivců i celých společností. Sociální vědy společně se sociální pedagogikou hrají v tomto poznávání proměny sociální dimenze jednotlivců i společností rozhodující roli.

3 Místo sociální pedagogiky v současné proměně chápání vědy

Klasické pojetí moderní vědy, které začalo vznikat v 17. století, bylo budováno na ještě starší představě předem daného, hotového a racionálně uspořádaného světa. Aristotelská filozofie tento svět nazývala *Fýsis*, křesťanští filozofové (v mnohém navazující na starověké řecké představy) zase *Creatio* (stvoření). Přes veškerou dynamiku je tento svět již předem dán možnostmi Prvotní látky a Prvotní formy v prvním případě či Božským *fiat!* (budiž!) v případě druhém. Z tohoto zdroje přešla do novověkého myšlení jako samozřejmost představa, že svět je pevně daný, strukturovaný, a tedy že se rozpadá na jasně vymezené regiony. Tyto regiony byly s postupujícími výsledky moderních věd identifikovány s určitými vlastnostmi. Tak byl jeden region identifikován s vlastnostmi fyzikálními, druhý s vlastnostmi chemickými, třetí s vlastnostmi biologickými, čtvrtý s vlastnostmi psychickými, další s vlastnostmi sociálního charakteru atd. Každému regionu byla postupně přiřazena jedna z vědeckých disciplín: fyzika, chemie, biologie, psychologie, sociologie... Tato idyla vydržela do první třetiny 20. století. Pak se obraz začal velice rychle komplikovat. Jednotlivé obory se začaly rychle diferencovat a brzy se ukázalo, že určité subdisciplíny nemůžeme jednoduše udržet v hranicích jednoho regionu. Vědci stáli před rozhodnutím buď si připustit, že regiony byly pouze zkusmo načrtnuté návrhy dřívějších zakladatelů původních disciplín, anebo tvrdit, že regionů je více, než se původně předpokládalo. Tento druhý postoj zachovával přehlednost jen dočasně – pouze do té doby, dokud subregionů nebylo tolik, že opět vyvstala otázka, zda

se svět *a priori* rozpadá do pevně daných hranic jednotlivých regionů a zda je podstatou poznání jednotlivých disciplín kopírování předem daných rysů světa kolem nás pomocí našich poznatků.

Dokud pevné rysy světa nebyly zpochybněny a my jsme nemuseli přesně specifikovat, v čem vlastně spočívá lidské poznání, mohli se vědci zaštiťovat texty filozofů a později epistemologů, kteří tvrdili, spíše než dokládali, že pravdivý poznatek je mentální či jazykovou kopií neměnných rysů světa, že je kopií světa takového, jaký je nezávisle na člověku. Když se však rozpadla představa předem daných a neměnných rysů světa, s nimiž vědecký poznatek musí korespondovat, aby byl pravdivý, pak se sami vědci museli začít ptát, co vlastně dělají, když poznávají, a co to znamená, když nějaký poznatek označí za pravdivý. Na první otázku si museli odpovědět, že poznání je motivované hledání řešení nějakého problému, a na otázku druhou, že pravdivý poznatek je ten, u něhož se za současných podmínek a současných znalostí zdá, že daný problém řeší. S druhou odpovědí také souvisí neustálá možnost změny – dnes pravdivý poznatek již za několik let či století nemusí být nutně považován za pravdivý. Objevila se důležitá idea *falibilismu* (C. S. Peirce, později Popper – Kuhn, Lakatos, Feyerabend tento princip ve filozofii vědy rozvedly dále), která však byla inherentní jakémukoli skutečnému zkoumání. Falibilismem je míněna skutečnost, že naše současné poznání je vždy prozatímní, protože je relativní k našim dosavadním znalostem, našim potřebám a našim současným technologickým možnostem.

Odpověď na 1. otázku je však pro nás v kontextu tohoto textu důležitější, a proto se jí budeme dále věnovat, neboť jestliže podstatou poznání (vědeckého či laického) je motivované hledání řešení nějakého problému, pak to má dalekosáhlé důsledky pro pochopení podstaty vědy. Vědu již nemůžeme chápat jako dosahování pravdivého poznání o neměnném a racionálně uspořádaném světě. Chybí zde totiž způsob, jak bychom tento svět mohli předem znát nezávisle na našem poznání. Právě takovou znalost bychom potřebovali, abychom mohli tvrdit, že tento náš poznatek či tato naše teorie odhaluje rysy pravého, předem daného a racionálně uspořádaného světa. To, co nám zůstává po ruce poté, co jsme odložili ideu kopírování reality, jsou problémy, které potřebujeme vyřešit, a více či méně racionální a více či méně (v širokém slova smyslu) ekonomické inovace, které mají k řešení dospět.

Takový pohled vypadá radikálně jen do té doby, než si uvědomíme, že reálná praxe poznání probíhá přesně tímto způsobem a že příběh o kopírování pravých rysů světa (či o korespondenci mezi poznatkem a jistým výsekem pravého světa) byl utvořen částečně jako projev úcty ke starším pojetím poznání a částečně jako způsob, jak rétoricky oddělit vědu od jiných tradic – od náboženství, mysticismu či teologie atd. Dnešní věda jako nejuspěšnější normativní způsob poznání nemá podobné vyprávění zapotřebí. Jestliže jej však odložíme, má to dalekosáhlé důsledky pro pochopení vědeckých postupů a pro pochopení vnitřních mechanismů vědy.

Dříve se věřilo, že jedna disciplína operuje v rámci jednoho regionu – např. fyzika v rámci regionu fyzikálních charakteristik světa. Se vznikem subdisciplín se tato idyla začala rozpadat. Dnes vznikají hybridní subdisciplíny, které můžeme jen těžko přiřadit do jednoho regionu a navíc můžeme jen těžko odhadnout z jaké disciplíny je vlastně odvozena. Např. u komputacionlistické biologie můžeme jen těžko stanovit, co bylo hlavním oborem, z něhož

tato subdisciplína byla odvozena – kdybychom si odpověděli, že z biologie, pak nás zarazí podstata práce s daty a modelování, které nejsou typické pro klasickou biologii, kdybychom si odpověděli, že mateřskou disciplínou byla aplikovaná matematika či počítačová věda, zarazí nás striktně biologické pole aplikace. Navíc nás zarazí také to, že si nedokážeme odpovědět na otázku, kým je komputacionalistický biolog: Je biologem? Nebo spíš matematikem? Nebo statistikem? Selanka předem rozděleného světa a předem rozdělené vědy je již nejméně půl století mrtvá. Všechny tyto skutečnosti nás nutně vedou k tomu, abychom opustili představu vědeckých disciplín jako čehosi, co je pevně spjato s jasně předem vymezenými regiony skutečnosti. V takové situaci nám po ruce zůstává pouze problém, většinou soustava problémů, které potřebujeme vyřešit.

Přechod od raně moderního pojetí vědy k jeho pozdně moderní variantě je přechodem od vědy daného regionu, který definuje podstatu řešeného problému, k vědci, která řeší problém, aniž by si některá z vědeckých disciplín předem vyhrazovala výsadní právo na řešení. Jestliže dnes komputacionalistická biologie pracuje s algoritmy, pomocí kterých modeluje procesy zpracování informací různých biologických systémů, nejedná se výhradně ani o biologickou, ani o ekologickou, ani o komputacionalistickou záležitost. Podstatné je, zda zjištěná data mohou pomoci vyřešit problémy, kvůli kterým novodobá fúze aplikované matematiky, teorie umělé inteligence, biologie a ekologie vznikla. Podobně jestliže čelíme problému exkluze imigrantů z dané společnosti, musíme s vděčností přijmout informace, které generují všechny disciplíny, jež k vyřešení daného problému mohou přispět. V takovém případě to budou data poskytovaná sociologií malých skupin, sociologií institucí, sociální psychologií, multikulturními studii a v neposlední řadě sociální pedagogikou.

Tato změna v pojetí vědy s sebou přináší i nový étos, jehož podstatou je nadřazení interdisciplinarity řešení daného problému nad představu čistoty či adekvátnosti poznatku a nad představu privilegovaných oborů. Jestliže bychom zůstali u raně moderního pojetí vědy, neustále bychom se vraceli k žabomyším válkám o to, zda tento problém spadá do sociologie či psychologie nebo pedagogiky nebo antropologie, a tak bychom skutečné řešení problému, které bude spočívat v průniku poznatků zmíněných věd, omezily na soubor poznatků oboru jediného, a řešení tak učinili polovičatým. Právě díky tomuto nadřazování jednoho oboru nad druhý jsou mnohé z našich teoretických poznatků téměř nepoužitelné v praxi.

Nový étos v sobě mimo jiné zahrnuje nový způsob tázání, který osvobozuje vědu od (v širokém smyslu) politického přetlačování, v němž jeden obor v boji o prestiž, podporu a finanční prostředky potlačí či zcela marginalizuje obor jiný. Otázka „Vyřešily poznatky zcela daný problém?“ je zde podstatná. Pokud se ukáže, že nevyřešily, pak se musíme tázat dál, co je potřeba ještě poznat, čím je potřeba do řešení přispět. Tak například, když zjistíme, že prostředky speciální pedagogiky sice umožnily handicapovaným lépe komunikovat s majoritní společností, ale že to zároveň řešilo problém jejich sociálního vyloučení jen omezeně (o čemž nás stále více přesvědčují *disability studies*), pak je nutné se přesunout k jiným prostředkům poznání a k jinému pohledu na skutečnost a připojit jiné sady návrhů řešení. Součástí těchto řešení bude mimo jiné poznatek, že je nutné pracovat, jak s vyloučenou menšinou, tak s většinovou společností prostředky, které nabízejí sociologie, psychologie a sociální pedagogika.

4 Sociální pedagogika – studijní obor a vědecká disciplína

Sociální pedagogika je podobně jako pedagogika disciplínou, která začala vznikat z původních filozofických konceptů v době nástupu moderní společnosti. Jak jsme se již zmínili výše, začala vznikat spontánně, protože věda musela reagovat na velké sociální proměny, které s příchodem moderní společnosti nastaly. Sociální pedagogika – ještě nerozpoznána jako samostatný obor – vznikala bez svého označení na průsečíku jiných disciplín – sociologie, psychologie, pedagogiky, antropologie, biologie, ekonomie. Mnozí z významných pedagogů byli pedagogy sociálními. Vedle J. Korczaka či P. Pittera, u kterých o jejich sociálně pedagogické orientaci nikdo nepochybuje, je zde seznam jmen, které jsou běžně řazeny do dějin školní pedagogiky či do pedagogiky obecné, jejichž činnost však byla motivována především sociálně pedagogickými východisky: např. J. H. Pestalozzi, F. Fröbel, M. Montessori, R. Steiner, P. Natorp, J. Dewey, P. Freire atd.

S tím, jak se sociální realita stále více komplexních společností stávala méně a méně přehledná, vyvstala potřeba vyčlenit zmíněný průsečík jako samostatný obor. Nejprve jako samostatný studijní obor se specifickou profilací studovaných předmětů a se specifickým souborem prostředí, v nichž studenti procházejí praxí. Později přibyla potřeba větší teoretické návratky, která by zajistila plynulejší rozvoj studijního oboru. Tato změna nakonec vedla k utvoření samostatné subdisciplíny pedagogiky. S následnou sebereflexí se sociální pedagogika dostává do zvláštní situace, protože je stále více zjevná její jedinečná pozice. Jestliže totiž má velká část pedagogických subdisciplín (školní pedagogika, pedeutologie, teorie výchovy, speciální pedagogika, andragogika, gerontagogika, muzejní pedagogika) něco společného, pak je to právě sociální dimenze edukace. Odvozovat však z této pozice nějakou novou hierarchii by znamenalo vracet se ke starému pojetí vědy, které hledalo v návaznosti na pevně dané regiony základní mateřskou disciplínu, z níž všechny ostatní subdisciplíny “pocházejí”. V pojetí vědy jako řešení problémů, se takové hledání ukazuje jako nesmyslné a zavádějící.

Stejným důrazem na řešení problému se sociální pedagogika vymezuje vůči svým hraničním vědám – sociologii, sociální psychologii, antropologii, etnologii, ekonomii, filozofii. V novém pojetí vědy je v centru jejich snah společný problém. Aby jej mohly jednotlivé vědy úspěšně řešit, musí spolu spolupracovat a zároveň čerpat informace a poznatky od sebe navzájem. Sociální pedagogika je tedy společně s ostatními vědami utvářena polem sociálních vztahů, jejich proměnou a jejich deficitem, problematickými situacemi, které se na tomto poli vyskytují a které si žádají řešení prostřednictvím prevence, intervence či mediace. Toto pole sociálních vztahů je proměnlivé. Nepracuje se zde s představou pevného a předem daného regionu, kde by měla být sociální pedagogika mateřskou disciplínou. Proto také tu více tu méně spolupracuje s výše uvedenými hraničními disciplínami a do společného portfolia řešení problémů přináší dimenzi pedagogického působení, které vede k optimalizaci sociálních vztahů mezi jedincem a společenstvím / společností, mezi společenstvími navzájem a uvnitř společnosti jako celku.

5 Radikální vztahovost jako definiční podstata sociální pedagogiky

Podobně jako jsme výše odlišili moderní a pozdně moderní pojetí vědy, odlišujeme zde moderní a pozdně moderní pojetí sociální pedagogiky. Jestliže se moderní sociální pedagogika snažila definovat jako pedagogika, jež „se zabývá problémy, které už neřeší žádná jiná oblast pedagogiky“ a poté dospěla k dvěma takovým oblastem – prevenci a terapii, pak sama sebe definovala starým modernistickým způsobem. Toto modernistické pojetí postupovalo tak, že nahlédlo mateřskou disciplínu (pedagogiku), poté rekongnoskovalo její region působnosti (výchovný proces), podívalo se, které oblasti tohoto regionu ještě nejsou pokryty, a detekovalo dvě z nich – prevenci a terapii – jako náplň svého působení. Tento postup v sobě skrývá mnoho problémů:

1. Přejímá tradiční rozdělení reflexe sociální reality, které *a priori* odděluje jednotlivé disciplíny a činí mezi nimi neprostupné hranice – sociologie, psychologie, pedagogika atd.
2. Tento princip regionů s neprostupnými hranicemi přenáší na nižší úroveň – hledá oblasti, které „nejsou pokryty jinými oblastmi pedagogiky“.
3. Zcela zatemňuje fakt, že jde především o řešení problému.
4. Zároveň přehlíží, že řešení jakéhokoli problému potřebuje vstupy a informace z jiných oblastí pedagogiky, které podle tohoto pojetí nejsou pokryty sociální pedagogikou, stejně jako vstupy a informace z jiných disciplín.
5. Výše uvedeným zcela zásadně narušuje komplexnost řešení problému.

Vezměme si například situaci, kdy máme řešit problematiku integrace imigranta prostřednictvím výchovného procesu. Tuto problematiku musíme řešit, protože se nacházíme v nějaké problémové situaci. Situace je zde vymezena integrací imigranta do většinové společnosti a problém je zde dán neúspěšností nebo nedostatečným procesem integrace. Situace i problém jsou však vždy zcela zásadně vztahové veličiny. Budeme-li řešit problematiku integrace romské menšiny, použijeme jen některé poznatky a postupy, které jsou vhodné pro integraci imigranta do většinové společnosti, a budeme-li řešit problematiku integrace výjimečně nadaného žáka do třídního kolektivu, budeme jich moci využít ještě podstatně méně. Pojem integrace bude mít ve všech třech kontextech výrazně odlišný charakter. Proto i prvky prevence a terapie budou v daných případech odlišné. Navíc je daný problém nutné zkoumat nejen z pohledu „celé“ pedagogiky, ale také z pohledu všech rozhodných disciplín – sociologií počínaje, sociální psychologií a antropologií pokračuje a konče religionistikou. Každý aktér (imigrant, instituce, většinová společnost, náboženská komunita), každá kvalita situace (úroveň sociální citlivosti přijímající společnosti, struktura přijímající společnosti, historická zkušenost náboženské menšiny s přijímající většinovou společností, traumata jednotlivce atd.) to všechno je konstituováno desítkami a desítkami vztahů. Jakákoli prevence či terapie se se spleť těchto vztahů musí teoreticky vyrovnat ještě předtím, než dojde k přímému působení. A navíc prevence i terapie jsou jenom malou částí pedagogického působení, které musí být použito k řešení této situace. Je nutné využít mimo jiné také diagnostiky typu osobnosti i typu společenství / společnosti, klasického vzdělávacího působení na imigranta, jeho rodinu i většinovou společnost, mediační techniky k řešení nepochopení na rovinách imigrant – společnost, imigrant – jeho vztahová skupina, imigrant v čase t_1 – imigrant v čase t_2 atd. Všechny tyto skutečnosti vedou sociálního pedagoga

k tomu, aby se za pomoci pedagogických odborníků pohyboval po celém spektru pedagogiky, stejně aby se za pomoci odborníků všech ostatních výše zmíněných disciplín pohyboval v celém spektru znalostí a dovedností rozhodných disciplín. Řešení problému je vždy a zcela zásadně interdisciplinární.

Při reflexi naznačených rozporů, které vyplývají z modernistického vymezení sociální pedagogiky, vedou druhou generaci sociálních pedagogů, aby opustila raně moderní východiska a těsněji se přimkla k novému – pozdně modernímu – pojetí vědy. S nově pochopenou definicí sociální pedagogiky jako řešení problému v relační situaci také přichází nové vztahové přemýšlení o společnostech a jednotlivcích. Pedagogický zásah sociálního pedagoga je veden tak, aby usnadnil proměnu všech aktérů – jak jednotlivce, tak společenství či společnosti, jelikož jakákoli sociální interakce není interakcí kulečnickových koulí, které do sebe narážejí, ale je interakcí aspektů jedné reality (jednotlivců a společenství), kterým se touto interakcí vědomě či nevědomě proměňuje jejich sebepojetí a osobní či skupinová identita. Proto např. v případě integrace imigrantů sociální pedagogika vymezena pozdně moderní sebedefinicí nepracuje s představou asimilace. Koncept asimilace je založen na starém, esencialistickém schématu, v němž imigrant zcela ztrácí svoji původní identitu a následně se náležitě přizpůsobí rigidní a neměnné identitě přijímající společnosti. Na základě výzkumů sociální dynamiky je zřejmé, že každé přijetí či vyloučení zpětně rekonstruuje společnost. Samozřejmě, že proměna není symetrická na obou pólech – imigrant se z důvodů zachování stability a vnitřního porozumění členů společnosti musí přizpůsobit více než společnost. Přesto skupinová identita nezůstává stejná, byť dojde k přijetí či vyloučení jediného člověka.

Tento poznatek nám pomáhá lépe pochopit podstatu lidské sociability. Je to významné pro výzkum osob, které jsou součástí naší společnosti, ale jsou tradičně drženy na jejím okraji či ve stavu sociální nevýznamnosti. Sociálně vyloučení – ať už se jedná o etnické menšiny či menšiny různě handicapovaných či jinak sexuálně orientované menšiny – se vždy definují ve vztahu k většinovému pojetí. Jejich pojetí je vztahově negativní o to více, oč je větší útlak většinové společnosti. Jejich sebepojetí je ovlivněno vnějšími tlaky takovým způsobem, že jejich vlastní sebe-definice přestává být pozitivně konstruktivní a stává se stále více negativním vymezováním. Queer kultura sebe definuje především v negativním vztahu „normální společnosti“, Rómka se definuje v negativním vztahu k bílé populaci, neslyšící se v negativním vztahu definují ke slyšícím. Tento sociální mechanismus utváření osobní a skupinové identity vede k mentální ghettoizaci, která nakonec vede ke ghettoizaci prostorové. Takové pochopení dat sociálně pedagogického výzkumu nás přivádí k více komplexním řešením. A právě taková vztahová řešení mohou sociální pedagogiku vyvést z bludného kruhu mechanických “řešení”.

6 Důvody vzniku odborného časopisu Sociální pedagogika

Nyní se konečně můžeme vrátit zpět k otázce, kterou jsme si položili na konci 1. části, k otázce, zda má smysl zakládat nový časopis v situaci, kdy v česko-slovenském milieu již existuje celá řada odborných pedagogických časopisů.

Ve 2. části jsme představili kontinuitu procesu našeho civilizačního okruhu, který vede k utváření větších geo-politických celků, jejich komplexnost vede k rozšiřování osobní svobody jednotlivce. Upozornili jsme na skutečnost, že ve svém úhrnu mohou být lidé o to více svobodní, oč více vztahům jsou vystaveni. Zvýšení vztahovosti jednotlivce vyvazuje ze sociálního ukotvení v jednom společenství či v jedné kultuře. Tento stav je velice náročný. Vyvádí jednotlivce z relativně jednoduché kolektivní identity do stavu, kdy se identita utváří na průsečíku mnoha kolektivních identit, do nichž patří. Tento akt osvobozování ve zmnožení vtaů vytváří mnoho kritických míst, jež je nutné zkoumat, poznat a pro něž je nutné najít nové regulační – preventivní, mediační, intervenční, terapeutické – principy. Ohroženy jsou především společnosti, které procházejí prudkým rozvojem – např. společnosti v období průmyslové či informační revoluce – či přechodem od jednoho politického uspořádání ke druhému – např. od socialistického ke kapitalistickému, nebo přechodem od etnický homogenní k multikulturní společnosti. Stejně tak mohou být ohroženy jedinci v kritickém věku – malé děti, adolescenti nebo lidé odcházející do důchodu. Tematika sociálně pedagogických výzkumů a z nich vycházejících programů pedagogického působení se díky těmto pohybům stává stále důležitější, a její pole uplatnění se proto rozrůstá.

Ve 3. části jsme upozornili na relativně radikální proměnu sebepojetí vědy. Ukázali jsme, že se ono sebepojetí odklání od vědecké disciplíny jako odhalování pravých rysů skutečnosti a od pravdivého poznatku jako více či méně adekvátní kopie reality a přiklání se k pojetí, jež vědu vnímá jako inteligentně normalizovaný proces řešení problému a „pravdivý“ poznatek jako ten poznatek, který s poznatky ostatními vede k vyřešení problému. Sociální pedagogika, která se teprve nedávno etablovala jako studijní obor a posléze jako samostatná vědecká subdisciplína, se ke svému sebeuvědomění dopracovala právě v období, kdy nové pojetí vědy začalo být postupně artikulováno. Proto se tato pozdně moderní koncepce vědy promítla do koncepce pojetí sociální pedagogiky, kterou přijala za své druhá generace jejích představitelů. Ve 4. a 5. části jsme specifikovali, v čem spočívá výjimečnost a aktuálnost pozdně moderní definice sociální pedagogiky. Ukázali jsme, že vychází z pojetí vědy jako řešení problematické situace, přičemž situaci, její aktéry a její kvalitativní prvky chápe v jejich radikální vztahovosti a tuto vztahovost bere ve svých výzkumech a řešení problematických situací za svoje základní východisko.

Oba aspekty – 1) vnější, dané vývojem pozdně moderních společností, 2) vnitřní, dané novým pojetím vědy, vědeckého výzkumu a praktických důsledků takového výzkumu – otevírají sociální pedagogice široké pole působnosti. Přestože se stále více ukazuje, že sociální dimenze je inherentní všem pedagogickým situacím, a přestože zaznamenáváme nárůst sociálně pedagogických výzkumů a výstupů z těchto výzkumů – tedy textů, jen relativně málo z nich je nakonec publikováno v již existujících časopisech. Není to dáno zlou vůlí redaktorských kolektivů stávajících časopisů, ale spíše jinou optikou. Aby se mohla sociální pedagogika vyvíjet a kultivovat, bylo nutné založit časopis, který by se této tematice systematicky věnoval.

7 Základní charakteristiky časopisu Sociální pedagogika

Vedle základních cílů Časopisu – jako jsou: 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 profilace 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 – si redakce klade za cíl podporovat otevřenou spolupráci s dalšími oblastmi pedagogiky a s dalšími hraničními obory. To, že sociální pedagogika vznikla na průsečíku mnoha oborů (viz výše) a že je tedy ve své podstatě otevřena podstatné interdisciplinární spolupráci, se výrazně promítlo do utváření redakční politiky časopisu.

Předně: redakční rada se neskládá pouze ze sociálních pedagogů, ale také z pedagogů jiných oblastí, např. ze reprezentantů obecné pedagogiky či pedagogiky muzejní a také z odborníků z jiných oborů – sociologie, antropologie, etnologie, filozofie. Pestrost redakční rady je doplněna pestrostí odborníků, kteří přislíbili spolupráci se Sociální pedagogikou v roli recenzentů. V řadách recenzentů jsou vedle představitelů oborů, které jsme již právě zmínili, zastoupeni také psychologové, odborníci na výzkum prostřednictvím dramatických technik, odborníci na genderová studia a multikulturní studia.

Podobnou politiku Sociální pedagogika zaujímá ve vztahu k oblasti tematické. Časopis přijímá odborné studie nejen z oboru sociální pedagogiky, ale také studie s tématy odlišných disciplín, která mohou přispět k rozvoji sociální pedagogiky, popřípadě která mohou pomoci řešit sociálně pedagogické problémy. Stejnou otevřenou politiku časopis zastává v přijímání recenzních příspěvků a zpráv. Recenzované knihy se nemusejí zabývat úzce vymezenou sociálně pedagogickou literaturou, ale mohou pojednávat o tématech, která poskytují sociálním pedagogům informace, jež jsou pro inovativní výkon jejich profese nepostradatelné. Může se jednat o autobiografickou knihu člověka s postižením (např. s Alzheimerovou nemocí), psychologickou sondu do problematiky sociálně vyloučených nebo filozofickou či sociologickou reflexi vývoje soudobých společností atd.

Pestrému a inspirujícímu prostředí Časopisu mají přispět i rubriky, které přímo neprocházejí recenzním řízením. Především „Host SocEd“, „Medailon“ či „Esej“. Host SocEd je rubrikou, která má představit důležitá témata, popřípadě vývoj sociální pedagogiky u nás i ve světě. Host bude mít privilegované postavení v tom, že jeho text nebude procházet recenzním řízením, a tedy vyžádanou tematiku bude moci zpracovat po svém. Host bude vybírán vždy tak, aby přinesl do běžného provozu Časopisu neotřelé myšlenky a informace, popřípadě bude vybírán tak, že nám umožní nahlédnout lépe do dění v zahraničí. Rubrika Medailon bude vždy věnována zasloužilé anebo zajímavé osobnosti, která se zaslouhuje o prohloubení či uplatnění nebo inovace technik výzkumu v sociální pedagogice. Cílem eseje je poskytnout autorům prostor k tvořivému rozvíjení témat sociální pedagogiky a k jejich propojování s dalšími tématy v širším kulturně-sociálním kontextu. Na rozdíl od studií v tomto žánru nejde o rigorózní vědeckou přesnost, ale oceňuje se schopnost jazykové a stylistické zdatnosti a inspirativní myšlenkové tvořivosti.

Na závěr tohoto Manifestu si dovoluujeme poděkovat všem členům redakční rady a především recenzentům. Bez jejich nezištného a obětavého úsilí, na jehož honorování redakce nemá adekvátní zdroje, by nebylo možné vybudovat prestižní odborný časopis. Jedině jejich poctivá a detailní práce s texty může pomoci redaktorům a především autorům, aby se předložené

texty staly základními kameny budoucí kvality Časopisu. Bez jejich práce by nebylo možné pole sociální pedagogiky kultivovat.

Jiří Němec, Radim Šíp

Editorial

Vážení čtenáři,

dostává se Vám do rukou 1. číslo našeho nového odborného časopisu Sociální pedagogika. Již z jeho obsahu je zřejmé, že časopis vychází z ukotvené tradice sociální pedagogiky jako oboru, kterou redakční rada chce dále rozvíjet, rozšiřovat a posouvat novými směry. V prvním oddíle se proto setkáte s pěti studiemi. Dvě z nich napsali muži ve zralém věku, kteří nám s přehledem profesionálů představili významná témata současnosti: proměny způsobů individualizace a mezigeneračních vztahů v pozdně moderní společnosti. Nicméně celý oddíl studie je uveden a uzavřen texty žen – autorek. Tyto autorky představují další krok v rozvoji disciplíny, neboť přinášejí témata a postupy, jež jsou již v zahraničí samozřejmou součástí pedagogických textů, ale v České republice a na Slovensku nejsou – přinejmenším v pedagogické oblasti – náležitě rozvíjeny. První autorka píše o vlivu emocionality na utváření identity imigrantů, přičemž tyto mechanismy analyzuje až na úroveň neuronálních pochodů. Další autorka ve svém textu předkládá částečné výsledky svého dlouhodobého výzkumu věnujícího se inkluzi dětí uprchlíků do našeho školního prostředí. Jako své východisko využívá příhodnou a v zahraničí již prověřenou teorii sociální ekologie. Poslední autorka ve svém textu artikuluje výsledky svého výzkumu, jenž se věnoval vztahu mezi participací rodičů na výchově a násilí vznikajícím uvnitř rodin. Text vychází z feministické kritiky tradičního modelu rodiny, překonává však ideologičnost, která je běžně s touto pozicí spojována.

Jak je již z tohoto letmého souhrnu zřejmé, v prvním čísle časopisu se prolíná stáří s mládím, tradice s novými tématy a teoriemi, a pokud nahlédneme do obsahu čísla, zjistíme podle jmen autorů, že zde prolíná také český, slovenský a polský živel. Tato kombinace vznikla náhodně v procesu recenzních řízení, v němž mnohé z textů byly odmítnuty, popřípadě prošly více či méně radikálním přepracováním, anebo byly z časových důvodů přeraženy ke zpracování do dalšího čísla. Přesto Vám, čtenářům, tato náhoda může napovědět mnohé o tom, kam chceme náš časopis dále směřovat.

Podobný důraz na tradici a její následné rozvíjení můžeme vystopovat i v následujících dvou textech. První z nich je uveřejněn v rubrice „Host SocEd“, do níž chceme zvat autory, kteří mohou osvětlit vývoj sociální pedagogiky v našich zemích, ale také – a především – v zahraničí. O první text jsme požádali prof. B. Krause, aby nám v něm přiblížil vývoj oboru v Čechách a částečně i na Slovensku od raných 90. let do současnosti. Na text navazuje další pravidelná rubrika našeho časopisu „Medailon – rozhovor“, jež je také věnována prof. Krausovi jako poděkování za jeho celoživotní snahu o ustavení sociální pedagogiky jako oboru. V poslední části časopisu naleznete to, co je často přehlíženo, přestože je to pro rozvoj každé odborné komunity velice důležité – rubriky „Recenze“ a „Informace“.

Tímto Vám, vážení čtenáři, přejeme, abyste v našem společném prvním čísle našli potěšení a odborné poučení a budeme se těšit na Vaše případné reakce.

Za redakci Sociální pedagogiky, Radim Šíp

Vliv emocionality a aktivity těla na kontinuální rekonstrukci Já¹

Martina Hrdá

Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta v Brně

Redakci zasláno 21. 06. 2013 / upravená verze obdržena 07. 09. 2013 / k uveřejnění přijato
17.10.2013

Abstrakt: Perspektiva symbolického interakcionismu posunula pojetí identity do dynamického pole interakcí, v němž Já nutně musí nalézat rovnováhu mezi vnitřním a vnějším prostředím organismu. Identita se tak ocitá v nekonečném pohybu, podléhá nepřetržité rekonstrukci a změnám sociálního světa. Studie ukazuje, jak můžeme novým způsobem nahlédnout na vztah komunikace a integrace. K tomu využívá nejnovějších poznatků z oblasti neurobiologie a interpretace biologických a sociálně konstruovaných emocí (především A. Damasio) a integruje je do nového paradigmatu. Pokouší se objasnit, jaký vliv má emocionalita a sociálně konstruované emoce na povahu výstupů v chování, a rovněž upozorňuje na skutečnost, jaký význam má v procesu utváření intersubjektivní zkušenosti pragmatická kompetence. Text mj. popisuje možnost využití hypotézy somatických markerů ve výzkumném designu dynamického paradigmatu.

Klíčová slova: identita, emoce, pocity, aktivita těla, rekonstrukce Já, pragmatická kompetence, intersubjektivita, zrcadlové neurony, somatické markery, pocit identitní blízkosti

1 Identita v dynamickém paradigmatu – kontext a terminologické vyjasnění

Studie navrhuje nový teoretický přístup ke vztahu komunikace a integrace. Vychází z problematiky začleňování imigrantů a menšin do majoritní společnosti prostřednictvím jazyka. Nabízí však rozšíření tohoto stávajícího pohledu o nové aspekty, které lze ve výzkumu utváření identity sledovat souběžně. Praxe v sociální sféře ukazuje, že si déle nevystačíme s tvrzením, že kvalita integrace – vztahů mezi majoritou, imigranty a menšinami – je odvislá od kvality osvojení majoritního jazyka. Výzkum utváření vztahů musí nutně zvažovat také další aspekty, jako jsou účinnost a kvalita jednání a utváření emočních relací v interakcích. Tato tendence se v disciplínách SLA² objevuje již přes 50 let. Některé souvislosti jsou však stále ještě nedostatečně pochopeny a uvedeny do praxe.

Na počátku nového pohledu na problematiku konstrukce a rekonstrukce identity imigrantů stojí celková proměna paradigmatu. V textu vycházíme z dynamického paradigmatu (Rockwell, 2005), které je inspirováno pragmatismem J. Deweyho. Jeho úkolem je nalézt cestu ke smíření humanitních a přírodních věd. Pragmatistické východisko shrnuje výhody původně přísně odlišených perspektiv jako je kognitivní psychologie, fenomenologie, behaviorální a sociální vědy. V tomto volněji pojatém interpretačním poli zkoumáme vztah pragmatické kompetence³ a sociální identity. Identitu studujeme nejen z hlediska schopnosti imigranta osvojit si nový jazyk⁴ (kognitivní lingvistika), ale též z hlediska hloubky jeho porozumění sociálním atributům jednání a utváření pozitivních nebo negativních pocitů

¹ Konstitutivní prvek identity.

² SLA – Second Language Acquisition – zabývá se otázkou předávání a osvojování druhého jazyka.

³ Interaktivní složka komunikační kompetence.

⁴ Jazykovou kompetenci (Noam Chomsky, 1965)

k nové společnosti (rovina neurobehaviorální a psychofyzická). Tyto filozofické úvahy podporujeme nejnovějšími poznatky z oblasti neurověd. Změnou filozofických východisek dospíváme k rekonceptualizaci známých pojmů, jako jsou sociální identita, emoce a kompetence. Jejich rozšířený význam odpovídá organickému charakteru společenského jednání. Zároveň však náš text vyzdvihuje překročení kůže organismu do světa sociální interakce, čímž stírá hranici odlišení subjektu a objektu a významy jednání, pocitů a emocí nově vnímá v rámci intersubjektivního pole.

Výzkumem⁵ vztahu pragmatické kompetence a sociální identity chceme zdůvodnit, proč je pro imigranta ve výuce češtiny jako druhého jazyka důležitá záměrná podpora interaktivní složky komunikační kompetence. V rámci textu proto popíšeme dva výchozí mechanismy, které se podílejí na utváření (konstrukci i rekonstrukci) identity. Identitu ve 2. kapitole nejprve zkoumáme z hlediska funkce pragmatické kompetence (PK), která zastupuje kognitivní a behaviorální rovinu jednání.⁶ Ve druhém případě (viz kap. 3 a 3.1) identitu studujeme v kontextu emocionality. Emocionalita reprezentuje psychofyzilogickou rovinu konstrukce. Výklad sestupuje na úroveň neurobiologických mechanismů, v nichž spočívá základ uvědomění si Já. V této rovině se utvářejí pozitivní i negativní reference k zástupcům sociálního světa, případně dochází k emočnímu ztotožnění – tedy pocitu identitní blízkosti – se širší sociální skupinou⁷.

Pocity blízkosti povstávají z hodnocení a sdílení významů intersubjektivního pole, v němž jedinec přejímá společné praktiky a náhledy na svět. Proto je i jeho identita pocitovým ztotožněním a pozitivní referencí ke konkrétní sociální skupině. V případě imigrantů to znamená přijmout náhledy nové společnosti a zrekonstruovat pocity „kam patřím“. Všechny aspekty identity pro svou kontinuitu potřebují vytěžít právě druhý mechanismus (tzn. PK emoce, a emoce PK). Jejich vzájemným propojením ukážeme, jak probíhá kontinuální rekonstrukce identity.

Základní charakteristikou dynamického přístupu je pojetí organismu jako neporušené jednoty fyziologických a kognitivních mechanismů a jeho přesah a neoddělitelnost od sociálního prostředí. Identita v dynamickém paradigmatu nikdy nedosahuje ideálního stavu nebo standardu. Je vždy aktuálním produktem společnosti, tedy od ní neoddělitelná a ze své podstaty vždy sociální. Předešlé odlišení identity přívlastky osobní, kolektivní nebo sociální má tedy pouze analytický význam. Pojmy jako jednání – chování, Já – identita, pragmatická kompetence a pragmatická schopnost v dynamickém paradigmatu volně splývají. Je tomu tak proto, že je považuje za mechanismy, které vznikají v rámci dynamických procesů jediné konstrukce. Jsou to aspekty kontinuálního procesu rekonstrukce předporozumění (Hrdá & Šíp, 2011a,b; Šíp & Hrdá, 2012). Já se v dynamickém paradigmatu utváří skrze prožívanou tělesnost bez nutnosti předpokladu transcendentální formy.

Výzkum identity jsme zasadili do interakcionistické perspektivy, která navazuje na teorii sociální komunikace G. H. Meada (1934/1967) a jeho procesuální koncepci Já (viz kap. 2). Tato sociologická tradice umožnila identitu vnímat v rámci konkrétních interpretačních polí

⁵ Disertační projekt Katedry sociální pedagogiky PdF MU

⁶ V didaktické terminologii je PK součástí komunikační kompetence.

⁷ Širší sociální skupinou je míněna společnost, která je vlastním „kulturním paradigmatu/předporozumění“, tedy neviditelného/nepsaného rámce, jenž sdružuje konvence, jazyk, pravidla jednání, hodnocení, pohrdání a uznání, ale především způsoby prožívání. V rámci textu se zaměřujeme na identitu imigranta, která se změnou sociálního prostředí musí projít výraznou přeměnou v důsledku konfliktu dvou paradigmat, k němuž dochází v osobní interakci. Přijetí nového jazyka je jedním z mnoha atributů utváření identity a předpokladů její rekonstrukce.

(kulturního předporozumění)⁸, v nichž je kvalita Já výsledkem konstrukce, která vzniká na základě hodnocení prožitků jednání uvnitř procesů osvojených a vtělených mechanismů a reakcí na sociální prostředí. Rekonstrukce předporozumění je pro imigranty rozhodující, chtějí-li prostoupit do majoritní společnosti. Osvojování předporozumění je tak nepřetržitým interaktivním procesem, v němž je identitu nutné vnímat jako proces rekonstruktivní, neustále se proměňující a obohacující o nové reflexe a interpretace.

Emocionalita a pragmatická kompetence pracují jako propojené sítě, které neexistují odděleně. Jsou rekonstruktivními mechanismy nejniternějšího Já. Identita vzniká až po souběhu interakcí těchto základních mechanismů (viz obr. 2). Výchozí konstrukty je proto třeba důsledně pojímat v rámci dynamického paradigmatu. Jedině tak je možné pochopit kontinuitu vědomí, já a identity. Já, jednání a emoce jsou úzce prostoupené mechanismy, jejichž vzájemné interakce spoluutvářejí a rekonstruují identitu.

2 Identita a pragmatická kompetence

Pragmatická kompetence je v pedagogické terminologii vymezena jako schopnost používat jazyk vhodně v sociálním kontextu. V předchozích textech jsme popsali, že není mechanismem, kterému jazyk předchází (Hrdá & Šíp, 2011a,b; Šíp & Hrdá, 2012). Pragmatická kompetence je percepčně-motorickou, tzn. souběžně kognitivní i tělesnou aktivitou, jež směřuje výstupy chování v souladu s tím, co očekává sociální prostředí. V tradičním paradigmatu byl důraz položen na organizační složku jazyka a výzkum neuronálních procesů probíhal odděleně bez vztahu k vnějšímu prostředí. V alternativním dynamickém paradigmatu je organismus ze svého sociálního prostředí nevydělitelný, proto jsou veškeré výzkumy vztaženy k sociálnímu prostředí. V našem výzkumu proto upřednostňujeme pragmatickou složku jazyka před organizační, což nám umožňuje přehodnotit problematiku vzniku vědomí sebe sama (Já) a charakter identity.⁹ Teprve na základě PK, která je spouštěna v interakci, lze jazyk vystavět.

Podle Meada (1934/1976) počátek vědomí sebe-sama můžeme nalézt již v konverzaci gest. Gesta jsou ve svých prvopočátcích bezvýznamná. Odpovídají emočním reakcím těla na to, co se odehrává v bezprostředním okolí organismu (tzn. např. strach nebo ohrožení). Znamená to, že podstatná část komunikačních interakcí a nespočet transaktivních výměn uvnitř organismu proběhne na nevědomé úrovni před fixací významu. Nevědomá gesta jsou základem budoucího vědomého významu. Význam nepředchází jednání. Proto ani jazyková kompetence nepředchází pragmatické kompetenci, ale naopak. Gesto je symbolem výsledku daného sociálního aktu organismu v rozsahu, v jakém na daný akt druhý organismus reagoval. Význam je odpovědí na gesto. Mechanismus významu je v sociálním jednání přítomen již před tím, než si daný význam vůbec uvědomíme (srov. Mead, 1934/1967, 77).

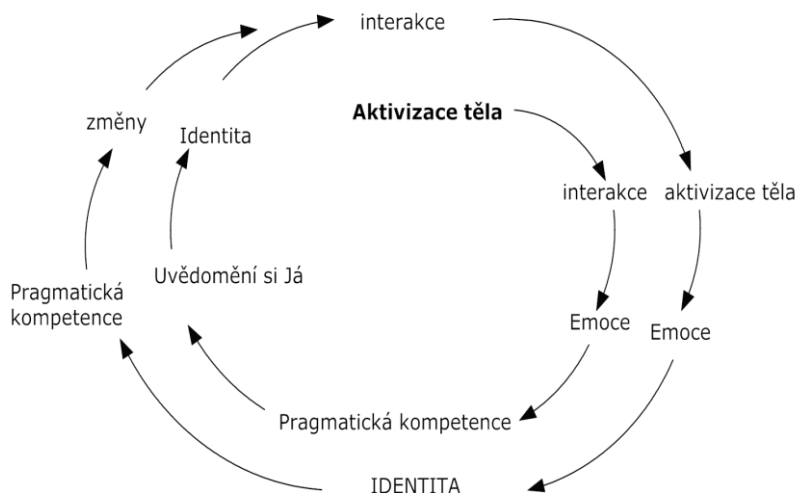
Konstrukce identity začíná již s počátečním uvědoměním si vlastního „Já“, k němuž dochází v prvních měsících života dítěte¹⁰ (Jenkins, 2009, 41). Předpokladem vzniku Já je interakce organismu se sociálním prostředím, resp. druhou osobou (srov. Mead, 1934/1967). Vědomí Já, a tedy i pochopení existence ne-Já, povstává z interpretace druhové podobnosti. Aby

⁸ Intersubjektivní prostor je ohraničeným, ale zároveň prostupným interpretačním polem, které sdružuje dohodnuté významy nejméně dvou osob. Ty jsou základem vzniku Já, utváření a rekonstrukce identity.

⁹ Jedná se o přechod od 1. generace kognitivních vědců ke generaci druhé, tzn. syntéze tělesnosti a vnímání organismu a její nevydělitelnosti ze sociálního prostředí (Lakoff, Johnson: *Philosophy in the Flesh*, 1999, 75–98).

¹⁰ K tomu viz davidsono-meadovské pojetí – Šíp, R., & Hrdá, M. (2012). Komunikace a integrace žáků s odlišným mateřským jazykem – změna pohledu. In Němec Ed. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků*. Brno: Paido 126–130.

vzniklo Já, potřebujeme interakci, motorickou aktivitu vlastního těla a vrozenou schopnost interpretovat jednání (PK). Já vzniká v interakci a prvním emocionálním výstupu, který je prolnut aktivací těla. V interakci poprvé interpretujeme a uvědomujeme si naši jedinečnou tělesnost. Já je tedy uvědoměním si hranice mezi organismem a prostředím a nejhlubší rovinou, na níž je identita konstruována a rekonstruována.



Obrázek 1. Počátek uvědomění si Já a kontinuální rekonstrukce identity.

Kontrola našeho jednání v kooperativním procesu může probíhat, pokud přejímáme roli druhého (Mead, 1934/1967, 254). K tomu je zapotřebí, aby gesto, které je vysíláno směrem k příjemci mělo pro oba zúčastněné identický význam. Mead zdůrazňoval vokální gesto jako ojedinělý druh významového gesta, které je typické pro člověka a dokáže se dále rozvinout v naprosto jedinečnou schopnost – lidskou řeč. Tzn., že jednotlivá gesta se zafixují v gesta významová, přičemž nabývají pro oba aktéry interakce stejného významu.

Předpokladem osvojení a zvnitřnění určitého způsobu jednání je imitace okolního prostředí organismu. Během interakce aktéři zrcadlí svá jednání (viz dále kap. 4 o zrcadlových neuronech). To jim umožňuje na základě zkušenosti reagovat obdobně, nebo se naopak určitým reakcím vyvarovat. Význam vzniká jako důsledek transakcí, které proběhnou v interakci a zafixují se v těle jako právě „ten“ význam. Význam je následně pojmenován¹¹.

Pojmenovaný svět provází interpretaci našeho jednání od narození po smrt. Narozením vstupujeme do prostředí, které je předurčené (srov. Burke, Tully 1977 in Burke, Stets 2009, Stryker 1980). Učíme se v něm rozeznávat akce a reakce okolního světa. Poznáváme společné příčiny našich reakcí a reakcí dítěte (srov. Davidson¹², 2004, 141). Učíme se základní transakce odměn a trestů a zvnitřňujeme emoční charakteristiky představovaných rolí. Jako děti jsme odměňováni pochvalou, pohlazením a úsměvem, jako dospělí uznáním a postupem k výše hodnocené sociální roli. Ohrožení naší přirozené tendence k pozitivnímu hodnocení nás pohání k jednání, které je v souladu se stanovenými normami.

V komunikačních interakcích si utváříme 2. úroveň emocionality¹³, která provází náš další sociální život. Kultura, víra a normy definují, jaké emoce mohou být v rámci dané sociální

¹¹ Odtud také vychází potřeba učit se nový jazyk v interakcích, aby i nový význam prošel tělesnou simulací (Gallese, 2007) a stal se tak součástí identity.

¹² Davidsonova teorie rozumění a interpretace (Davidson, 2004).

¹³ Sociologie, neurofyziologie i psychologie rozlišují emoce na primární a sekundární. Předpokládá se, že štěstí, strach, zloba, smutek jsou univerzálními emocemi, které mají základ v neuroanatomii. Mohou být tedy

struktury prožívány a jakým způsobem se mají vyjadřovat (srov. Turner, Stets, 2005, 2). Již v šesti měsících se učíme složité emoce jako je žárlivost nebo osamělost. Veškerou naši emocionální zkušenost somatizujeme (viz kap. 5) a uplatňujeme při opakujících se událostech. Schopnost předvídat jednání nám umožňuje předem vyhodnocovat určité události přidruženými varovnými signály (srov. Damasio, 1996, 2006). Ty se dále projevují jako tělesné stavy (bolest hlavy, stažení žaludku ap.). Pragmatická kompetence nám umožňuje konstruovat a sdílet intersubjektívni zkušenost. Pro další život se stane mechanismem kontinuální rekonstrukce identity.

Přítomnost sociálních interakcí umožňuje stanovit, co v rámci interpretačního pole považujeme za správné a hodnotné. Situace imigranta vyžaduje oboustrannou (tzn. osobní i kolektivní) rekonstrukci zkušenosti (předporozumění, které se zformovalo na základě mechanismu pragmatické schopnosti). Tuto zkušenost nelze navázat dosavadními prostředky, tedy osvojenými způsoby jednání a vyjadřování jazyka. Imigrant musí rozšířit své stávající předporozumění zcela novými způsoby interpretace, osvojením a přijetím prostředků nového komunikačního jednání, akceptací odlišného způsobu výstavby společenské organizace, která jej přijímá, a rovněž pochopit její systém odměn a trestů. Nejedná se o cílenou destrukci Já, nýbrž o jeho znovupotvrzení prostřednictvím nástrojů, jež odpovídají zvyklostem přijímací společnosti.

Pevný základ sociální skupiny je tvořen konvencemi, jazykem, pravidly jednání, hodnocením i způsobem prožívání. Tento intersubjektívni prostor utváří naši identitu a naše pojetí světa. Interakce mezi imigrantem a zástupci přijímací společnosti umožňuje vyjednat porozumění v rozsahu dočasných teorií, v nichž jedinci předpokládají, co osoba považuje za pravdivé v rámci osvojeného a zvnitřněného světa (srov. Davidson, 2004, s. 159–179). V tomto provizorním interpretačním poli dochází k prostupnosti dvou intersubjektívni paradigmat. Tak je oběma stranám umožněno zrekonstruovat svou identitu. Ke změnám dochází jak v rovině osobní identity imigranta, tak v rovině přijímací společnosti. Mají tedy vícesměrný charakter. Silové pole rozměňuje a distribuuje nové vlastnosti, které imigrant do společnosti vnáší. Z hlediska poměrnosti je imigrant novou jednotkou stávající struktury. Cílem je, aby přijaté změny měly pozitivní charakter a byly tak oboustranným obohacením jednotlivce i sociálního světa.

Identita je zvažována ve vztazích. Proto se i pocity blízkosti u imigranta vztahují k hodnocení pocitového ztotožnění se společností, do níž se začleňuje. Završením rekonstruktivního procesu je právě pocit identitní blízkosti. Je výsledkem přijetí pravidel, zrcadlení jednání a jedinečných interpretačních náhledů na svět. Interakce a odpovědnost sociálním rolím by proto měly být hlavní náplní výuky druhého jazyka.



Obrázek 2. Intersubjektívni prostor interpretace a jeho obousměrné vstupy do a výstupy z Já¹⁴.

prožívány napříč kulturním spektrem. Primární emoce jsou základnou, od níž jsou další emoce odvozeny (Kemper, 1987 in Turner, Stets, 2005). Sekundární emoce (Damasio, 2006, popř. terciární, J. H. Turner, 2000) se učíme z pozorovaného jednání. Jsou zkonstruovány konkrétní společnosti.

¹⁴ Model vytvořen s pomocí programu SmartDraw WP.

3 Identita, emoce a chování

Již v roce 1884 psal William James ve své studii *What is an Emotion?*, že emoce jsou výsledkem tělesných změn. James se věnoval základním interním mechanismům, které se podílejí na vzniku emocí a pocitů ve vztahu k utváření tělesnosti Já. Tuto problematiku Antonio Damasio ve své knize *Descartes' error* (srov. Damasio, 2006) posouvá blíže k interakcionistické perspektivě G. H. Meada. Damasio striktně odmítá karteziánský dualismus a nabízí syntézu vnitřních interakcí organismu a společenského světa. Jeho teorie ztělesněného poznání zdůrazňuje, že klíčem k pochopení Já je reprezentace kontinuity organismu a její přesah do sociokulturního světa, světa poznávání a chování. V této kontinuitě mají emoce zásadní roli. Nejsou luxusem vědeckých teorií, ani zautomatizovaným instinktivním procesem. Jsou výsledkem složitého společenského vývoje a podléhají mnohým regulativním procesům. (Srov. tamtéž, 127–164.)

Damasiova (2003, 2006 a 2007) neurobiologická úvaha nám může pomoci nalézt původ sekundárních emocí a podstatu utváření Já, které zjevně spočívají hluboko v interních chemických a neurobiologických procesech organismu (srov. Damasio, 2003, s. 254). Přesto je u Damasia problematičtější, že veškeré probíhající interakce umísťuje do krajiny těla, čímž Jamesovu teorii v podstatě více somatizoval. O interakci se zmiňuje v mnoha kontextech, protože si uvědomuje její význam v utváření zkušenosti, avšak prezentuje ji nejdále v rámci subjektivního tělesného stavu, tzn. např. formou představ nebo mentálních obrazů, které druhou osobu reprezentují. *Obraz vlastního těla následuje až po obrazu „něčeho dalšího“, který vznikl a zůstal aktivní ...*¹⁵ (Srov. Damasio 2006, 146.)

V Damasiově práci absentuje fenomenologický pohled¹⁶ na ukotvení pocitů a emocí. Přesto nepopírá existenci vnějšího sociálního světa, který do organismu zasahuje. Respektuje jeho přítomnost, když jej zapisuje do tělesného stavu člověka. *Duše dýchá prostřednictvím těla a utrpení, ať už pochází z kůže¹⁷ nebo duševní představy, probíhá v mase* (Damasio, 2006, xxvii). Dokonce ani představou myslí umístěnou do sítě celého organismu nepopírá existenci dalších světů, kam může naše mysl přesahovat nebo směřovat.

3.1 Emoce

Hlavní otázkou sociologického přístupu k emocím je, zda jsou emoce konstruovány sociálně nebo jsou neodmyslitelně spjaté s lidskou neurologií. Teorie identity se nesnaží emoce zkoumat z hlediska jejich konkrétního typu, ale zabývá se spíše podmínkami, jež negativní nebo pozitivní emoční reakce vyvolávají. V popředí jejího zájmu stojí sledování valence (vazby) emocí na situaci, tedy to, zda se jednotlivci cítí dobře nebo špatně před tím, než výstupy ze situace ovlivní jejich další kognitivní nebo behaviorální odpovědi (Burke, Stets, 2009, 156).

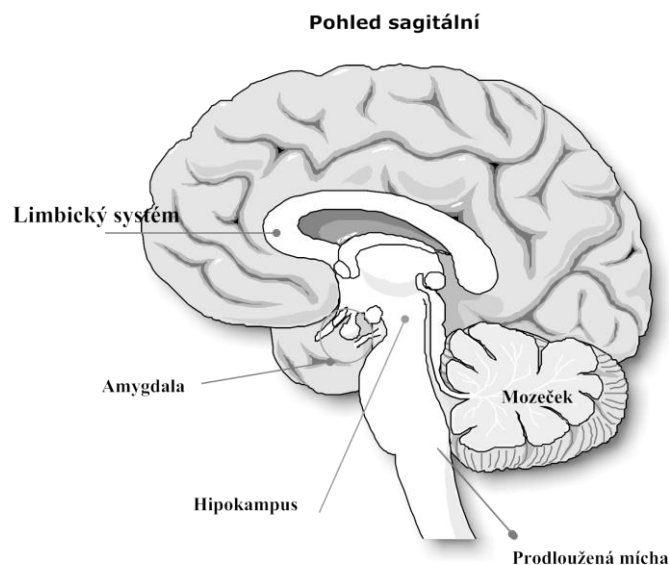
Z fyziologického hlediska je pro výzkum emocí stěžejní oblastí tzv. *limbický systém*, který je tvořen uskupením částí koncového mozku, mezimozku a středního mozku, a jeho korových a podkorových oblastí *hipokampu* a *amygdaly*. Amygdala i hipokampus se nacházejí ve střední části spánkového laloku. Amygdala je nezbytná pro hodnocení chování lidí na základě výrazu jejich obličeje (Adolphs et al., 1998). Podílí se na procesu učení se strachu. Její poškození předznamenává problémy v emoční kontrole, vede ke vznětlivosti a agresi. Hipokampus má

¹⁵ Obraz „něčeho dalšího“ – přesah z vnějšího světa, který je Damasiem dále opomenut. V rámci textu se mentálními obrazy budeme podrobněji věnovat v kap. 3.1.

¹⁶ Neumožňuje nahlédnout do utváření jedinečné zkušenosti, která povstává z intersubjektivního pole.

¹⁷ Damasiova *kůže* by zde mohla představovat hranici těla, která přesahuje do prostoru sociální interpretace. K této metafoře se v textu vrátíme v kontextu neurologických výzkumů.

pamětní a prostorově orientační funkce (Connolly et al.). Podílí se na vzniku emočních reakcí a propojuje emoce se vzpomínkami.



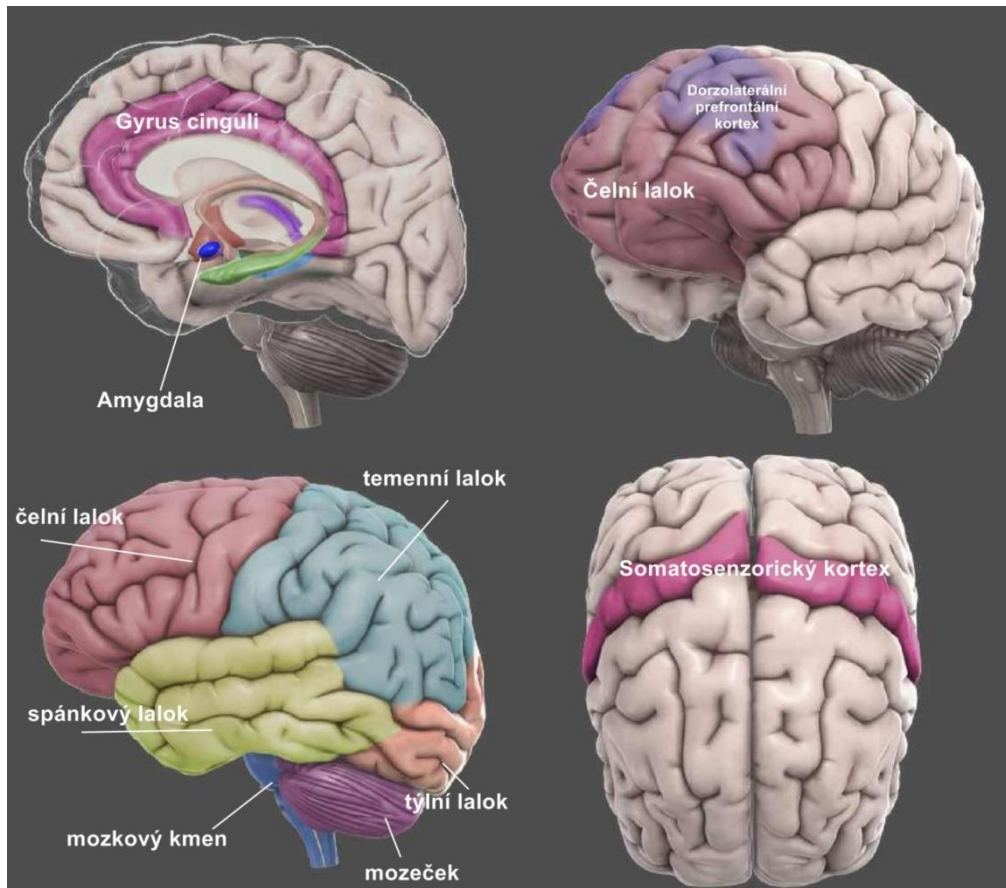
Obrázek 3. Lidský mozek a emoce. Sagitální pohled¹⁸.

Podle současných výzkumů nejsou emoce jen tělesnými post-factum pocitovými reakcemi, ale jsou spíše tělesnými procesy (s neurálními a chemickými komponenty), které povstávají z hodnocení významu a závažnosti situací a z nich vyplývajících změn ve stavu organismu. Tyto změny jsou často iniciované za účelem bezproblémové symbiózy s naším prostředím. Emoční odpovědi nás tedy pohánějí k určitému způsobu jednání (srov. Johnson, 2007, 60–61). Přestože existují určité diference v prožívání a interpretaci emocí, jsou některé emoce univerzální napříč kulturním spektrem (např. bolest a radost). Rozhodující ale je, jaké komunikačně pragmatické důsledky dané emoce vyvolávají.

Damasio (2006, 129–142) navrhuje rozdělit emoce na *počáteční* (ty, s nimiž se rodíme) a ty, jež používáme *v dospělosti, které se postupně na základě „časných“ emocí nastavěly*. Primární emoce neboli vrozené (předorganizované, jamesovské¹⁹) jsou závislé na limbickém systému, v němž jsou klíčovými informačními křižovatkami amygdala a přední část opaskovitého závitu (*gyrus cinguli*). Sociálně konstruované emoce se učíme prostřednictvím interakcí s prostředím. Naše kognitivně-behaviorální zkušenost nám umožňuje správně posuzovat a filtrovat jednání i emocionální reakce ve shodě s naučeným způsobem tolerance morálních a etických odpovědí. Sekundární emoce jsou vystavěny na sociální zkušenosti a utváří se v průběhu života ve společenství. Z fyziologického hlediska už pro ně struktura limbického systému není dostačující. Na jejich tvorbě se nově podílí také činnost předních částí čelních laloků (centrum zdůvodňování a rozhodování) a *somatosenzorické* korové oblasti. Somatosenzorická kůra přijímá informace z celého těla a ty dále rozvádí do mozkových drah, míchy, mozkového kmene a thalamu. Jejím úkolem je mapovat smyslové informace těla, např. prostorovou pozornost, teplotu, intenzitu bolesti, apod.

¹⁸ Model vytvořen s pomocí programu SmartDraw WP. LifeART Collection Images Copyright © 1989–2001by Lippincott Williams & Wilins, Baltimore, MD.

¹⁹ Damasiova interpretace. James nerozlišoval emoce na primární a sekundární.



Obrázek 4. Stěžejní oblasti lidského mozku při tvorbě emocí²⁰.

3.2 Emoce a chování

Jednou z možností, jak objasnit a potvrdit předpoklad transakcí mechanismu emocí a pragmatické kompetence, je prozkoumat případy pacientů, u nichž došlo vlivem narušení integrity organismu ke ztrátám v sociální oblasti. Pokud je jednota organismu zachována, mechanismy spolupracují a jsou v neustálém vývoji. Jakmile však dojde k určitým poškozením, zaznamenáváme u pacientů souběžně také změny v identitě.

Asi nejslavnějším pacientem neurologických výzkumů byl Phineas Gage (1823–1860), americký drážní konstruktér (srov. Damasio, 2006, 3–43), u něhož při nešťastné události došlo k rozsáhlému poškození mozku. Gage přežil neuvěřitelné poranění, kdy mu nálož na odstranění části skály explodovala přímo do obličeje. Železná tyč prorazila jeho levou líci, prošla přední částí mozku a vystřelila obrovskou rychlostí temenní částí ven. Otvor v jeho lebce a mozkových obalech měřil 4 cm v průměru. Gage byl těsně po události při vědomí a logicky komunikoval se svým lékařem (dr. John Martyn Harlow). Neprojevovaly se u něj žádné známky přímého ohrožení na životě. Jakmile však pominula akutní fáze mozkového poranění, došlo u Gage k převratným změnám v sociální oblasti (srov. Damasio, 2006, 8). Z distingovaného a inteligentního muže se stal člověk s animálními sklony. Gageovo jednání postrádalo úctu a slušnost, objevila se u něj nestálost a nezodpovědnost. Změny předznamenaly úpadek v rámci společenského a osobního života.

²⁰ Fotografie obrázků 4, 5 a 6 byly pořízeny prostřednictvím aplikace Apple iPad: *3D Brain*: Dolan DNA Learning Center at Cold Spring Harbor Laboratory. Executive Producer: John Connolly. Director: Davic Micklos & Artists (AXN Studio), Designers & Development. www.dnalc.org.

Výzkumy, které byly provedeny zhruba o století později²¹, naznačují, že navzdory rozsáhlému poškození tkáně Gageova mozku, se zranění nedotklo primární motorické a premotorické kůry²² (Brodmannova oblast 10) a rovněž Brocovy oblasti²³ (viz obr. 5), (Damasio, 2006, 32). Gageův případ naznačuje, že v lidském mozku existují systémy, které jsou orientovány převážně na rozhodování, a to především na jeho společenskou složku (tamtéž, 10). Za zhoršením Gageovy schopnosti plánovat budoucnost, chovat se dle společenských pravidel a rozhodovat se v průběhu jednání stojí tedy výhradní poškození prefrontální kůry (tamtéž, 43).



Obrázek 5. Brocova oblast.

Damasio (2006, 46–51) zjistil, že pokud jsou u pacientů narušeny emoční reakce (objevuje se např. citová plochost) dochází k problémům s rozhodováním. I když znalost společenských a morálních konvencí zůstává zachována, v reálném životě nejsou schopni vést odpovídající společenský život, tzn. filtrovat svá jednání ve shodě s přijatými konvencemi. Konkrétní poškození oblasti mozku (např. vlivem nádorů, krvácení do mozku), odpovídají i specifickým útlumům emočních reakcí pacientů. Můžeme tedy generalizovat, že u pacientů s poškozením prefrontální kůry (přední části čelních laloků) se vyskytují poruchy uvažování a rozhodování.

Damasio (srov. 2006, 62–69) se věnoval i pacientům postiženým tzv. anosognózií. Jde se o neschopnost reflektovat stav vlastního organismu. Anosognózie se může objevovat u řady postižení motorického, smyslového, prostorového typu, ale i dalších, např. u slepoty, nebo afázie²⁴. Vyskytuje se nejčastěji při poškození určité části temenního laloku. Anosognostici doslova „nepoznávají“ vlastní nemoc. Jsou proto často zcela vyřazeni ze společenského života, protože nevidí důvod, proč zápasit s nemocí, která pro ně ve skutečnosti „neexistuje“. Plánování budoucnosti a osobní sociální rozhodování je hluboce postiženo. Pacienti nedovedou „nahlížet“ sami na sebe, proto nemohou správně „nahlížet“ na druhé. Chybí jim teorie jejich vlastní mysli a mysli těch, s nimiž se setkávají (tamtéž, 58).

Skutečný důkaz o vtahu emocí a rozhodování poskytl Damasiův výzkum (2006, 212–217), který, přestože byl vystaven na relativně triviální manipulaci s hracími kartami, připomínal nejvíce reálný život. Výzkum zvažoval investice a penalizace, které připomínaly reálné pozadí každodenního jednání. Pacienti selhávali v odhadech budoucího prospěchu, a tak

²¹ Jedním z vědců, kteří se pokoušeli lokalizovat a zrekonstruovat Gageovo zranění, byla manželka A. Damasia, Hanna Damasiová.

²² Premotorická kůra byla Gallesem (2006) označena za hypotetickou oblast sociální kognice (viz obr. 6).

²³ Struktura v levém čelním laloku, která se podílí na schopnosti produkovat mluvený a psaný jazyk, na jeho zpracování a porozumění. Poškození Brocovy oblasti je známo u pacientů trpících převážně afázií (neschopností produkovat jazyk) a poruchami v oblasti porozumění gramatice, syntaxi nebo struktuře slov.

²⁴ Porucha chápání řeči, která je způsobena postižením konkrétní mozkové oblasti.

nevnímali význam investice do budoucna. Orientovali se pouze na současný prospěch. Byla u nich zjevně narušena spolupráce mechanismů sociální rekonstrukce a emocí.

Je pozoruhodné, že v laboratorních podmínkách byli anosognostici schopni prokázat znalost sociálních konvencí, avšak v běžných, každodenních událostech selhávali a nebyli schopni adekvátního rozhodování. Výzkumy prokázaly, že ačkoliv jsou schopni vybavovat si svou identitu v jazykové podobě (protože jazyková schopnost zůstává neporušena), je jejich identita již zastaralého data a nepřispívá k úvahám o současném osobním nebo společenském stavu (srov. Damasio, 2006, 154–155). S ustrnulým Já tedy nejsou schopni úspěšně překlenout další interakce. Nemohou navazovat vztahy, které by jim pomohly opětovně zrekonstruovat jejich identitu.

3.3 Sekundární emoce a pocity identitní blízkosti

Nedostatky v sociální oblasti proto nemohou být vysvětleny pouhým úbytkem znalostí, intelektuálních schopností, jazyka a pozornosti (srov. Damasio, 1996, 1414). Během našeho života přijímáme a regulujeme množství poznatků, včetně sekundárních emocí. Zvnitřňujeme bezprostřední reakce okolí na určité události, do chvíle, kdy jsou naše sekundární emoce skutečně somatizovány. Zásadní úlohu v tomto procesu má interakce.

Změny v chování pacientů můžeme proto vysvětlit i komplementárním způsobem interpretace. Pragmatická kompetence je z procesuálního hlediska průvodcem zkušenosti a podílí se na osvojování sociálně konstruovaných emocí. Ty jsou také významným ukazatelem distance vztahů v sociální organizaci. Neschopnost rozhodování může vycházet z porušení mechanismu pragmatické kontinuity, k němuž došlo narušením vztahů neuronálních a paměťových sítí, na nichž byly vystavěny sekundární emoce. Proto na základě předchozích zkušeností tito pacienti nejsou schopni jednat ve shodě s benefity pro organismus a sociální prostředí. Ztráta sekundárních emocí jim brání adekvátně přisoudit podobnost či rozdílnost s ostatními zážitky.

Právě sekundární emoce jsou stěžejní pro porozumění vztahu pragmatické kompetence a utváření pocitů identitní blízkosti imigranta k přijímací společnosti. Podle Damasia (2006, 143) můžeme emoce a pocity odlišit. Všechny emoce vytvářejí pocity, ale ne všechny pocity mají původ v emocích. Emoce jsou souborem změn tělesného stavu, které jsou spojeny s určitým mentálním „obrazem“. Damasio využívá termínu „obraz“ ve vztahu k mentálnímu obrazu jako synonymum mentálního vzorce. V žádném případě tento termín nezaměňuje s pouhým vizuálním obrazem. Obraz je výslednou strukturou, která zapojila všechny smyslové orgány. Tento „obraz“ (nebo obecně jakýkoliv vjem) aktivizoval konkrétní mozkový systém. Somatosenzorická kůra mezitím přijala zprávu o tom, co se v průběhu tohoto procesu v těle odehrálo. „Pozorovala“ měnící se krajinu (z orig. landscape) těla během emoce²⁵.

Základem *pocitu emoce* je zážitek tělesných změn, který se s tímto mentálním „obrazem“ spojil (srov. 2006, 144). Pocit tedy závisí na nevědomém přirovnání „obrazu“ vlastního těla např. k vizuální „představě“ obličeje, nebo „sluchové“ představě melodie. Jedná se o kombinaci obrazů, kdy „obraz těla“ následuje po „obrazu něčeho dalšího“. Jsou tedy neuronálně oddělené. Tím je možné vysvětlit, proč můžeme prožívat depresi, i když přemýšlíme o lidech a situacích, které pro nás přímo neznamenají smutek nebo ztrátu, nebo se radovat, aniž bychom pro to měli důvod (tamtéž, 146). Pokud někomu např. sdělujeme naše

²⁵ Tělové reprezentace jsou dynamické a neustále se aktualizují. Krajinu těla rovněž ovlivňují činnosti neuronálních i chemických signálů (tamtéž, 144–145).

pocity štěstí, vše, co mu v danou chvíli říkáme, je aktuální stav našeho těla – „jsem plný energie“.

Damasio od tradičních pocitů emocí odlišuje ještě tzv. *pocity na pozadí*. Právě tyto odlišně konstruované pocity jsou stěžejní pro objasnění vztahu pragmatické kompetence a pocitu identitní blízkosti imigrantů, jimž se věnujeme v našem výzkumu. Pocity na pozadí (z orig. *background feeling*) jsou obrazem krajiny našeho těla, který převažuje mezi emocemi. Oproti tradičním emocím jsou umírněnější. Nejsou charakteristické extrémními vzruchy, ale jsou neustále přítomny v pozadí a vyladovány zkušeností. (Srov. tamtéž, 150–151.) Vyžaduje-li to nová situace, jak je tomu u imigrantů, je třeba zkušenost zrekonstruovat, tak, aby skrze interakce došlo k navození nových pocitů, ustavení a vtělení nových významů a přijetí nového jazyka. Identitní blízkost tedy krystalizuje postupně, na základě přejímání specifického pohledu na svět. Jedná se o navození trvalejšího pocitového stavu (sounáležitosti) tím, co přijímáme a filtrujeme z okolního prostředí.

Přestože je Damasiova teorie velmi inspirativní, postrádá pro nás významný rozměr, který naplňuje představu rekonstrukce identity, a tedy i navození pocitu identitní blízkosti, v dynamickém paradigmatu. Význam i zkušenost vědomého Já v naší perspektivě krystalizuje v interakci organismů. Přesto komunikace a interakce počínají již v emocích a neuronálních interakcích, které z velké části proběhnou na nevědomé úrovni. Vědomé Já je výsledkem interpretace tělesné zkušenosti. Konstruktivní proces identity proběhne souběžně s konstrukcí zkušenosti a tedy souběžně s osvojováním sekundárních emocí. Tam, kde již dočasná zkušenost brání postupu a potvrzování identity v rámci společenského prostředí, je třeba ji zrekonstruovat. Aby imigranti mohli přijmout nové významy do způsobužití, je potřeba je osvojit skrze nová významová gesta a nové způsoby jednání v interakci. Bazální emoce (viz kap. 3.1.), kterými je náš organismus vybaven před tím, než započne složitý rekonstruktivní proces zkušenosti, jsou základem obrany a přežití organismu, ať už jako živočišného druhu, nebo jako příslušníka společenského světa.

4 Identita jako součinnost mechanismů – v zrcadle neurovědy

Dynamické paradigma se orientuje na vyváženost interakcí v kontinuu událostí. Nelze v něm tedy potlačit nebo naopak zdůraznit určitou část těla, např. mozek na úkor trávícího traktu²⁶, zrak na úkor sluchu, apod. Organismus funguje jako jednota vnitřních i vnějších interakcí, které jsou nevydělitelné ze sociálního prostředí. Tradiční pohled kognitivní neurovědy zastával názor, že lidé jsou schopni porozumět jednání druhých přisuzováním jim vlastních mentálních stavů, tzn. záměrů, přesvědčení, přání, aj. (srov. Gallese, 2007, 659). Naše jednání je však po většinu času nevysvětlitelné, okamžité, automatické a bezděčné. Vtělení významů (viz Meadova gesta) a tělesná simulace (Gallese, 2007, tamtéž) nám pomohou vysvětlit nejen nejnižší mechanismy sociální kognice – (empatii a tedy i pragmatickou kompetenci), ale i mnohem sofistikovanější aspekty – jako je přisuzování mentálních stavů ostatním a jazyk. (Srov. Gallese, 2007, 659–660)

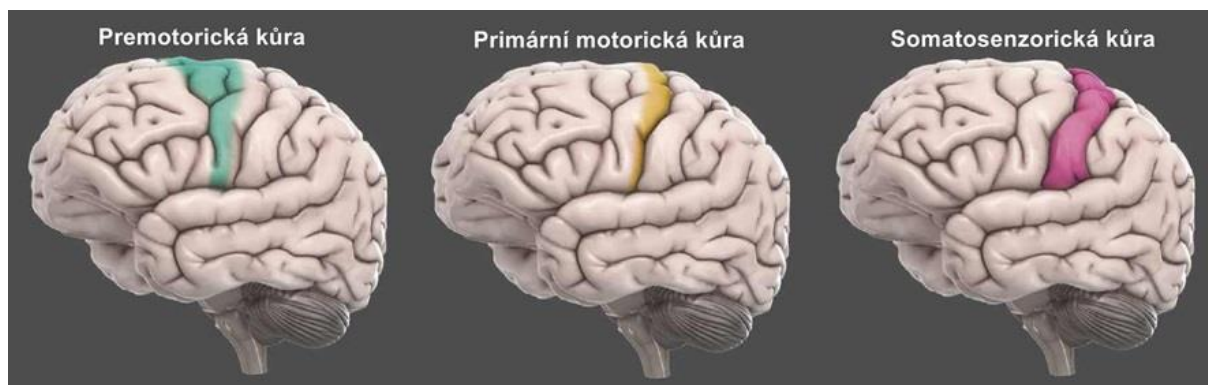
V letech 1980 – 1990 se neurovědcům z italské Univerzity v Parmě (především to byli Vittorio Gallese a Giacomo Rizzolatti) podařilo nalézt zvláštní druh motorických neuronů, které vysílají signál dále do těla i v případě, kdy tělo nezaznamená vlastní pohybovou aktivitu. Zrcadlové neurony, jež tvoří asi 20% podíl motorických neuronů, byly poprvé objeveny u makaků ve ventrální premotorické kůře (oblast F5). Zapojovaly se nejen, když opice prováděly cílené uchopování předmětů, ale dokonce také, když pozorovaly ostatní

jedince (opice nebo lidi) provádějící určité akce. Opice tedy rozuměly tomu, co ostatní dělají, i když samy aktivitu nevykonávaly.

První přímý záznam zrcadlových neuronů v lidském mozku poskytl Itzhak Fried (2010) se svými kolegy z Kalifornské univerzity.²⁷ Některá centra lidského mozku se při pozorování jednání druhých aktivují, jako bychom jednali sami (Singer et al., 2006). Zrcadlení jednání druhých pravděpodobně závisí na tom, zda věříme, že osoba, s níž jednáme, je ta, se kterou se můžeme v sociální interakci spojit (Frith, Singer 2008, 3876). Pokud člověku předložíme počítačem simulovaný pohyb, nebo pohyb, který je proveden robotickou rukou, aktivita zrcadlových neuronů není významná. Stanley (2007) ve své studii dokazuje, že zrcadlový efekt závisí na představě zkoumané osoby o tom, s kým jedná. Tato tendence je pak mnohonásobná v průběhu sociální interakce, kde dochází k očnímu kontaktu. Z výzkumných zjištění můžeme vyvodit, že sociální předurčenost, tedy odpovědnost sociálním rolím a emočním relacím, hraje významnou úlohu při realizaci jednání.

Zrcadlové neurony bývají tradičně lokalizovány v čelním a temenním laloku (Cozolino, 2010), zejména v tzv. Brocově²⁸ oblasti v premotorické a parietální kůře levé hemisféry. Spolu s Brodmanovou oblastí 44 (utváří Brocovu oblast) jsou zodpovědné za chování, pohyby rukou a úst. S velkou pravděpodobností jsou také základem lidské schopnosti empatie. Empatie umožňuje sdílet pocity druhých a identifikovat se s nimi. Sociální identifikace (srov. Gallese, 2009, 520) je základem našeho bytí ve společenství ostatních organismů a základem pocitu sounáležitosti, který by měl být výsledkem interakcí v jazykové výuce a tedy – pokud jazyk považujeme za její nástroj – i výsledkem integrace.

Vittorio Gallese (2012) potvrzuje, že motorický systém je již před narozením vybaven funkční vlastností, která umožňuje řídit sociální interakce. Dokázal to na výzkumu plodů dvojčat, která v 17. – 18. týdnu gestace opětovala vzájemné doteky. Interpersonální Já tedy může nastat již před narozením, pokud to umožňuje kontext. Sociální interakce tedy předchází nejen samotnému narození, ale dokonce i seberegulační aktivitě.



Obrázek 6. Lokace premotorické, motorické a somatosenzorické kůry.

Mukamel (2010) s týmem vědců provedl experiment, který přináší důkaz existence „antizrcadlových“ neuronů (Gazzola, Keyers 2010). Jejich výzkum ukazuje, že mozek provádí pohybové simulace i bez pohybu těla a že ne vždy napodobujeme to, co vidíme. Pokud máme provést určitou aktivitu, zapojují se všechny neurony, které jsou zahrnuty ve

²⁷ Keysers Ch., Gazzola, V. (2010).

²⁸ Řada vědců hovoří i o existenci tzv. sociálního mozku (srov. Christ D Frith, 2007). Některé obory uvažují o existenci druhého mozku, tzn. tělesných oblastí, (např. trávicí trakt – tak jak jej pojal např. M. D. Gershon, 1999 ve své knize *The Second Brain*), které jsou vybaveny množstvím neuronů, v nichž probíhají chemické reakce, jež mohou mít za následek určité duševní stavy.

stejném okamžiku dané činnosti, tzn. zrakové, sluchové, ale i emocionální. Vilayanur S. Ramachandran²⁹ (2009) hovoří o existenci dalších „zrcadlových neuronů“, které slouží k doteku, bolesti a empatii. Ve své přednášce pro TED naznačil, že jsme jako lidé propojeni skrze celé sítě neuronů, protože to jediné, co odděluje naše Já od ostatních lidských bytostí, je naše kůže. Ramachandran doslova říká: Odstraňte kůži a pocítíte dotek druhého člověka ve Vaší mysli (srov. tamtéž, 2009). Tato nadnesená metafora může mít pro porozumění našeho paradigmatu specifický význam. Ve skutečnosti jsme propojeni skrze sdílené významy, které povstávají z interakcí a aktivity těl organismů. Naše poznání má tedy základ v sociálu, které je složeno z mnoha organismů (srov. Johnson, Rohrer, 2003, 18) a tedy i mnoha neuronů, které v podstatě utvářejí intersubjektivní prostor (pozn. aut.) Sociální jsou tedy už i ty procesy, které byly dříve považovány za zcela individuální (tzn. samotné spínání neuronů v mozku).

Zdánlivá dysfunkce zrcadlových neuronů může nastat poškozením neuronálních sítí, jež tvoří základ mechanismu emocí a pragmatické kompetence. Ramachandran (2007, 2009) se domnívá, že pokud dojde k poškození mozku a spojení neodpovídají předpokládaným vztahům, které jedinec v průběhu života osvojil a jež jsou uloženy v amygdale (emočním centru), kde je vyladěno pocitové vnímání osoby s dalšími centry vnímání (zrak, sluch), může dojít k narušení funkce zrcadlových neuronů. Přejít imigranta z jedné kulturní oblasti do druhé však může způsobit dočasnou dysfunkci zpracování informací, která je velice podobná dysfunkci zrcadlových neuronů. Proto by k přejímání nových pravidel u imigrantů mělo docházet skrze osobní interakci, v níž dochází ke spojení motorické i percepční aktivity. V interakci jsou navázány nové spoje mezi aktivitou motorických, zvukových (především jazyk) a zrakových vjemů a dochází k navození emocionálních vazeb a uchování těchto nových poznatků pro další komunikaci. Pokud základ mechanismu pragmatické kompetence spatřujeme v motorické aktivitě těla (v premotorickém centru, jež umožňuje produkovat interakce), jsou zrcadlové neurony jeho součástí.

5 Využití hypotézy somatických markerů ve výzkumu identity

Jednání musí být vždy vyhodnocováno s ohledem na druhé osoby a jejich společenské role. Je vedeno principem uznávání odměn a trestů. Mechanismus zrcadlových neuronů, který sjednocuje vnímání a provedení určitého jednání (Rizzolatti et al., 2009) výrazně konvenuje s představou funkce pragmatické kompetence. Během procesu socializace naše Já somatizuje konkrétní odpovědi těla na reakce společenství. V souvislosti se sekundární emocionalitou přijímá obranné mechanismy, které chrání identitu před sankcemi společenského světa. O tom, jak hluboce je vtělena sekundární emocionalita, má rozhodnout výzkum pragmatické kompetence, který chce využít Damasiovu hypotézu somatických markerů (Damasio, 1996).

Somatické markery (z řec. „soma“ – tělo a „označovat“, z angl. „mark“) jsou tělesnými reakcemi, které se dostávají před samotným aktem jednání. Upozorňují na možný negativní dopad určitých variant chování, které můžeme potenciálně přenést do situace. Představením pracovních tělesných teorií (různých variant scénáře) můžeme předejít negativním důsledkům našeho jednání. Somatické markery tedy nejsou samotným rozhodováním, ale pomocníkem, který zvýrazní určité možnosti řešení situace. Fungují jako hodnotící systém jistých předpokladů budoucnosti. Tělo nám podává zprávu o výhodnosti nebo nevýhodnosti jednání působením vlastních stavů organismu, např. prostřednictvím důvěrně známých bušení srdce, stažení hrdla nebo bolesti žaludku.

²⁹ Americký neurovědce s indickými kořeny. Informace vycházejí z konference TED – (Technology, Entertainment, Design – www.ted.com).

Somatické markery se tak při srovnávání určitých událostí dostávají předem a varují nás před možným budoucím vývojem situace. Rozhodování, které je podpořeno pouhou racionální úvahou, může mít fatální následky. Hypotézu somatických markerů Damasio ověřoval u pacientů s poškozením prefrontální kůry (přední části čelních laloků). Damasio (2006, 191–196) popisoval případ pacienta, u kterého absentoval mechanismus somatických markerů. Pacient se měl rozhodnout, kterou ze dvou alternativ termínu budoucí návštěvy lékaře zvolí. Nebyl toho ale schopen. Jeho nekonečná (dobrou půl hodinu trvající) rozvaha³⁰ nad možnými zisky a ztrátami v případě, že zvolí první nebo druhé datum, byla přerušena až rozhodnutím některého z přítomných lékařů, který oznámil, že má přijít ve druhý z nabízených termínů. Pacient bez váhání přijal a odešel. Emocionálně uvažující jedinec se rozhoduje okamžitě. Pocit ztráty a plýtvání času nad nerozumnou úvahou mu nedovolí v racionální úvaze o výhodnosti nebo nevýhodnosti toho či kterého data pokračovat.

6 Neurologická a emocionální podstata výzkumu

Abychom byli schopni svá jednání regulovat, potřebujeme k tomu více než jen zrcadlové neurony. Potřebujeme ovládat síť významů intersubjektivního pole (tzn. vlastního těla, ale i ostatních organismů). Primární je tedy sociálně a přítomnost přímé nebo nepřímé komunikace mezi lidskými jedinci. Tyto transakční výměny v těle a mezi organismy vykrytalizují ve vědomé Já. Pokud v důsledku přesídlení neodpovídají u imigrantů významy nového prostředí stávající identitě, je třeba je v interakcích zrekonstruovat a prostřednictvím pragmatické kompetence navázat znovupotvrzení Já. Chce-li organismus (v našem případě imigrant) v aktuálním prostředí přežít a prosperovat, musí provést změny ve svém způsobu jednání i ve svých vztazích s ostatními bytostmi (srov. Johnson, Rohrer, 2003, 18).

Hypotéza somatických markerů významně konvenuje s plánem výzkumu pragmatické kompetence u imigrantů. Shoduje se s představou rekonstrukce identity a odkazuje na propojení tělesných a intersubjektivních mechanismů. Pro ověření rozsahu osvojení kulturně determinovaných a ustálených behaviorálních odpovědí využíváme test pragmatické kompetence³¹, který je realizován jako scénář interaktivního role-play. Události, do nichž je interagující postaven, jsou umocněny psychologickým kontextem. Interagujícímu je poskytnut interpretační – vztahový rámec, tzn. předporozumění vztahům, se kterým přistupuje ke konkrétním postavám v rolích. Opakující se děje v chování a ustálená odpovědnost těmto sociálním rolím zajišťují i konvenční charakter jazykového chování a jednání.

Na tělesné markery se můžeme dotazovat těsně po provedení určitého komunikačního úkonu, resp. po provedení sady několika úkolů (v rámci kontextuálně³² zasazených situací), které jsou typizovány určitou psychologickou a distanční rovinou. Somatické markery mohou podpořit rozhodnutí v rámci konkrétních konvenčně stanovených dopadů na úspěšnost jednání. Získaná data vypovídají o tom, zda účastník interakce dokáže emočně vyhodnotit závažnost situace a v rámci tohoto hodnocení filtrovat své jednání ve shodě s jednáním očekávaným. Vztahy chápeme jako role, které lidé zastávají v rámci konkrétního interpretačního prostoru. Emoční charakter těchto rolí si členové společnosti uvědomují, a na jeho základě také jednají. Výpovědi o pocitech blízkosti ke společnosti jsou v závěru výzkumu vztahu pragmatické kompetence a identity analyzovány fenomenologicky, tedy způsobem, který odstíní naše společenské předporozumění.

³⁰ Rozvaha obsahovala mj. i zvažování pravděpodobnosti stavu počasí v konkrétním dni.

³¹ Ve výzkumu pragmatické kompetence se pokoušíme navodit reálné životní situace spolu s psychologickým a emočním naturelem. Imigrant je postaven do situace, v níž musí jednat. Tzn., nemůže / nemusí se spolehnout pouze na jazyk, ale musí být komunikačně úspěšný i v psychologické a distanční rovině.

³² Kontextem rozumíme i psychologické pozadí, atmosféru prostředí, závažnost sociálního aktu, atp.

Společnost je založena na uznávání důležitosti, zvládnání a upotřebitelnosti role, kterou jedinec zastává. Každá sociální role definuje svou emoční vazbu k roli další, např. vztah otce a syna, matky a dítěte, ale i vztahy širší sociální skupiny – učitel a žák, ředitel a podřízený. Identita jedince proto nikdy nedosahuje finální podoby, nebo stavu. Je rekonstruktivním procesem, který je založen na konstrukci životního příběhu a jedinečné zkušenosti. Každá interakce a změna prostředí mění také pravidla této interakce a s nimi i charakter vztahů. Proto i pocity blízkosti jsou přechodně ustálené a jsou výsledkem sdílení významů v interakci.

Závěr

Popsali jsme základní mechanismy utváření, konstrukce a rekonstrukce identity v kontextu emocí a tělesné aktivity. Pokusili jsme se objasnit, proč je při výuce druhého jazyka u imigrantů nezbytné podpořit interaktivní složku komunikační kompetence. Předporozumění, které si během života osvojujeme, může být se změnou sociálního prostředí významnou bariérou potvrzování vlastního Já. Imigrant proto musí na svoji jedinečnost upozorňovat novými prostředky, které odpovídají pravidlům nové přijímací společnosti.

V procesu integrace je, podobně jako v každé etapě nebo sféře navazování vztahů, nezbytné posílit interakci. Interakce zakládá i způsob vnímání vlastního těla a pojetí Já. To, co bylo s tělem vždy neodmyslitelně spjato, v něm tedy znovu nalzáme. Tentokrát však s uznáním zkušenosti, která do organismu vstupuje skrze své vlastní receptory, ale odehrává se v intersubjektivním prostoru, kde se na cestě porozumění mezi organismy rodí význam. Význam je obsažen v gestu, ale vzniká v meziprostoru interpretace. Porozumět identitě tedy neznamená jen vnímat mentální fragmenty sociálního světa, nýbrž vstoupit vlastní interakcí do intersubjektivní dimenze, která zakládá pojetí zkušenosti našeho Já a zpětně předefinovat, totiž zrekonstruovat náš pohled na něj. Vědomí tělesného Já ani kvalitu identity proto nemůžeme z principu umístit pouze do lidského mozku. Oba koncepty jsou výsledkem reflexivních (temporálních, statických), habituálních (nereflexivních, permanentních), ale i procesuálních mechanismů. Já je nejhlubším vědomím jedinečnosti organismu, jehož drobné tělesné nuance obohacují společenství. Identita se pak rodí a přetváří spolu s jednáním a přijímáním sekundárních emocí. Je produktem sdíleného intersubjektivního pole, v němž aktuálně žijeme.

Čtenář, který je obeznámen s texty, v nichž byla poprvé představena úloha pragmatické kompetence ve výuce češtiny imigrantů (Hrdá & Šíp, 2011a,b; Šíp & Hrdá, 2012), nahlédl hlouběji do problematiky těchto vztahů. Pragmatická znalost³³ (jako teoretické poznatky při učení) musí nutně podporovat konstrukci sociálních emocí. Při zachování kontinuální rekonstrukce identity mohou být nepřetržitě rekonstruovány emoce a pocity, které povstávají z interakcí. Pragmatickou kompetenci nesmíme považovat za fyzicky ztělesněnou entitu, kterou můžeme kontaktovat, objevit, či přesně lokalizovat jako dráhu ve specifických oblastech mozku a těla. Pragmatická kompetence označuje určitý výsek aktivity, jež sdružuje kognitivní a behaviorální mechanismy a je rovněž výsledkem interakce, konstrukce a konceptualizace.

Studiem zrcadlových neuronů se nám otevírá nová možnost, jak porozumět vztahu sekundárních emocí a jednání. Neurologické výzkumy potvrzují, že tělesná aktivita, komunikace, jazyk a emoce jsou široce propojené sítě, z nichž každá, ať jde o pouhý úsměv, pohyb rukou, nebo o komunikační akt vede hluboce individualizovanými spoji mezi specifickými oblastmi těla a interakcí organismů. Výzkumy anosognostiků dokládají, že

³³ Z úhlu pohledu dynamického paradigmatu není strukturou, která je centralizována výhradně v lidském mozku.

problémy v sociální oblasti vyplývají z poškození, která mají za následek úbytek emocí. Na rozdíl od těchto pacientů však u imigrantů problém nevězí ve špatné funkci příslušných částí mozku, nicméně důsledky pro jejich identitu jsou velice podobné. Nedostatečně fungující mechanismus pragmatické kompetence vede k pozastavení nebo úplné rigiditě rekonstrukce identity a následnému sociálnímu vyloučení. Proto zde naše počáteční úvaha o smyslu posílení interaktivity ve výuce jazyka (která více přispívá ke konstrukci sociálních emocí, a tedy posiluje emocionalitu ve shodě s interpretací zkušenosti) nachází svou obhajobu.

Literatura

- Adolphs, R., Tranel, D., Damasio, A. R. (1998). The human amygdala in social judgment. *Nature*, 398(1), 470–474.
- Burke, P. J., Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. New York: Oxford University Press.
- Burke, P. J., Owens, T. J., Serpe, R. T. (2011). *Advances in Identity Theory and Research*. New York: Kluwer Academic.
- Damasio, R. A. (1996). The somatic marker hypothesis and the possible function of the prefrontal cortex. *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B* 351, 1413–1420. Dostupné z: <http://emotion.caltech.edu/dropbox/bi133/files/Domasio%20&%20Bishop.pdf>
- Damasio, A. (2003). Feelings of Emotion and the Self. *Ann. New York Academy of Sciences*. 1001, 253–261. Dostupné z: http://www.usc.edu/projects/rehab/private/docs/advisors/damasio/7_damasio_feelings_of_emotion.pdf
- Damasio, A. (2006). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. London: Vintage.
- Damasio, A. (2007). *Brain and mind: from medicine to society*. 2/2 Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=agxMmhHn5G4/>
- Davidson, D. (2004). *Subjektivita. Intersubjektivita. Objektivita*. Praha: Filosofia.
- Frith, Ch. D. (2007). The social brain? *Phil. Trans. R. Soc. B*. 29, 362, 671–678. Dostupné z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1919402/>
- Frith, Ch. D., Singer, T. (2008). The role of social cognition in decision making. *Phil. Trans. R. Soc. B*. 363, 3876–3886. Dostupné z: rstb.royalsocietypublishing.org/
- Gallese, V. (2007). Before and below 'theory of mind': embodied simulation and the neural correlates of social cognition. *Phil. Trans. R. Soc. B*. 362, 659–669. Dostupné z <http://www.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdf/files/Gallese/PhilTrans2007.pdf/>
- Gallese, V. (2009). Mirror Neurons, Embodied Simulation and the Neural Basis of Social Identification. *Psychoanalytic Dialogues*. Taylor & Francis Group, LLC. 19, 529–536.
- Gallese, V. (2012). *From Mirror Neurons to Embodied Simulation*. NPSAFoundation. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=PIV7F3MHuEk/>
- Gershon, M. D. (1999). *The Second Brain: A Groundbreaking New Understanding of Nervous Disorders of the Stomach and Intestine*. New York: Harper Perennial.
- Gazzola, V., Keysers, Ch. (2010). Social Neuroscience: Mirror Neurons Recorded in Humans. *Curr. Biol.* 20 (8) 353–354. Dostupné z: http://www.bcn-nic.nl/txt/people/publications/2010_KeysersGazzolaMirrorNeuronsRecordedInHumans.pdf
- Hrdá, M., Šíp, R. (2011a). Role pragmatické kompetence ve výuce češtiny jako cizího jazyka a utváření sociální identity. *Pedagogická orientace*, 21(4), 436–456.
- Hrdá, M., Šíp R. (2011b). *Identita v sociálně pedagogickém výzkumu*. Pole napětí, změn a začlenění. Brno: Masarykova univerzita.
- Hroch, J., Šíp, R., Madzia, R., Funda, O. (2010). *Pragmatismus a dekonstrukce v angloamerické filozofii*. Brno: Paido.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.

- James, W. (1884/2009). What is an Emotion? *Mind*. 9(34), 188–205. Oxford University Press on behalf of the Mind Association. Dostupné z: <http://www.jstor.org/sable/2246769/>
- Jenkins, R. (2008). *Social Identity*. London: Routledge.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, M., Rohrer, T. (2003-2007). We Are Live Creatures: Embodiment, American Pragmatism, and the Cognitive Organism. *Body, Language, and Mind*, 1(1), 17–54.
- Keyesers Ch., Gazzola, V. (2010). Social Neuroscience: Mirror Neurons Recorded in Humans. Dostupné z: http://www.bcn-nic.nl/txt/people/publications/2010_KeyesersGazzolaMirrorNeuronsRecordedInHumans.pdf/
- Lakoff, G, Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Mead, G. H. (1934/1967). *Mind, Self, & Society*. London: University of Chicago Press.
- Mukamel, R., Ekstrom, A. D., Kaplan, J., Iacoboni, M., Fried, I. (2010) Single-neuron responses in humus during execution and observation of actions. *Curr. Biol.* 20, 150–156. Dostupné z: <http://www.cnl.ucla.edu/CNL%20Publications/Publications/Single-Neuron%20Responses-Mukamel.pdf/>
- Ramachandran, V. S. (2007). *VS Ramachandran: 3 clues to understanding your brain*. Dostupné z: http://www.ted.com/talks/vilayanur_ramachandran_on_your_mind.html/
- Ramachandran, V. S. (2009). VS Ramachandran: The neurons that shaped civilization. Dostupné z: http://www.ted.com/talks/lang/cs/vs_ramachandran_the_neurons_that_shaped_civilization.html/
- Rizzolatti G., Fabbri-Destro, M., Cattaneo, L. (2009). Mirror neurons and their clinical relevance. *Nature Clinical Practice Neurology*, 5(1), 24–34.
- Rockwell, W. T. (2005). *Neither Brain Nor Ghost: A Nondualist Alternative to the Mind-Brain Identity Theory*. Cambridge, London: The Mit Press.
- Stanley, J., Gowen, E., Miall, R. Ch. (2007). Effects of Agency on Movement Interference During Observation of a Moving Dot Stimulus. *Journal of Experimental Psychology. Human perception and Performance*. APA. 33(4), 915–926.
- Stets, J. E., Turner, J. H. (2005). *The Sociology of Emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Stets, J. E., Burke, P. J. A (2005). Sociological Approach to Self and Identity. In M. R. Leary, J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (s. 128–151). New York: Guilford Press.
- Stryker, S. (1980). *Symbolic Interactionism*. New Jersey: The Blackburn Press.
- Šíp, R., & Hrdá, M. (2012). Komunikace a integrace žáků s odlišným mateřským jazykem – změna pohledu. In Němec Ed. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků*. Brno: Paido (115–139).
- Turner, J. H. (2000). *On the Origins of Human Emotions: A sociological inquiry into the evolution on human affect*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Obrazové přílohy byly zpracovány prostřednictvím programů:

(obrázek 1, 2, 3)

SmartDraw. The World's First Visual Processor™. SmartDraw, LLC. (2010).

(obrázek 4, 5, 6)

iPad aplikace 3D Brain: Vivid Apps and AXS Biomedical Animation Studio: Dolan DNA Learning Center at Cold Spring Harbor Laboratory. (2009).

Autor

Mgr. Martina Hrdá, Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: hrda@hrdy.eu

The influence of emotionality and activity of the body on a continuous reconstruction of I

Abstract: The perspective of symbolic interactionism shifted the concept of identity to the dynamic field of interaction where the “I” element has to find a balance between the internal and external environment of the organism. Thus the identity finds itself in perpetual motion, as the subject of continuous change and reconstruction of the social world. The study shows the possibility of a new perspective on the relationship between communication and integration. It uses the latest findings in the field of neurobiology and interpretation of biological and socially constructed emotions (especially A. Damasio) and integrates them into a new paradigm. It attempts to clarify the influence of emotionality and socially constructed emotion on behavioural outcomes and also points out the importance of pragmatic competence in the process of intersubjective experience creation. It also describes the possibility of somatic marker hypothesis use in the dynamic paradigm research design.

Keywords: identity, emotions, feelings, body activity, reconstruction of I, pragmatic competence, intersubjectivity, mirror neurons, somatic markers, feeling of identity closeness

Typy individualizácie mládeže v podmienkach ohrozenia nezamestnanosťou

Ladislav Macháček

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta sociálnych vied UCM v Trnave

Redakci zasláno 14. 04. 2013 / upravená verze obdržena 23. 7. 2013 / k uveřejnění přijato 15. 8. 2013

Abstrakt: Problematika dlhodobej nezamestnanosti mládeže sa v Slovenskej republike pokladá za problém, ktorý možno riešiť prijatím novej medzigeneračnej sociálnej zmluvy. Mládežnícka politika po roku 1993 umožnila mladým ľuďom primerane reagovať na tri výzvy modernizácie spoločnosti v sektoroch novej gramotnosti: jazykovej, počítačovej a občianskej. Absentuje reakcia štátnej politiky na novú civilizačnú výzvu, ktorá je dôsledkom dlhodobej nezamestnanosti: získať schopnosť pracovať. Autor zdôvodňuje potrebu rozpracovania špecifického programu TRANZÍCIA (prechod zo školy do práce). Mal by začať projektmi podnecovania rodičov, aby zapájali svoje deti do domácej práce a verejnoprospešnej práce v obci, mohol by pokračovať širokou ponukou drobných pracovných príležitostí pre žiakov a študentov počas stredoškolského štúdia a mohol by vyvrcholiť obnovou osvedčených tovarišských mobilít absolventov škôl v priestore zjednotenej Európy.

Kľúčová slova: mládež, individualizácia, nezamestnanosť, európska mládežnícka politika, generačná zmluva

1 Úvod

Keď je celkom zrejmé, že nezamestnanosť nemusí byť iba životnou epizódou, ale aj celožitným osudom a novou „kariérou“ mladých dospelých, je asi treba znovu preskúmať vzťah mládeže a spoločnosti. Z toho vyplývajú aj dôsledky nielen pre politické, sociologické, ekonomické, právne, ale aj pedagogické a psychologické vedy v podmienkach novej Európy (European Commission, 2009). Zdá sa, že treba posilniť zameranie spoločenských vied aj na problematiku výchovy a vzdelávania zamestnanej i nezamestnanej dospeléj mládeže po ukončení riadneho školského vzdelávania, ktorá by sa týkala tak výkonu krátkodobej alebo akejkolvek práce, ako aj dôstojného výkonu roly nezamestnaného a ich vplyvu na osobnosť človeka. Pritom sa to môže paradoxne dotýkať aj takého fenoménu, akým je spotreba (Pyšňáková, 2012). Aj takéto rozšírenie okruhu záujmu vedeckej reflexie životných problémov dospievajúcej mládeže a mladých dospelých sa môže chápať ako konkretizácia zodpovednosti spoločnosti v novej sociálnej zmluve medzi mladou generáciou a spoločnosťou.

Verejnosť (staršia generácia) začína vnímať mládež ako najviac ohrozenú (AIDS, nezamestnanosť) a súčasne pre spoločnosť aj nebezpečnú skupinu, ktorá najrýchlejšie podlieha nástrahám otvorenej spoločnosti – intolerancii, rasovým predsudkom, drogovým závislostiam. Je to tak aj preto, že najmä médiá majú tendenciu formulovať, a teda zveličovať fenomény mládeže ako problémy. Výsledkom takého prístupu je, že si verejnosť aktérov mládežníckej politiky predstavuje ako ľudí pracujúcich s mládežníckymi gangmi, s mládežou potulujúcou sa po meste, obľubujúcou graffiti, alkohol a drogy, že násilie a kriminalita sa týka

iba mladých ľudí, záškolákov, nezamestnaných mladých ľudí atď. (Siurala, 2004). Niet však sporu o tom, že fenomén marginalizácie mládeže ako istý proces jej vytlačania na okraj spoločnosti existuje. Je produktom systémovej zmeny, ktorá spája novodobú prosperitu spoločnosti s perfektnými výkonmi a enormným úsilím indivíduí v konkurenčnom zápase na trhu práce. Jej atribútom je civilizačná výzva: každý jednotlivec by sa mal adaptovať na novú kultúru permanentného ohrozenia. Vo vzťahu k mládeži sa vymedzuje ako výzva jej individualizácie, t. j. ako osobnostná dispozícia alebo schopnosť brať zodpovednosť za svoje rozhodnutia a vyrovnáť sa s ich rizikami a sociálnymi dôsledkami. Individualizácia mládeže predstavuje tak aj predpoklad oneskorenej modernizácie našej spoločnosti (Macháček, 1997).

Vychádzame z výsledkov analýzy Claire Wallace, ktorá naznačila, že problém štruktúrnych zmien v prechode mladých ľudí do sveta dospelých treba vidieť v rámci dlhodobej tendencie spoločenského vývoja od modernizácie k postmodernizácii: „Modernizácia pomohla prostredníctvom mládežníckej organizácie a sociálnej politiky štátu vytvoriť mladosť ako akési ľudské javisko medzi výchovou a prácou, medzi rodičovskou rodinou a vlastnou rodinou mladých ľudí“ (Wallace, 1997, s. 55). Postmodernizačná tendencia tieto tradičné štruktúry podľa C. Wallace rozložila. „Následkom ich rozkladu vznikla situácia rastúceho zmätku a neistoty, kde sa rozplývajú nielen hodnoty, ale aj vekové skupiny“ (Wallace, 1997, s. 56).

Našou úlohou je overiť hypotézu, že pre Slovensko ako krajinu s oneskorenou modernizáciou je typická progresívna a regresívna individualizácia, zatiaľ čo alternatívna individualizácia sa ešte dostatočne nerozvinula, nakoľko si vyžaduje istú úroveň sociálnej a ekonomickej prosperity celej spoločnosti.

2 Historicko-politické kontexty nezamestnanosti mládeže

Osobitosť vnímania sociálneho vylúčenia mladých ľudí formou nezamestnanosti v tzv. postkomunistických krajinách Európy spočíva v tom, že aj dvadsať rokov po r. 1989 sa chápe ako sprostredkovaný dôsledok transformácie socialistického politického a ekonomického systému s jeho politikou povinnej zamestnanosti. Kľúčovou otázkou je stále *..., či osvojené hodnotové a inštitucionálne premeny, ktoré sa sústreďujú na prechod k trhu a pluralitnej demokracii, budú fungovať ako stimuly dostačujúce na prekonanie zdedenej zaostalosti a na vývoj smerujúci k informačnej spoločnosti... k celému komplexu modernizačných zmien*” (Machonin, 2000, s. 150).

Z *historicko-civilizačného* hľadiska treba vnímať transformačné procesy na Slovensku v kontextoch procesov modernizácie. Tento proces integruje v sebe také čiastkové tendencie, ako sú ekonomická modernizácia reprezentovaná postindustrializáciou, politická modernizácia reprezentovaná demokratizáciou, sociálna modernizácia reprezentovaná procesmi rastu slobody a rovnosti občanov, kultúrna modernizácia reprezentovaná pohybom celej spoločnosti od fundamentalizmu k racionálnosti.

Modernizácia na Slovensku v podmienkach komunistickej totality zablokovala nielen procesy politickej pluralizácie a demokratizácie. Spoločenský systém reálneho socializmu súčasne poskytoval plnú zamestnanosť najmenej vzdelaným sociálnym vrstvám, neobyčajne veľké

sociálne istoty a rozsiahlu starostlivosť: to stále pretrváva v historickej pamäti prostredníctvom najstarších generácií.

Systémová transformácia po roku 1989 rozbila tradičné štruktúry tak v oblasti vzdelávania, ako aj v oblasti zamestnanosti a sociálnej starostlivosti. V stredoeurópskych postkomunistických spoločnostiach vlastne otvorila dvere pre typické postmodernizačné tendencie, ktoré už v iných krajinách zasiahli jednotlivcov, regióny, krajiny a celé kontinenty. Tieto tendencie globalizácie trhovej ekonomiky a technológie informatizácie vytvárajú jeden svetový priestor, čím prehľbujú možnosti kreativity a uplatňovania individuálnej výkonnosti príslušníkom všetkých generácií. Do všetkých pórov spoločnosti preniká súčasne neistota a neurčitosť ako dôsledok vplyvu tých istých procesov.

Stratila sa možnosť „sladkej“ izolácie. Aj slovenská spoločnosť získala možnosť pretrpieť sa k svojmu novému miestu vo svete. Bolo to práve v tom historickom momente, keď sa aj Európa začala integrovať oveľa intenzívnejšie, aby čelila novej výzve restratifikácie sveta globalizáciou trhu a informácií. Každý, najmä relatívne nový štát, akým je Slovenská republika po roku 1993, osciluje medzi prosperitou alebo úpadkom. Je už len otázkou, ako to vtipne poznamenáva Z. Bauman (1997), či to budeme vnímať ako svoju slobodnú voľbu alebo riadenie krutého osudu.

Základné podmienky sociálnej zmluvy medzi generáciami v krajinách stredovýchodnej Európy sa rapídne zmenili. Sociológovia v Európe (Jonsson, 1997; Richter, 2000) sa vracajú ku klasikom teórie sociálnej zmluvy a pripomínajú, že sociálna zmluva môže predstavovať nástroj zabezpečujúci sociálne porozumenie medzi ľuďmi vlastniami nerovnaké zdroje. V našom prípade môžeme medzigeneračnú sociálnu zmluvu chápať ako pripravenosť mladých ľudí plniť si svoje povinnosti voči spoločnosti dospelých vtedy, keď im bude spoločnosť (štát) pomáhať a podporovať ich pri realizácii ich životných programov.

Claire Wallace (Wallace, Kovacheva, 1998), ktorá dobre pozná problematiku mládeže v stredoeurópskych krajinách, oceňuje najmä to, že štát, či už vedený sociálnou demokraciou, alebo konzervatívno-liberálne orientovanými politickými stranami, sa v týchto krajinách nevzdal svojej zodpovednosti za nezamestnanú mládež a spoločne s ich rodinami, nie celkom úspešne, čelí tejto nepríjemnej realite už viac ako 20 rokov.

Vstupujeme do obdobia zásadnejšej korekcie už existujúcej koncepcie *štátnej politiky zamestnanosti a politiky trhu práce* nielen vo vzťahu k absolventom škôl ako najviac ohrozenej skupine na trhu práce, ale v súčasnosti už aj k dlhodobo nezamestnaným mladým dospelým, ktorí nikdy nevstúpili na trh práce. Potrebujeme novú koncepciu *sociálnej práce s tými skupinami mladých ľudí*, ktorí sa dostávajú aj v dôsledku dlhodobej nezamestnanosti na okraj spoločnosti.

Problematika nezamestnanosti mládeže sa v Slovenskej republike pokladá za problém hodný vedeckej reflexie. Štát ako generalizovaný aktér oneskorenej modernizácie Slovenska očakáva, že vedecký výskum prinesie poznatky, ktoré pomôžu rozpracovať takú sociálnu zmluvu, v ktorej sa vymedzia jeho povinnosti v niektorých oblastiach štátnej politiky a načrtnú očakávania aj od svojpomocných občianskych hnutí mládeže.

3 Nezamestnanosť z hľadiska procesov individualizácie mládeže

Cieľom tejto prehľadovej štúdie je na príklade Slovenska reflektovať problematiku vyrovnávania sa generácií mladých ľudí po roku 1989 s požiadavkami prechodu zo školy na trh práce v súlade so scenárom – hypotézou, ktorý predložila C. Wallace (1997, s. 55).

Podľa jej charakteristiky existujú tri typy individualizácie:

1. *Progresívna individualizácia*: rast vzdelávacích príležitostí, výcviku, ako aj životných štýlov spôsobuje, že mnohí mladí ľudia sa oslobodili z tradičných rodičovských obmedzení, majú schopnosť vyberať si medzi rozdielnymi možnosťami;
2. *Regresívna individualizácia*: individualizácia sú nielen príležitosti, ale aj nebezpečenstvo nezamestnanosti pre tých, ktorí sú neúspešní pri prechádzaní a stúpaní po rozličných rebríčkoch vzdelávania a výcviku. Postmodernizácia značí, že rodina nemôže a sociálny štát nechce preberať zodpovednosť za riadenie procesov prechodu mladých ľudí do dospelosti;
3. *Alternatívna individualizácia*: rastúci materializmus a trhovo orientovaná konkurencia produkuje aj takých mladých ľudí, ktorí sa búria proti týmto očakávaniam. Skôr ako by ich spoločnosť sociálne vylúčila, začleňujú sa do nových spoločenstiev vyznávajúcich „postmaterialistické hodnoty“.

3.1 Regresívna individualizácia mládeže

Život v neskorej modernite je súčasťou historického procesu od kolektivizovaných k individualizovaným identitám a je spojený so subjektívnou percepciou ohrozenia a neistoty. Všetci rovnako sa nedokážu vysporiadať na individuálnej úrovni so všetkými nástrahami a nepredvídateľnosťami tohto sveta. Niečo treba nechať aj v súčasnosti na kolektivistickú solidaritu prostredníctvom štátu a jeho prerozdeľovacích funkcií a niečo na kolektívny zápas v tradičných štruktúrach odborového typu (Čambáliková, 1998).

Procesy transformácie politických a ekonomických systémov postkomunistických krajín Európy historicky neobyčajným spôsobom otvárajú pred sociologickou reflexiou možnosť preskúmať a zovšeobecniť, ako sa rodí a prehlbuje nová podoba sociálnej diferenciacie a ako bude vplývať na jej generačnú reprodukciu. Všetci mladí ľudia bez rozdielu svojho sociálneho pôvodu sú istým spôsobom hodení do „štruktúrnych kontradikcií“ mládežníckej životnej fázy a majú možnosť optimalizovať svoje životné šance na získanie sociálnej pozície. Pochopiteľne, ... „ak osobnostná kompetencia a sociálne zdroje sú dostupné a dostatočné, mladí ľudia môžu a aj nájdu produktívne spôsoby, ako sa vyrovnat' s mládežníckou tranzíciou úspešne, aby si zabezpečili zdravú dospelú osobnosť a vývoj. Tam, kde sú kompetencie a zdroje nedostatočné, vyúsťuje tranzícia do chudobnej existencie“ (Chisholm, Hurrelman, 1995, s. 152).

Pre anglických sociológov A. Furlonga a F. Cartmella (1997) je nepredstaviteľný súčasný kapitalizmus bez tried, pretože niektoré skupiny majú schopnosť monopolizovať zdroje a udržiavať a reprodukovať túto výhodu cez generácie. Individualizáciu mládeže nemožno už viac chápať iba ako „progresívnu“ s jej slobodou vyberať si medzi možnosťami a príležitosťami ako čokoládové vajička v bohatom veľkonočnom košíku. Treba pripustiť existenciu aj regresívnej individualizácie s následnými problémami marginalizácie mládeže.

Najmä Slovensku, ako jednej z mála krajín EÚ, sa nedarí pozbaviť popredného umiestnenia v rebríčkoch dlhodobej nezamestnanosti mládeže.

Tento fenomén treba v sociologickej teórii mládeže primeranejšie zobrazit' (Macháček, 2011). Najmä v takých krajinách, ako je Slovensko, sa v dôsledku obmedzených prostriedkov rodičov dospievajúcej mládeže a nedostatočnej sociálnej siete, mnohým dospievajúcim neumožňuje taká sloboda voľby, ktorá by sa spájala s primeraným rizikom a osobnou zodpovednosťou za dôsledky nesprávnych rozhodnutí. V takýchto krajinách, ktoré zaznamenali dramatický zvrät od plnej zamestnanosti k nezamestnanosti na úrovni 15 % populácie, a mládeže dokonca na úrovni 25 %, aj keď len v niektorých regiónoch, sme preto proces individualizácie mládeže citlivejšie registrovali skôr ako *regresívnu individualizáciu*.

3.2 *Progresívna individualizácia mládeže*

Na druhej strane máme dost' poznatkov o tom, že treba interpretovať problematiku zamestnanosti mládeže aj v kontexte koncepcie *progresívnej individualizácie*. Mládežnícka životná fáza nemizne ako kultúrny fenomén len preto, že absentuje zaručená a plná celoživotná zamestnanosť ako kľúčový znak nástupu do sociálnej dospelosti a občianstva. Objavuje sa dokonca predlžovanie mládežníckej fázy o niekoľko rokov, ako dôsledok individuálnej slobodnej voľby mladých ľudí radšej sa zdanlivo chaoticky pohybovať v priestore prechodu (spájajú nezamestnanosť s krátkodobými kurzami, čiastkovými úväzkami, zmluvnou prácou, rekvalifikáciou, prerušujú zamestnanie s cestovaním za štúdiom a krátkodobou prácou do zahraničia s cieľom získať jazykové znalosti a pod.) ako teraz nastúpiť a usadiť sa v dostupnom zamestnaní, ktoré je ale nízko platené a vyžaduje nekvalifikovanú prácu.

Treba zobrať na vedomie, že k progresívnej individualizácii môže patriť aj akési budovanie „odborného kompetenčného“ portfólia zloženého zo schopností, znalostí, zážitkov, ktoré bude možné aktivizovať a pragmaticky využiť až v budúcnosti. Pritom práve tento nezmyselný „spletenec“ znalostí a schopností získaných v rozličných kurzoch a krátkodobých zamestnaniach sa môže ukázať ako požadovaná kompetencia individua pri jeho následnom celoživotnom profesnom uplatnení.

Súčasná mládež je podľa nemeckého pedagóga a sociológa J. Zinneckera generáciou poľovníkov na pracovné príležitosti. Nikto nevie, kedy presne a kde sa otvoria – ale je isté, že sa otvoria. Ide o to, byť v pravom čase na pravom mieste a uchopiť ich. V tomto zmysle je najmladšia generácia generáciou „lapačov – poľovníkov“ (Zinnecker, 2005). Nájdeme ju všade tam, kde sa ohlasuje niečo nové: aktuálne módne hity a trendy v odevnom či hudobnom priemysle, prekvapujúce hracie a komunikačné prístroje, nové druhy športov, novovyvinuté kombinácie predmetov a študijných smerov, novodobé zamestnania. Príslovečný optimizmus mladých poľovníkov príležitostí sa zakladá na tom, že sú si istí, že sa pre nich otvárajú takéto novodobé priestory a možnosti. Sú si istí tým, že sú lepšie vybavení na poľovačku príležitostí ako tí, čo sú časťou staršej generácie.

3.3. Alternatívna individualizácia mládeže

Poznatky fínskych sociológov (Puuronen, 1997) potvrdzujú, že medzi dlhodobo nezamestnanými mladými ľuďmi možno identifikovať nielen skupinu, ktorá zúfalo hľadá prácu, alebo skupinu mladých ľudí, ktorí sa v dôsledku nezamestnanosti dostali do sociálnej izolácie. Najväčším prekvapením bolo, že sa podarilo medzi dlhodobo nezamestnanými identifikovať aj skupinu vyznávačov *subkultúry nezamestnanosti*. Prvé dve skupiny majú spoločné to, že uznávajú etický význam práce ako zdroj sebaúcty a spoločenského rešpektovania ich osoby. Pre tieto skupiny je vlastne uspôsobená celá filozofia existencie úradov práce s jej prepracovaným systémom aktivít, ako aj poslanie a výbava všetkých vládnych i nevládnych subjektov sociálnej práce, ktoré sa môžu vo svojej činnosti oprieť o hodnotové štruktúry klientov uvedeného typu.

Vyznávači subkultúry nezamestnanosti tu však pôsobia ako mimozemšťania, s ktorými sa nedarí komunikovať a nájsť spoločnú reč. Pri ich charakteristike sa konštatuje, že práca a zamestnanie je pre nich prekážkou ich novoobjaveného spôsobu života. Typ vyznávačov subkultúry nezamestnaných oceňuje finančnú pomoc rodičov, partnerov, príbuzných, ale aj štátu prostredníctvom úradov práce a obce prostredníctvom sociálnej starostlivosti. Ich finančný príjem z prípadného zamestnania na úrovni minimálnej mzdy sa nevyrovná hodnotám, ktoré poskytuje takáto subkultúra nezamestnaných pestovaná zvyčajne v istej malej „priateľskej“ komunite. Zbytočná je tu námaha a úsilie pracovníkov úradov práce ponúkať im pracovné príležitosti tohto typu.

V Poľsku výskum zisťoval, ako opísali dlhodobo nezamestnaní svoj typický deň. Prekvapujúco sa zistilo, že odpovede naznačovali zoskupovanie mladých nezamestnaných do piatich odlišných životných štýlov. Okrem bežných typov (typ orientovaný na domácnosť a deti, typ aktívnych hľadačov práce, typ pseudonezamestnaných, ktorí pracovali v šedej ekonomike, typ izolovaných a ponížených), ktoré dobre poznáme z praxe úradov práce, sa aj B. Jungovi (1997) podarilo objaviť skupinu vyznávačov subkultúry nezamestnanosti. Toto zoskupenie sme pomenovali ako *typ milovníkov aktivít voľného času*, s ktorým sa spája stereotyp o celej skupine nezamestnaných, ktorá sa iba váľa v posteli, pozerá od rána do večera na telku a navštevuje krčmy.

4 Programy EÚ v oblasti riešenia nezamestnanosti mladých ľudí

Aj v krajinách Európskej únie, ako to už dávnejšie prezentovala Lynne Chisholm (1997), sa pripúšťa na jednej strane, že skúsenosti mladých ľudí z ich prvého pracovného miesta, ako anticipačného socializačného prostredia, sú nevyhnutné a nenahraditeľné. Tieto skúsenosti v zamestnaní, či už sú dobré alebo zlé, majú svoj nesporný socializačno-formatívny význam. Preto je nezamestnanosť mládeže odborne i osobnostne škodlivá najmä vtedy, ak nasleduje bezprostredne po ukončení školského vzdelávania.

V dôsledku procesov ekonomickej globalizácie a technologickej inovácie a informatizácie sa tradičný problém vzťahu vzdelávacieho a pracovného systému, ako vzťah vzdelania a kvalifikácie vyplývajúcej z praktických skúseností, začlení do nového kontextu rastu konkurencie na trhu práce. Pred mládežou vzniká situácia, v ktorej sa znižujú šance na zamestnanie nielen medzi menej vzdelanými a kvalifikovanými ľuďmi. Značí to nebezpečie

dlhodobej nezamestnanosti a vylúčenie z trhu práce celého segmentu súčasnej generácie mládeže v krajinách Európskej únie.

Pozornejšie zhodnotenie týchto sociologických informácií naznačuje istý bludný kruh medzi očakávaniami nezamestnaných, ich vzdelaním a potrebami trhu práce. Väčšina sa domnieva, že ich vzdelanie je v súlade s tým, čo chcú robiť. Súčasne vedia, že kvalitnú platenú prácu so súčasným vzdelaním nezískajú. Iba malá časť z nich sa zmieri s tým, že prijmú prácu vyžadujúcu aj iné vzdelanie alebo kvalifikáciu. Súčasné rekvalifikačné a vzdelávacie aktivity nezamestnaných prostredníctvom úradov práce sú problematické. Bludný kruh medzi prácou a vzdelaním sa upevňuje aj tým, že ponuka pracovných príležitostí je v niektorých regiónoch malá a v nízkej mzdovej štruktúre. Preto individuálne investície (časové, finančné) do rekvalifikácie alebo vzdelávania pokladajú nezamestnaní za neefektívne. O prekonanie bludného kruhu sa usilujú aj súkromné sprostredkovateľské agentúry *individuálnymi poradenskými aktivitami* s nezamestnanými, aby si našli nové reálne profesné ciele, aby nechápali vzdelávanie a rekvalifikáciu iba inštrumentálne, ale aj ako možnosť osobnostného rozvoja.

V programoch EÚ v oblasti vzdelávania a občianskej participácie mládeže, ktoré poznáme aj u nás (Leonardo, Sokrates, Youth), dominuje ochrana a pomoc znevýhodnených a marginalizovaných, motivujú sa, aby si našli druhé životné šance, poskytujú sa možnosti, aby sa „zaneprázdnilí“ tí mladí ľudia, ktorí opustili školu zastrašení jej nárokmi. Pripomenuli by sme na tomto mieste závery európskeho summitu o zamestnanosti, potvrdené aj na stretnutí predsedov vlád členských krajín EÚ v Lisabone v r. 2000. Zdôrazňuje sa tu, že najbližích 10 rokov bude otázka prechodu mladých ľudí na trh práce podstatnou aj z hľadiska hodnotenia úspešnosti rozširovania EÚ. Medzi konkrétnymi cieľmi politiky zamestnanosti mládeže po Lisabone bol aj ambiciózny cieľ, aby ani jeden mladý človek v EÚ vo veku do 26 rokov nebol bez práce, vzdelávania a výcviku, rekvalifikácie viac ako pol roka (Richter, 2001). Ak si pôvodné zámery porovnáваме so súčasnou situáciou, vidíme, že realita je plná nesplnených cieľov politiky zamestnanosti mládeže v EÚ.³⁴

A. Furlong (2013) vo svojej najnovšej publikácii *Youth Studies* konštatuje, že fenomén NEET (Not in Education, employment or training) sa stal komplexnejším indikátorom situácie mládeže, ako iba samotná nezamestnanosť. Štatistiky, ktoré sú teraz k dispozícii v rámci 27 krajín EÚ, zaznamenávajú, že v roku 2010 bolo v tejto kategórii 4,4 % v Holandsku, ale až 21,8 % v Bulharsku.

5 Nezamestnanosť mládeže je viac ako iba sociálny problém

Ako to zdôrazňovali svojho času S. Kovacheva, L. Macháček, K. Fóti, K. Roberts a B. Jung (1997), nezamestnanosť mládeže v našich krajinách sme chápali ako masový sociálny problém, ale ešte nie ako skutočnú krízu, ktorá by ohrozovala základy novej spoločnosti. Je to

³⁴ Dokladajú to viaceré údaje v prehľadnej publikácii *Youth in Europe. Statistical portrait*. Eurostat. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2009. Dostupné na: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-78-09-920/EN/KS-78-09-920-EN.pdf.

tak aj preto, že mladí ľudia chápali, že rovnako ako oni sami, aj spoločnosť, v ktorej žijú, sa nachádza v „prechode“. Orientácia na budúcnosť sa u nezamestnaných v tomto období doplňovala dočasnými, ale zmysluplnými sociálnymi aktivitami. Pomáhali svojim rodinám a príbuzenstvu, pracovali na sebe prostredníctvom vzdelávania a rekvalifikácie, získavali pracovné skúsenosti v najrozličnejších druhoch zárobkových aktivít na pokraji legality i mimo nej. To im dovoľovalo vnímať svoj život v prijateľných sociálnych súvislostiach. Platilo to všeobecne, že ak nezamestnaní mladí dospelí nemajú stabilné zamestnanie alebo pracovný pomer, môžu získať špecifické sociálne postavenie „ľudí pomáhajúcich iným“ a ich ľudská dôstojnosť a osobnostná integrita môžu prameniť z niečoho iného ako zo zamestnania.

Ak sa však nezamestnanosť netýka iba mladých absolventov škôl, ale celých osadenstiev podnikov a organizácií, situácia sa začína meniť. Ale ani v tom nie je podstata problému. Nezamestnanosť už skutočne ohrozuje nielen samotnú mládež, mladých dospelých, ale celé regióny Slovenska a ako rakovina v metastáze sa dotýka nielen týchto skupín, ale všetkého, čo predstavuje morálne základy celej spoločnosti.

Mladá generácia nastupujúca do pracovného procesu po dvadsiatich rokoch od spoločenských systémových zmien už tak dobre nechápe, ako to chápala tá mladá generácia, ktorá zažila november 1989, prečo sa „v prechode“ rovnako ako oni sami, ešte stále nachádza aj spoločnosť, v ktorej žije. Kládú si čoraz častejšie otázku, ako a či sa procesy modernizácie Slovenska vôbec zavírali, prečo spoločnosť neprosperuje (Macháček, 2011).

Záver

Naša rozprava naznačila, že sa na Slovensku v zásade vzájomne prelína progresívna s regresívnou individualizáciou mládeže, ktorá sa prejavuje v dlhodobej nezamestnanosti mládeže. Táto tendencia sa posilnila najmä po roku 2009. Veľký podiel mládeže v niektorých regiónoch Slovenska sa dostáva v súčasnosti na okraj spoločnosti a do osobnej izolácie, zo zajatia ktorej nemá vnútorné sily a predpoklady vyklížiť. Nízke vzdelanie sa spája aj s nedostatočnými sociálnymi zručnosťami medziľudskej komunikácie, prípadne aj s oslabeným psychickým a zdravotným stavom.

Na princípe participácie tu môžu s podporou štátnej správy nastúpiť osobitne na to pripravené a usposobené služby mimovládneho sektora rozvíjaním široko koncipovanej preventívnej sociálnej práce. Možno očakávať, že *občianske iniciatívy a hnutia alebo organizácie dobrovoľníckeho sektora* začnú predstavovať pre takto orientovaných jednotlivcov referenčnú skupinu alebo inštitúciu, ktorá im umožní uplatniť ich záujmy a schopnosti v zmysluplnej činnosti.

Dôležité je, aby sa inštitúcie, ako napr. kluby či azylové domy, na rozdiel od úradov práce, neusilovali všetkých mladých ľudí, v súčasnosti vnímaných ako dlhodobo nezamestnaných (najmä drogovovo závislých), vrátiť na trh práce. Pre mnohých treba začať hľadať možnosť sebarealizácie v istom, zatiaľ *nie dosť presne definovanom priestore medzi trhom práce a systémom sociálnej represie*.

Zatiaľ sa nedarí synergicky previazať medzirezortné riešenia, ktoré by v jednotnej koncepcii štátnej politiky mládeže predložili pred mládež a spoločnosť generačnú sociálnu zmluvu.

Zvyčajne to identifikujeme tak, že im spoločnosť umožní primerane reagovať na tri výzvy modernizácie v sektoroch novej gramotnosti: *jazykovej, počítačovej a občianskej*. Pridali by sme ešte jednu civilizačnú výzvu, ktorá je dôsledkom predĺženého obdobia vzdelávania: *získať schopnosť pracovať*.

S finančnou podporou subjektov zamestnaneckej a zamestnávateľskej zložky občianskej spoločnosti musíme rozvinúť taký program, ktorý by sme nazvali TRANZÍCIA (prechod zo školy do práce). Mal by začať projektmi podnecovania rodičov, aby zapájali svoje deti do domácej práce a verejno-prospešnej práce v obci, mohol by pokračovať širokou ponukou drobných pracovných príležitostí pre žiakov a študentov počas stredoškolského štúdia a mohol by vyvrcholiť obnovou osvedčených tovarišských mobilit absolventov škôl v priestore zjednotenej Európy.

Takýto program by bol v súlade s programom celoživotného vzdelávania a koncepcií riešenia nezamestnanosti mládeže rozvíjaného v Európskej únii (Richter, Sardei-Biermann, 2000). Proces tranzície mladého dospelujúceho do dospelosti sa musí zavŕšiť získaním praktických zážitkov a skúseností z pracovného procesu, v ktorom sa preveruje efektivita získaných základných kvalifikácií (jazyky, zručnosti využívať informačné technológie, podnikateľský duch a sociálno-komunikačné schopnosti) vo formálnom i neformálnom vzdelávacom procese.

Naša analýza naznačila, že táto stratégia sa nedotkne tých odpadlíkov vzdelávacieho i trhového systému, ktorí si v procese alternatívnej individualizácie utvárajú vlastný svet, špecifické subkultúry, gangy a sekty s vlastnými pravidlami, odmenami a sankciami. Aj u nás sa už objavili typy „*večných študentov*“, ktorí asi nikdy nevstúpia na trh práce. Prípadne stretávame „*nových mesiášov*“ združených v sektách rozličného typu alebo „*zlatú mládež*“ z dobre situovanej kapitálotvornej vrstvy, ktorá bude hlásať prežitie v „*ostrovčekoch*“ priateľskej rovesníckej pohody v exkluzívnych kluboch VIP, bez stresov z konkurencie na trhu práce.

Napokon tu máme skupinu novodobých *jánošikovských chlapcov*, ktorí predtým dobre zarábali v baníctve, lebo spoločnosť ocenila ich drinu a odvahu riskovať vlastný život v podzemí. Teraz sa časť z nich orientuje na lukratívne bezpečnostné služby ochraňujúce podnikateľov, prípadne sa sústreďujú na aktivity akéhosi atraktívneho „*neštátneho*“ prerazovania profitu tých istých podnikateľov alebo bankových domov. Takže niektorí mladí ľudia sa zariadia a budú „*prosperovať*“ aj na Slovensku.

Pravdou však je, že tieto typy životných kariér poznáme zatiaľ výlučne z bežného sociologického pozorovania verejného života alebo prostredníctvom masmediálnych informácií. V odbornej literatúre sme zatiaľ nenašli ich vedeckú analýzu a charakteristiku.

Niektoré z týchto zoskupení mládeže treba vnímať ako signály, ktoré sa rodia ako odpoveď na nové postmoderné podmienky života na Slovensku. Sú to alternatívy, ktoré sa nám nemusia páčiť, ale v skutočnosti predstavujú nové životné stratégie, ktoré budú typické v krátkej budúcnosti. **Zaslúžia si výskumnú pozornosť aj sociálnej pedagogiky.**

Literatúra

- Bauman, Z. (1997). Glokalizacja, czyli komu globalizacja a komu lokalizacja. *Studia socjologiczne*, 146(3), 53–70.
- Čambáliková, M. (1998). Slovak social partners in the transformation and integration processes. *Sociológia*, 30(5), 623–632.
- European Commission. (2009). *European Research on Youth. Supporting young people to participate fully in society. The contribution of European Research*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Furlong, A., & Cartmell, F. (1997). *Young People and Social Change: Individualization and Risk in Late Modernity (Sociology and Social Change)*. Buckingham: Open University Press.
- Furlong, A. (2013). *Youth Studies. An Introduction*. New York: Routledge.
- Chisholm, L. (1997). Initial Transition between Education, Training and Employment in a Learning Society. *Sociológia*, 29(6), 659–670.
- Chisholm, L., & Hurrelman, K. (1995). Adolescence in Modern Europe. Pluralized transition pattern and their implications for personal and social risks. *Journal of Adolescence*, 18(2), 129–158.
- Jonsson, B. (1997). Mladí ľudia, ich životné programy a plány na budúce profesie vo Švédsku. In: Macháček, L. (ed.). *Mládež a nezamestnanosť v Európe* (s. 71–77). Bratislava: Sociologický ústav SAV.
- Jung, B. (1997). Initial analysis of the lifestyle of young unemployed and young self-employed in Bulgaria, Hungary, Poland and Slovakia. In: Macháček, L., & Roberts, K. (eds.). *Youth Unemployment and Selfemployment in East-Central Europe* (s. 27–44). Bratislava: Institute for Sociology, Slovak Academy of Sciences.
- Kovacheva, S., Macháček, L., Fóti, K., Roberts, K., & Jung, B. (1997). Youth Unemployment in East Central Europe. *Sociológia – Slovak Sociological Review*, 6(1), 671–684.
- Kurzynowski, A. (1997). *Young Unemployed (in Katowice and Suwalki)*. Warszawa – Smolenice.
- Kuure, T. (2000). *Making and breaking borders. Nordic Youth Research Symposium: NYRIS 7*, Helsinki 7-10 June 2000, p. 17.
- Macháček, L. (1997): Individualisation Theory in Youth Sociology. *Sociologia*, 29(3), 249–253.
- Macháček, L. (2011). *Úvod do sociológie mládeže*. Trnava: UCM.
- Machonin, P. (2000). Teorie modernizace a česká zkušenost. In: Mlčoch, L., Machonin, P., & Sojka, M. *Ekonomické a společenské změny v české společnosti po roce 1989* (s. 97–218). Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Puuronen, V. (1997). Zamestnatelnosť a každodenný život dlhodobo nezamestnaných mladých ľudí vo Fínsku. In: Macháček, L. (ed.). *Mládež a nezamestnanosť v Európe* (s. 78–81). Bratislava: Sociologický ústav SAV.
- Pyšňáková, M. (2012). The „post-revolutionary“ Czech consumer generation: “mainstream“ youth in the context of individualised society. In: Leccardi, C., Feixa, C., Kovacheva, S., Reiter, H., & Sekulic, T. (eds.). *1989-Young people and social change after fall of the Berlin Wall* (s. 159 – 172). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Richter, I. (2000). Jugendhilfe und Politik. *Diskurs*, 10(2), 43–50.

- Richter, I. & Sardei-Biermann, S. (Hrsg.). (2000). *Jugendarbeitslosigkeit: Ausbildungs- und Beschäftigungsprogramme in Europa*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Siurala, L. (2004). Európsky rámec mládežníckej politiky (CDEJ) 33. zasadanie, Budapešť, Európske centrum mládeže 11. a 13. 10. 2004.
- Wallace, C. (1997). Mládež, práca, vzdelanie v postkomunistickej Európe: cesta k individualizácii? In: Macháček, L. (ed.). *Mládež a nezamestnanosť v Európe* (s. 50 – 57). Bratislava: Sociologický ústav SAV.
- Wallace, C., & Kovacheva, S. (1998). *Youth in Society*. London: Macmillan Press.
- Youth in Europe. Statistical portrait.. Eurostat. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2009 Statistical books © European Communities, 2009. ISBN 978-92-79-12872-1.
- Zinnecker, J. (2005). Mládež ako nový občiansky stred – prvá generácia mladých Nemecka v 21. storočí. *Slovenská politologická revue*, 1. Dostupné na: <http://revue.kpol.ff.ucm.sk/archiv/2005/1/zinecker.pdf>

Autor

Prof. Mgr. Ladislav Macháček, CSc., Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta sociálnych vied, Katedra politických vied, Bučianska 4/A, 917 01 Trnava, e-mail: ladislav.machacek@ucm.sk

Types of individualisation in conditions of risk of youth unemployment

Abstract: The issue of long-term youth unemployment in the Slovak Republic is considered to be a problem that can be solved by adopting a new intergenerational social contract. Youth policy after 1993 allowed young people to respond adequately to the challenges of modernization of the three sectors in the new literacy: language, computer and civil. There has been no response from the state policy to the new civilization challenge, which is the result of long-term unemployment: Gaining the ability to work. The author justifies the need for the development of specific program transition (transition from school to work). It should start with projects encouraging parents to engage their children in domestic work and community service in the village, we could go on with a wide range of small jobs for pupils and students during secondary school education and could culminate in restoring experienced apprenticed mobility of graduates in the area of unified Europe.

Keywords: youth, individualization, unemployment, European youth policy, generational contract

Medzigeneračné vzťahy v optike sociologickej teórie

Peter Ondrejko

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Centrum výzkumu FHS UTB ve Zlíně

Redakci zasláno 14. 04. 2013 / upravená verze obdržena 9.9.2013 / k uveřejnění přijato 10.10.2013

Abstrakt: Problematika vzťahov medzi generáciami je jedným z významných faktorov dynamiky spoločenského vývoja. Na medzigeneračné vzťahy vplývajú vlastnosti mladosti, proces individualizácie, strata tradičných istôt, „tribalizmus“ a „nomádstvo“, neistota a násilie. Permanentne vznikajúce nové napätie a neistota, často i strach a stavy úzkosti, spojené s hľadaním nových istôt, sú často spojené i s únikom z reality. Ústrednou životnou paradigmou mladej generácie sa stávajú otázky globalizácie a ambivalentnosti, zahrnujúce v sebe aj protiklady. Ambivalentnosť vyplýva z nárastu možností sociálneho konania na jednej strane a súčasne z nastupujúceho ohrozenia a rizika, vyplývajúcich z nevyhnutnosti zvládať a prekonať neustále komplexnejšie a zložitejšie úlohy v živote, a to bez opory v predchádzajúcich formách socializácie. Na nové poznatky o mladej generácii a na novú situáciu, ktorá má charakter megatrendu, treba náležite pripraviť pedagógov, psychológov i sociálnych pracovníkov.

Kľúčová slova: generácia, generačný konflikt, aktér, individualizácia, globalizácia, mládež

1 Generácia a medzigeneračné vzťahy

Problematika vzťahov medzi pokoleniami je predmetom pozornosti už najmenej troch generácií predstaviteľov sociálnych vied. V najrôznejšej podobe sa stáva obsahom empirických výskumov, najmä sociologických teórií. Bezprostredne súvisí s problematikou mládeže a históriou jej vzniku ako sociologickej kategórie³⁵, s otázkami štruktúry spoločnosti, miesta vekových skupín obyvateľstva v tejto štruktúre, s otázkami podielu na moci a spoločenskej mobility. Osobitný význam nadobúdajú z pohľadu sociálnej pedagogiky, ako vedy „na pomedzí“ sociológie, sociálnej psychológie a pedagogiky, zdôrazňujúc vplyv sociálneho prostredia na utváranie osobnosti jedinca. Vzájomné vzťahy uvedených vedných disciplín si všimajú mnohé teoretické štúdie neraz polemické a nevyhýbajúce sa protichodným názorom. Zasluhujú si pozornosť zo strany všetkých troch, príp. aj ďalších vedných disciplín (napr. sociálnej filozofie, sociológie rodiny, sociológie výchovy, sociológie mládeže, politológie, andragogiky a i.). Na tomto mieste sa uspokojíme s tvrdením, podľa ktorého medzigeneračné vzťahy sa celkom legitímne stávajú predmetom pozornosti tak sociológie, ako i (sociálnej) pedagogiky a (sociálnej) psychológie. Raz (a) z pohľadu spoločnosti, jej dynamiky a fungovania, inokedy (b) z pohľadu výchovy a vzdelávania, ktoré umožňujú v konečnej fáze intervenovať do tejto dynamiky prostredníctvom jednotlivcov, ktorí sa stávajú aktérmi sociálneho diania a inokedy (c) z pohľadu na sociálne procesy a ich prežívanie, z pohľadu na osobnosti ľudí v sociálnych situáciách, skupinách a v ich vzťahoch.

³⁵ Približne do obdobia priemyselnej veľkovýroby, spojenej s využívaním parného stroja mládež netvorila osobitnú skupinu obyvateľstva, po skončení detstva, charakteristického nezáväznou hrou, stávali sa mladí ľudia vzápätí súčasťou sveta dospelých, i keď s odlišnými postojmi k nim (Ondrejko, 2002, 9-26).

Možno práve preto striktné a navzájom nezávislé skúmanie medzigeneračných vzťahov by ani nezodpovedalo (sociálnej) realite.

Za podstatné pre vznik medzigeneračných vzťahov možno považovať vznik a existenciu rôznych záujmov, ktoré sa stávajú súčasťou postojov obyvateľstva a ich konania ako aktérov sociálneho diania. Sociálny aktér je nositeľ, iniciátor a realizátor sociálnej činnosti. Sociálny aktér je v sociológii synonymom pre individuum, avšak používa sa aj pre označenie sociálnych skupín ako možných nositeľov sociálnych aktivít. Je reálny čínorodý subjekt sociálneho diania. Je orientovaný k nejakému cieľu a manipuluje, či disponuje nejakými zdrojmi k jeho dosiahnutiu. Termín sociálny aktér je výstavbovou kategóriou, jednotkou sociálneho systému v teórii sociálneho systému Talcota Parsonsa (1968). Aj v iných teóriách sa označuje aktér ako nositeľ sociálnych statusov a sociálnych rolí. Napr. aj v koncepcii Maxa Webera³⁶ je sociálny aktér objektom konajúceho, orientovaného a očakávajúceho subjektu (aktéra) sociálneho konania. Osobitné postavenie zaujíma v neofunkcionalistickej teórii Jeffrey C. Alexandra (kultúra aktérstva, ktorá je schopnosťou definujúcou aktéra, podľa Skovajsa s. 237).

Aktérmi sociálneho diania sú individuá i sociálne skupiny, ktorých orientácia na ciele, voľba prostriedkov k ich dosiahnutiu, ale predovšetkým voľba samotných cieľov sú významne závislé od vekovej príslušnosti. Rozdielnosť vo voľbe cieľov, v orientácii na ne, ale aj voľba prostriedkov na ich dosahovanie sa stávajú zdrojom vzniku sociálneho poľa³⁷ s istým napätím (societal tension), s rôznou intenzitou. Práve toto napätie sa stáva zdrojom sociálnych zmien a predstavuje tak dynamický aspekt spoločnosti. Jestvuje i teória actor-network alebo teória siete agentov (ang. actor-network theory, skrátene ANT), sociologická teória formulovaná v druhej polovici 80. rokov Brunom Latourom spolu so sociológmi Michelom Callonom a Johnom Lawom. Od ostatných sociologických teórií sa odlišuje tým, že ANT nezahŕňa iba ľudí, ale aj objekty, organizácie a koncepty. Nazýva ich actors (aktéri, činitelia, agenti, elementy). Od tejto teórie budeme abstrahovať vzhľadom na indikátory, ktoré používame v empirickom výskume medzigeneračných vzťahov.

Osobitnú úlohu ako aktéri sociálneho diania zohráva mládež. Od čias svojej existencie ako sociálna skupina vstupuje do vzťahov s vekovo odlišnými aktérmi a súčasne vytvára sociálny útvar, ktorý nazývame generácia. Bez jej charakteristík nie je možné prístupit' k problematike medzigeneračných vzťahov.

³⁶ V príspevku uvádzame v texte mená autorov veľkými písmenami, čo prispieva k prehľadnosti a lepšej orientácii čitateľa. Mená autorov v zátvorkách predstavujú spravidla odkazy na literatúru a uvádzame ich normálne.

³⁷ Vychádzame z poňatia sociálneho poľa podľa P. Bourdieu. Sociálne pole vymedzuje ako relatívne autonómnu časť sociálneho priestoru, ktorá sa riadi vlastnými pravidlami a je štruktúrovaná vlastným systémom distribúcie foriem kapitálu (vrátane sociálneho – pozn. P. O). Inými slovami sociálne pole je univerzum, ktoré „sa riadi vlastnými zákonmi fungovania a transformácie, ...ide o štruktúru objektívnych vzťahov medzi pozíciami, ktoré v nich zaujímajú jednotlivci či skupiny, ktoré si konkurujú v úsilí o legitimitu.“ (Bourdieu, P. (1992) 2010. Pravidla umění: vznik a štruktúra literárneho pole. Brno: *Host*, str. 282, ISSN 1211-9938).

Sociálne pole je definovaný ako „prostor objektívnych vzťahů mezi pozicemi“ (Bourdieu [1986] 1993, str. 181), medzi ktorými dochádza k symbolickým či otvoreným bojom, s cieľom alebo transformovať, alebo zachovať súčasnú štruktúru poľa (Bourdieu [1986] 1993, str. 183). Bourdieu, P. a P. Lamaison. 1986. From Rules to Strategies. *Cultural Antropology*. 1(1): 110-120.

Ako generáciu budeme považovať súhrnné označenie ľudí narodených v pomerne rovnakom časovom období (spravidla 30 rokov – tzv. generačný odstup) niekedy i v rovnakom roku alebo ľudí s rovnakými záujmami vyplývajúcimi z ich narodenia v pomerne rovnakom časovom období. Často sa význam slova generácia kryje aj s označením príslušného časového úseku ako takého (napr. generácia meruôsmych rokov, vojnová generácia, generácia krízových rokov apod.). Z hľadiska sociokultúrneho je však dôležitejšie (podľa Mannheimu 1984, s. 509 - 565), že generácia nevzniká narodením sa v približne rovnakom období, ale sa vytvára v procese komunikácie. Podľa Boehnenkampa (2011) generácia nie je žiadnym konštruktom. Generácie ľudí sú spojené vekom, hodnotami, vzorcami správania, historickými udalosťami a ich prežívaním. Pri náhlych sociálnych zmenách obsiahne však jedna generácia menej kohort³⁸. V zmysle, neofunkcionálnych teórií, ale aj Gidensa (1984, 1999) by sme mohli uvažovať i o aktérstve generácií, konanie, ktoré je silne štrukturálne podmienené.

Spravidla hovoríme o mladej, nastupujúcej generácii, strednej a odstupujúcej generácii. Striedanie generácií je sprevádzané sociálnymi (generačnými) konfliktami, ktoré môžu mať rôznu intenzitu a rôznu podobu. Odchádzajúca generácia sa vzdáva svojich sociálnych pozícií iba postupne. Striedanie generácií a konflikty sa nezriedka manifestujú v najrôznejšej podobe i v rodine, pričom môžu nadobúdať latentnú alebo zjavnú, manifestovanú podobu. Neraz sme svedkami prejavov generačných nezhôd na verejnosti, v politickom živote, v oblasti riadenia (inštitúcií, organizácií), vo vede, technike, umení a literatúre. Generačné nezhody môžu byť aj umelo, ba i účelovo rozduchované, spravidla s cieľom prístupu k moci. Aby sme však porozumeli moci a prístupu k nej, v jej materiálnej podobe, v jej každodennom pôsobení, musíme „...zostúpiť až do roviny mikropraktík, politických technológií, ktorými je utvárané naše praktické konanie“ (Dreyfus, H. L., Rabinow, P. 2002, s. 281 a nasl.). O to sa v empirickom výskume medzigeneračných vzťahov pokúšame.

Generačný konflikt je špecifickým konfliktom, ako rozpor v procese vývoja, kedy každá generácia vystupuje ako relatívne samostatná sociálne formujúca sa sila. Príčinou konfliktu je uznávanie alebo snaha uznávať rozdielne hodnotové systémy, ba i normy, podmieňujúce konanie sociálnych aktérov. Charakteristiku hodnotových orientácií empiricky skúmal Krivý (Krivý, V. 1998), ale najmä Výskum európskych hodnôt 1991 – 1999 – 2008 (Kusá, Z., Tížik, M. eds. 2009). Náznaky generačných rozdielov zaznamenali v uvedenom výskume hodnôt pri viacerých otázkach. Tak napríklad (iba) 68,9 % respondentov vo veku 18- 24 rokov chce bezvýhradne akceptovať rodičov na báze lásky a úcty detí k rodičom (Kusá, Z., Zeman, M. 2008, s. 168), no svoju povinnosť poskytovať svojim rodičom dlhodobú starostlivosť aj na úkor vlastnej životnej úrovne je ochotných 63,6% respondentov v uvedenom veku (cit. vyd. s. 170).

Generácia je prostredníctvom generačných konfliktov jeden z významných faktorov dynamizácie spoločnosti. Striedanie generácií zabezpečuje:

1. Jednak kontinuitu vo vývoji spoločnosti, príp. kontinuitu v sociálnej zmene. Toto odovzdávanie poznatkov a skúseností sa uskutočňuje prostredníctvom socializácie, ako celoživotného procesu aktívneho osvojovania si hodnôt, noriem a vzorcov správania.

³⁸ Kohorta (Cohort) je súbor osôb, u ktorých došlo v tom istom časovom intervale k určitej demografickej udalosti.

Obsahom odovzdávania bývajú aj potreby, ciele, vzťahy (sociálny a kultúrny kapitál), spôsob života.

2. Jednak ich prekonávanie mocenských vzťahov, ktoré môže byť spontánne, prudké, ale i postupné, pozvoľné. Býva spojené so vznikom a rozvojom subkultúr, ktoré sa neraz v procese striedania generácií etablujú, stávajú sa dominantnými alebo dožívajú a zanikajú.

Výskumné centrum FSS UTB v Zlíne pripravuje empirický výskum, formulovaný ako sociologické štúdium českej, poľskej slovenskej a maďarskej mládeže a jej medzigeneračných väzieb (medzi osudom a výberom). Možno sa nazdávať, že vzťahy mladej generácie k staršej generácii rodičov ovplyvňujú predovšetkým sociálno-psychologické charakteristiky mládeže, ako i interakčné správanie starších generácií. Za ústredné znaky takejto charakteristiky v stredoeurópskom regióne pokladáme individualizáciu a globalizáciu. Obe sú rozhodujúce pre utváranie medzigeneračných vzťahov.

Pokúsme sa preto uviesť najpodstatnejšie vlastnosti súčasnej mládeže, ktoré sa prejavujú v podobe zaznamenateľných a merateľných znakov³⁹.

2 Individualizácia mládeže

Individualizácia mládeže je charakterizovaná znakmi osobitného spôsobu života, snahou jednotlivcov o čoraz väčšie odlišenie sa od ostatných a hľadáním identity svojho ja. Je to proces, ktorý do značnej miery podmieňuje vznik autentičnosti a neopakovateľnosti jednotlivca vo svojom správaní, čo je z pohľadu na mládež ako generáciu neobyčajne významné. Takto chápaný význam individualizácie sa môže uskutočňovať iba na základe resp. ako dôsledok predchádzajúceho socializačného procesu a zdanlivo paradoxne výlučne iba na základe osvojovania si spoločenských hodnôt a noriem. Samotný proces individualizácie je možný iba v spoločnosti a „voči spoločnosti“, ktorej predstavitelia sú spravidla príslušníci staršej generácie. V tomto procese je človek v plnom rozsahu odkázaný na ľudskú spoločnosť (G. H. Mead, 1925, 1934). Ulrich BECK (1986, s. 205) uvádza, že proces individualizácie je treba chápať na rozdiel od klasického a historického modelu individualizácie ako zmenu vedomia a pozície človeka, ako nový spôsob zospoločenšenia vo vzťahu jednotlivca a spoločnosti. Nezadržateľný nástup individua počínajúc 60. rokmi v industriálnej spoločnosti západného typu a pokračujúci proces v ostatných krajinách po roku 1989 prináša so sebou novú, vysokú akceleráciu a nové kvality. Je doslova preto paradoxné, že existencia indivíduí a individualizácia sa stali masovým javom (Hoffman-Nowotny, 1988, s. 660 a nasl.), osobitne vo svetle výskytu „masy“ podľa Ortega Y. Gasety, ktorý konštatoval nevyhnutnosť zániku a strácania sa individua v mase. Individualizácia v tomto novom, beckovskom význame predstavuje, že biografía človeka prestáva byť fixovaná na dané modely a vzorce správania, stáva sa otvorenou, ba závislou od rozhodnutí človeka a od jeho individuálneho konania. Postupne ubúda počet tých častí životných možností, ktoré boli v minulosti principiálne neovplyvniteľné rozhodovaním jednotlivca, naopak, narastá počet tých zložiek nášho života, ktoré sú otvorené a závislé od nášho rozhodovania. **Nastávajú zásadné zmeny i u nás v pohľade na stratégie, vedúce k dosahovaniu úspechu.**

³⁹ Podrobnejšie sme charakterizovali individualizáciu mládeže v osobitnej monografii (Ondrejko, 2002) a výskume v r. 2010.

Individualizácia teda znamená predovšetkým individualizáciu priebehu ľudského života, ktorý sa transformuje do podoby, v čoraz väčšej miere tvárniteľnej. Jednotlivec sa tak stáva tvorcom svojho vlastného života, a tým aj „...konzumentom polievky, ktorú si sám navaril“ (Beck 1983, s. 58).

Možno povedať, že znakom života súčasnej mládeže i u nás sa stáva trend jej kultúrneho osamostatňovania, ako i vytváranie vlastných foriem života. Rozvíja sa subkultúra mládeže, osobitný štýl života, móda mladých, osobitné hodnotové orientácie, nové formy práce a partnerských spoločenských vzťahov. Osobitné zmeny zaznamenávame v špecifikácii rolí oboch pohlaví. Dochádza k dištancovaniu sa od tradičného prostredia (pracovného, konfesijného, prostredia zväzov, organizácií a skupín mládeže) a k príklonu k neformálnym skupinám a subkultúram z prostredia mládeže. Zaznamenávame narastajúce očakávania od života a čoraz viac klesajúci čas, venovaný práci (v dôsledku skracovania pracovnej doby, rekvalifikácie, času stráveného v období nezamestnanosti apod.). Čím väčším časovým a materiálnym bohatstvom jednotlivec disponuje, aby dokázal uspokojovať svoje individuálne záujmy a potreby vo voľnom čase, aby uspokojoval svoje konzumné záujmy, osobný spôsob života, bývania a konania, tým viac a tým silnejšie sa stáva nezávislým na prostredí svojej triedy, rodinných tradícií, lokálnych kultúrnych a spoločenských zvyklostí, čo potvrdili odpovede respondentov empirickej sondy⁴⁰, ktorú uskutočnila *Katedra sociológie* FF UKF v Nitre a *Wydział Nauk Społecznych* Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach v r. 2012. To sa plne prejavilo nielen v otázkach spôsobu trávenia voľného času (na spôsob trávenia voľného času rovnaký názor ako generácia rodičov má len 6,5% respondentov), ale i profesijnej orientácii (rovnaký názor má iba 9,2% respondentov), osobitne však v otázkach dôvery („*Nedôveruje nikomu*“ 17,8%, z toho absolútne 6,9% a skôr nie 10,9%).

K takto chápanej individualizácii prispieva do značnej miery i geografická mobilita obyvateľstva. K zvyšovaniu „akčného rádia“ a tým aj sociálnych kontaktov dochádza predovšetkým na základe vlastnej aktivity jednotlivca, keďže tradičné väzby, ktoré ho v minulosti k takýmto kontaktom viedli sú oslabované. K takýmto záverom dospievajú prakticky všetci autori, ktorí sa zaoberajú výskumom mládeže⁴¹. Ekonomická modernizácia a expanzia relatívneho dostatku, príp. niekde aj blahobytu vedú k d'alekosiahlym zmenám v štruktúre zamestnaní a zamestnanosti, k expanzii sektoru služieb, vedú k preštruktúrovaniu sociálno - priestorových pomerov (počnúc urbanizáciou až k vyprázdňovaniu malých vidieckych sídiel), osobitne k rastúcej participácii žien na trhu práce. Rast miest a mobilita, ktorá je spojená s uvedenými javmi, rovnako tak prispieva k vytrhávaniu jednotlivcov z tradičného života a sveta, doslova premiešava špecifické sociálne a profesijné vrstvy a kruhy a spôsobuje nezriedka v zavedených cestách života a životných plánoch zmätky a rozvraty.

⁴⁰ Respondenti (v SR N = 522) tvorili študujúci humanitné, technické a prírodovedné odbory štúdiá na vysokých školách (zatiaľ spracovávaných) na Slovensku. Výsledky zatiaľ neboli publikované, sú súčasťou pripravovanej Poľsko-slovenskej monografie, na ktorej sa podieľa autor týchto riadkov.

⁴¹ U nás P. Sak, L. Macháček, P. Ondrejko, R. Havlík, v nemeckej a americkej sociológii U. Beck, H. Hengst, H. Zeiher, L. Siurala, J. Zinnecker, D. Woodman, Richard M. Carpiano, D. Scott, D. Farrugia, J. Kaufman, J. Gabler, J. S. Coleman, aby sme spomenuli aspoň najčítanejších.

K individualizácii prispieva i nová špecifikácia rolí v rodine, v minulosti podliehajúca závislosti od pohlavia jednotlivca. V procese tzv. primárnej socializácie pristupujú ku klasickým formám jej realizácie v jadrovej rodine čoraz častejšie i ďalšie formy, akými sú predškolské zariadenia, komunity bývajúcich na sídliskách, neúplné rodiny so slobodnými matkami a pod. Pohlavná identifikácia mladého človeka ako muža alebo ženy vedie ešte stále k rozdielnym očakávaniam a hodnoteniam sociálneho správania. Tak napríklad prejavy násilia v správaní chlapcov a dievčat sa hodnotia rozdielne a to tak v oblasti presadzovania vlastných záujmov, ako aj v podobe, ktorú nadobúda expresívna forma ich správania. Hoci násilné správanie je pokladané za spoločensky neželané, ba dokonca je i sankcionované, samotné násilie zohráva v procese socializácie mládeže mužského pohlavia dôležitú úlohu. Túto skutočnosť pokladáme z hľadiska sociálnej pedagogiky za zvlášť významnú. Telesné konflikty, aj keď v podobe hry, tzv. bitkárstvo a pod. patria k bežnému repertoáru správania sa detí a mládeže u chlapcov. V porovnaní s dievčatami sa chlapci „učia“ zvládnuť i telesné konflikty, takže sú potenciálne pripravenejší (v určitých situáciách) vykonávať násilie. U dievčat splýva nedostatok takýchto skúseností s vlastnou sexualizáciou ako objektu, k fetišizácii tela, čo ďalej zdôrazňuje a úspešne rozvíja odievanie a záujem o módu.

K procesu individualizácie osobitne prispieva takmer masový prístup k vyššiemu vzdelávaniu, spojený s dlhším časovým obdobím zotrúvania v systéme vzdelávania a teda odkladom ekonomickej aktivity. Táto skutočnosť, vzdelanie i čas vytvárajú priaznivé podmienky na procesy sebanachádzania a sebareflexie, ktoré takmer vždy vyúsťujú do úsilia vymaniť sa z prostredia a z pôvodu, z ktorého vzišli a so snahou o osobitosť a neopakovateľnosť, stane sa individuom v pravom slova zmysle. Následkom toho dochádza k individuálnej motivácii výkonu a k orientácii na spoločenský vzostup, k voľbe vlastnej životnej dráhy, ktorá už nie je výrazom príslušnosti k určitému rodinnému alebo sociálnemu prostrediu.

Dlhé obdobie štúdia a prípravy na život (Ondrejko, 1996a) nie je iba možnosťou, ale aj tlakom na úspešné zvládnutie prípravy na život, ktoré si vyžaduje mimoriadne úsilie a osobitosť výkony. Pritom však voči mládeži dnes už neplatí niekdajšie konštatovanie, podľa ktorého „...kto sa v mladosti odrieka, usiluje a dosahuje dobré študijné výsledky, bude neskôr v zamestnaní a v sociálnych možnostiach (automaticky) odmenený“ (Ondrejko, 1996b). Vzhľadom na požiadavky na vlastný výkon rastie individuálna zodpovednosť za osobnú budúcnosť. Čím viac je oslabovaná sila hodnotovej orientácie na sociálne prostredie, z ktorého pochádzajú mladí ľudia, výchova rodiny a školy k zaradovaniu sa a poslušnosti smerom k slobodnej vôli a samostatnosti, tým viac závisí vlastná budúcnosť mladého človeka od vlastných rozhodnutí a vlastnej kompetencie. Jednotlivec sa stáva sám zodpovedný za úspech a neúspech svojej biografie, sám nesie toto veľké riziko. I v tomto smere možno hovoriť o individualizácii a jej narastaní, ako i o požiadavkách na flexibilitu.

Ako narastá individualizácia spôsobu života a pluralizácia jeho foriem, narastá aj diverzifikácia sociálnych situácií, v ktorých sa mladí ľudia v dôsledku odlišného spôsobu života ocitávajú. Dochádza k prekonávaniu spoločenských tlakov, spoločenského reglementovania a odporu k zásahom spoločnosti. Tieto skutočnosti, osobitne nárast autonomizácie života mládeže však nevedú jednoznačne k zlepšeným možnostiam individuálnej emancipácie. Možno poukázať i na imanentné protirečenia procesu individualizácie, ktoré spôsobujú, že individuálne osamostatňovanie sa stáva naopak ťažším

a zložitejším. Jednotlivec sa síce dostáva spod tradičných väzieb a vzťahov (napr. aj hospodárskych), no na druhej strane je donucovaný ku konfrontácii so spoločenskými inštitúciami, ktoré sám nemôže významnejšie ovplyvniť a preto sa usiluje o zachovávanie väzieb s rodinou, predovšetkým s matkou. Sem patrí predovšetkým trh práce, ale aj systém výchovy a vzdelávania, systém sociálneho zaopatrenia a pod., ktoré usmerňujú a kanalizujú jeho individuálnu životnú dráhu. Osobitne proces individualizácie mladého človeka je preto v rozpore s procesom inštitucionalizácie a následne v rozpore so štandardizáciou života. Formálne organizované inštitúcie a spoločenské subsystemy riadia „novú bezprostrednosť medzi indivíduom a spoločnosťou“ (Beck, 1986 s. 158). Napriek niektorým kritikom sú Beckove konštatovania a názory stále aktuálne.⁴²

Možno predpokladať, že s procesom individualizácie bezprostredne súvisí i nechuť vstupovať do pevnejšie organizovaných a trvalejších združení, ktoré predstavujú čo i len náznak totalitnej organizovanosti. Preto sme neraz svedkami tzv. nedostatku záujmu o prácu v organizáciách detí a mládeže. Snaha o neopakovateľnosť ako súčasť individualizácie sa preto celkom prirodzene spája s obavami z masovosti, uniformity a manipulovateľnosti. Je len samozrejmé, že tieto skutočnosti musia tvorcovia rovesníckych programov zohľadňovať. Z existujúcich združení mládeže v súčasnosti prevládajú preto organizácie záujmového typu, najmä športového charakteru, alebo zamerané na ochranu prírody. Podľa Macháčka (2000, s. 24) iba 1,7% mladých ľudí inklinuje k členstvu v politických organizáciách alebo hnutiach. V organizáciách a združeníach mládeže, ktoré sa tešia priazni mladých ľudí a v ktorých sa realizuje ich asociatívnosť, prevláda ich relaxačná funkcia, malý počet členov príp. i krátka doba existencie.

Rastúce požiadavky na samostatný spôsob života teda vedú k situácii, kedy sa človek nie len môže, ale aj musí rozhodnúť a vybrať si spôsob života. Táto voľba sa skoncentrovala práve na obdobie mladosti ako ambivalencia rastúcich možností ale aj problémov v orientovaní sa mládeže. Po tom, čo poklesla alebo postupne zaniká kontrola osobných a intímnych vzťahov mladých ľudí zo strany rodiny, organizácií mládeže a susedov, po tom, čo prestala existovať tradičná tabuizácia predmanželského sexuálneho života, nachádzajú mladí ľudia nielen osobnú slobodu, ale aj zvýšenú medziindividuálnu konkurenciu. Urýchlené formovanie vlastnej osobnosti preto nadobúda osobitný význam. Chlapci i dievčatá sú čoraz presvedčenejší o tom, že „musia niečo urobiť zo seba“. Rastie úsilie zažiť svoju významnosť, prežívať sám seba a experimentovať so sebou. Osobná identita sa radikalizuje a ponúka sa k dispozícii. Neznamená už spoločnú príslušnosť k niečomu, ale osobitosť, ktorá ma odlišuje od všetkých ostatných. Jednotlivec sa stáva producentom vlastnej identity. To vyvoláva kultúrne hľadania alebo protesty, hľadanie v dôsledku stratenej ľudskej blízkosti, ktorá sa stratila v dôsledku vzniku osobnosti, ale i hľadanie istôt, bezpečnosti (často vo fundamentalistických náboženstvách a sektách, prejavocho sily a násilia, fanúšikovania športovým klubom apod.).

Osobitnú problematiku predstavujú predstavy dievčat a mladých žien, ktoré hľadajú vzorce, ako je možné zlúčiť rodinu a zamestnanie. Nechcú obetovať svoju túžbu po vlastnej rodine kariére v povolání, ale chcú realizovať oboje. Aj keď po formálne právnej stránke je takýto

⁴² Pozri o tom napr. Journal of Youth Studies Volume 12, Issue 3, 2009, príspevok Dan Woodmana.

postup možný, v praxi sa ho zriedka darí úspešne realizovať. Mladí ľudia sa musia vyrovnáť s narastajúcou labilitou uzatváraných manželstiev, ktoré čoraz častejšie predstavujú skôr dočasné ako celoživotné partnerské zväzky. Až 19,6 respondentov v našom výskume (Świątkiewicz a kol., 2012) dáva prednosť kohabitácii (14,6%) alebo životu v partnerstve (4,8%). Manželstvo rodičov ako svoj vzor považuje len 20,5% respondentov. Osobitne narastá význam voľného času, ktorý nadobúda na príležitosti bez vplyvu rodičov, „vo vlastnej réžii“, často i v odchýlke od tradičných spoločenských noriem, vrátane nárastu významu všetkých elektronických médií.

Výstižné je konštatovanie Macháčka, podľa ktorého individualizáciu mládeže nemožno už viac chápať iba ako „progresívnu“, s jej slobodou vyberať si medzi možnosťami a príležitosťami. Treba pripustiť existenciu aj individualizácie regresívnej a alternatívnej, s následnými problémami marginalizácie mládeže. V dôsledku obmedzených prostriedkov rodičov dospievajúcej mládeže sa mnohým z nich neumožňuje taká sloboda voľby, ktorá by sa spájala s primeraným rizikom a osobnou zodpovednosťou za dôsledky nesprávnych rozhodnutí. „Jednoducho niet správnych či nesprávnych rozhodnutí. Sú iba želania a frustrácia z ich nespĺnenia“- uvádza Macháček (2000, s. 10).

3 Strata tradičných istôt

Tradičné formy normálnych biografii eróziou stabilnej rodiny a vzťahov s prostredím strácajú podľa Ondrejkoči (2002, 85) na svojom význame. Dynamika trhu práce robí neraz bezcennými skúsenosti generácie rodičov v oblasti získavania práce a správania sa v nej. Najmä pre mladých ľudí ženského pohlavia dochádza k prenikavým zmenám v ich postavení v rodine i v práci, v získavaní nárokov na „vlastný život“ na rozdiel od nevyhnutnosti „obetovania sa“ podľa ženských vzorov predchádzajúcich generácií. Namiesto niekdajších životných istôt nastupujú ambivalentne nové možnosti a nové nevyhnutnosti. Dievčatá preto rovnako tak nielen môžu, ale doslova musia vziať svoj osud, priebeh svojej životnej dráhy do svojich rúk.

Zaniká i niekdajšia istota a viera v technický, vedecký a spoločenský pokrok. Príliš veľa negatívnych udalostí sprostredkovali masovokomunikačné prostriedky mládeži, či už šlo o ekologické katastrofy, lokálne vojny a vojnové hrozby väčšieho rozsahu, chemizáciu životného prostredia a škodliviny v potravinách, či nepoučiteľnosť politikov. To všetko prispieva k strate optimizmu a niekdajšej viery v pokrok. Následne sa objavuje únik časti mládeže, v snahe prepracovať sa do nových istôt, napr. do renaturalizovaných predstáv o spoločnosti alebo únik do každodenného praktikizmu, zbaveného akéhokoľvek perspektívneho uvažovania. V každom prípade strata istôt i v tejto oblasti pôsobí individualizačne a stavia vlastnú osobu do popredia „tu a teraz“. Dochádza i k oslabovaniu náboženskej viery, no teraz už nie ako následok protináboženskej propagandy predchádzajúceho režimu. V spomínanom empirickom výskume v r. 2012 sa 53,6 % respondentov považuje za veriacich, ale iba 4,8 % za hlboko veriacich. Náboženských obradov sa pravidelne zúčastňuje 19,2 % respondentov a nesystematicky, teda „občas“ 12,1 % respondentov). Náboženské obrady, počínajúc krstom až po pohreb sa zosvetšujú, náboženské sviatky nadobudli už celkom bežne funkciu dovolenkových dní a konfesia ako

zakotvenie identity človeka stráca na svojej účinnosti. Tieto takto vznikajúce „medzery“ v živote mladého človeka ostávajú prázdne a existuje obava, že nastane ich substitúcia neželanými alebo dokonca negatívnymi javmi. Súčasne dochádza ako dôsledok uvedeného vývoja k zneisteniu v oblasti hodnôt a hodnotových orientácií. Etika povinností a výkonov, ktorá spočívala na usilovnosti, disciplíne, ctižiadostivosti, odvahe riskovať, prestáva mať svoju univerzálnu platnosť. Narcizmus, hedonizmus a orientácia na úspech sú alternatívne hodnoty, nastupujúce na miesta niekdajších. Vlastné ja a súkromné šťastie predstavujú najčastejšie posledný horizont a poslednú inštanciu. Dochádza k celkom otvorenej a zjavnej pluralizácii nielen názorov, ale i protichodných hodnôt a hodnotových orientácií. Nastáva zmiešavanie najrôznejších hodnotových systémov, ktoré sa pôvodne navzájom vylučovali. Ich účinnosť sa následne rôzne aktualizuje, flexibilne a adekvátne situácii, v ktorej sa mladý človek ocitne. To na jednej strane prispieva k väčšiemu vnútornému priestoru pre rozhodovanie a slobodu, ale súčasne je zdrojom obrovského zneistenia, hraničiaceho so stratou integrity a identity. Možno preto jednoznačne konštatovať, že v dôsledku uvedeného vývoja je mládež konfrontovaná s pluralitou noriem a hodnôt, ktorých platnosť je ohraničená a sociálny účinok neistý.

Dnes sa stáva pre nás významné, či mládež dosahuje reflexívne vedomie, alebo či naopak, dostáva sa do regresu oproti daným možnostiam, príp. vyvíja sa na vzorce správania etnicky, pravicovo extrémisticky, únikovo (napr. smerom ku subkultúre drogovu závislých) alebo podobne orientované vzorce správania (napr. orientácia smerom ku subkultúre drogovu závislých príp. u nás dobre známa prodrogová klíma na niektorých, najmä umeleckých stredných školách). Nebezpečenstvo takto orientovaných vzorcov správania znamená totiž útok na rovnosť ľudí (k tomu môže viesť nakoniec i proces extrémnej individualizácie), príp. aj základy neskoršieho odbúravania dosiahnutých demokratických vymožeností v podobe vytvárania „prechodných“ variantov, v ktorých demokratické štruktúry a inštitúcie formálne zostávajú zachované, ale vo svojej materiálnej podstate sa súčasne stávajú prekonanými. Jednou z takýchto orientácií je machiavellistická orientácia.

V správaní mládeže sa takto nestáva cieľom úsilie o kompetentnosť v konaní, t.j. nadobúdanie istoty správne sa rozhodovať a konať v pluralite protichodných situácií, ale hľadanie, resp. reaktivizácia istôt, na základe ktorých je možné „bezpečne“ konať bez nevyhnutnosti ustavičného rozhodovania a s hľadaním spojeného rizika. Možno ďalej predpokladať, že pri strate pôvodných istôt a hľadaní vlastnej identity existuje nebezpečenstvo, že čoraz väčší počet mladých ľudí nezvládne orientáciu, ktorá by viedla k ich autonómnej orientácii, nakoľko nejestvujú podobné vzory a vzťahové rámce alebo aspoň uzlové body tvorby novej identity. Násilie ako forma konania, ale i konzumácia drog a podobné formy legitimizácie sa ponúkajú ako veľmi príťažlivé a dostupné riešenia ich problémov, čo súčasne ponúka možnosť zdôrazniť vlastnú nonkonformnosť, presadzovania vlastných noriem, ako i možnosť odmietnutia absolútnej autonómie, spolu s náznakom kreovania vlastnej predstavy o „poriadku“ v pluralite protichodných sociálnych noriem, hodnôt a vzťahov. Táto perspektíva sa týka vývoja predovšetkým pri presadzovaní mládeže mužského pohlavia, ktoré je postihnuté zneistením, vrátane svojej mužskej roly oveľa hlbšie, keďže súčasťou individualizačných procesov je i nástup emancipatorických záujmov dievčat a významných zmien roly ženy v rodine.

Vlastnú identitu mladého človeka, príslušníka mladej generácie, chápeme v tejto situácii ako ustavičný, nepretržitý aktívny pokus vytvárania sebavedomia a istoty v sociálnom konaní a v orientácii na samostatnosť v spoločnosti. K tomu je nevyhnutné, aby sa jednotlivec vzdal rigidného sebadefinovania svojej roly, aby sa nepridržiaval osvojených noriem za každú cenu a zachoval si pritom svoju identitu bez toho, aby bol zo spoločnosti (skupiny) vylúčený. Súčasťou procesu tvorby vlastnej identity je totiž aj nevyhnutnosť, aby sa v spôsobe sociálneho správania a životnej dráhy, ktoré si jednotlivec zvolil, dočkal aj spoločenského uznania, ako autonómny subjekt vybavený konatívnou kompetenciou, resp. kompetenciou v správaní a aby za toto medzigeneračné uznanie (alebo aj neuznanie) preberal jednotlivec plnú zodpovednosť (HABERMAS 1988 s. 240). Z toho však vyplýva **permanentne nové napätie a neistota, často i strach a stavy úzkosti, spojené s hľadaním nových istôt, ale často i s únikom z reality.**

4 Otázky globalizácie alebo nové pohľady na spoločnosť a mládež?

Pre charakteristiku medzigeneračných vzťahov pokladáme za nevyhnutné zmieniť sa o globalizácii, ktorá neobišla ani mládež. Globalizácia vo svojich mnohých dimenziách znamená novú pluralitu väzieb a vzájomných spojení medzi štátom a spoločnosťou, nie viac teritoriálnu vzájomnú jednotu. Globalizácia v tomto zmysle znamená rozbitie jednoty národného štátu a národnej spoločnosti. Vznikajú mocenské vzťahy nového typu, nové konkurenčné vzťahy, nové konflikty a nové spôsoby ich prekonávania. Dochádza i k novému prelínaniu národnoštátnej jednoty a jej aktérov, aktérov nadnárodných a transnárodných vzťahov, nových identít, sociálnych priestorov, sociálnych stavov a sociálnych procesov.

Je nesporné, že i popri ekonomickom pozadí možno rozoznať viacero dimenzií globalizácie:

- komunikatívno – technické dimenzie
- ekologické dimenzie
- dimenzie svetovej organizácie práce
- kultúrne dimenzie
- občianske, civilné dimenzie
- sociálne dimenzie

Osobitne sociálne dimenzie podľa Tokárovej (1998) predstavujú i nemálo negatívnych dôsledkov (uniformita výrobkov a spotreby, amerikanizácia spôsobu života a kultúry, demoralizačný vplyv masmédií, šírenie spoločensky nežiaducich informácií, civilizačné choroby a pod.). Voľne interpretujúc myšlienky z citovaných diel Ulricha Becka môžeme hovoriť minimálne o desiatich príčinách globalizácie spoločnosti, presahujúcej pôvodné teritoriálne a štátne charakteristiky.

Pokladáme za nevyhnutné doplniť uvedené bežne prezentované príčiny globalizácie minimálne o 4 sprievodné znaky, akými sú predovšetkým násilie a nadnárodná a medzinárodná kriminalita, medzinárodná turistika, vojenský svetový poriadok a mládež, ktoré príčiny globalizácie hlbšie dokresľujú. Vzhľadom na zameranie tejto štúdie sa zmienime iba o mládeži.

Mladá generácia v tejto súvislosti stojí za zmienku, i keď je to pojem, neraz spochybňovaný a poznačený pluralitou prístupu v sociálnych vedách. V postmoderných teóriách, s ktorými

autor týchto riadkov nemôže bezvýhradne súhlasiť, sa stretávame s myšlienkami o zániku mládeže, ako vynáleze modernej industriálnej spoločnosti a zániku pedagogiky. Podľa týchto teórií mládež ako sociologická kategória je produktom dnes už prekonanej modernej, industriálnej deľby práce, ktorá predpokladala vyčlenenie mládeže zo sveta práce, aby mohla byť pre tento svet práce lepšie pripravovaná a následne opätovne do sveta práce integrovaná. Zánikom industriálnej spoločnosti prognózuje postmodernistická sociológia výchovy aj zánik mládeže a okrem iného aj zánik pedagogiky. Mládež a mladá generácia sa stane v takom prípade iba submisívnou generačnou pozíciou v spoločenskej hierarchii moci, ako sociálne vekové zoskupenie v postmodernej konkurencii vekových skupín obyvateľstva.

Celosvetové (globálne) predlžovanie školskej dochádzky, predlžovanie obdobia detstva, no i mladosti je však neoddiskutovateľnou skutočnosťou. Podstatné z hľadiska mládeže je, že v procese globalizácie spoločnosti ide najmä o individualizáciu mládeže ako svetový megatrend a predovšetkým názorovú blízkosť a všestrannú spontánnu podporu myšlienkam globalizácie (so všetkými pozitívnymi i negatívnymi sprievodnými znakmi), ktoré sú bytostne späté s nastupujúcou generáciou. Mládež zohráva osobitnú úlohu v procese globalizácie spoločnosti. Za významnú v procese globalizácie pokladáme skutočnosť, že vývoj nám dovoľuje obrazne povedať, že mládež je dnes nielen hviezdoslavovskou romantickou „nositeľkou rána“, ale i nositeľkou myšlienok globalizácie. Táto skutočnosť sa neobyčajne plasticky prejavuje osobitne v oblasti subkultúry mládeže, šíriacej sa po celom svete. Neobyčajne silný socializačný potenciál, spočívajúci v šíriacich sa subkultúrach vznikajúcich v USA a v Anglicku nekompromisne prenikol i na naše územie a výrazne prispel k zmene životného štýlu a hodnôt mládeže. K týmto subkultúram mládeže patria nielen kultúry okolo jednotlivých populárnych hudobných štýlov a skupín (ako napr. technoscéna, Hard Core, Heavy metal, Hip hop a i.) ale i alternatívne alebo marginálne kultúry nižších, stredných alebo vyšších spoločenských vrstiev. Patria sem i graffiti, punk a skinheads, ale i subkultúra mladých úspešných manažérov – subkultúra Davosu, neraz prezývaných ako „kravaťáci“. Mládež ako fenomén globalizácie však nie je len nositeľom myšlienok globalizácie a jej špecifickým sprievodným javom. Súčasne je nerozlučne spätá i s predchádzajúcimi tromi sprievodnými znakmi globalizácie, t.j. nielen s existenciou a šírením subkultúr, lebo v spomínaných troch sprievodných znakoch zaberá významný, ba možno i najvýznamnejší podiel. Či už v oblasti násillia a nárastu kriminality, kde zohráva najpočetnejšiu skupinu práve mládež, či turistiky, ale i svetového vojenského poriadku (príslušníci armád sú spravidla príslušníci mládeže), všade sú tieto sprievodné znaky globalizácie nepredstaviteľné bez mládeže. Táto skutočnosť znamená novú výzvu sociológii a jej hraničným disciplinám.

5 Moderný tribalizmus a nomádstvo

K otázkam moderného tribalizmu a nomádstva mládeže nedisponujeme empirickými údajmi z územia SR. Nemôžeme ich však ignorovať, lebo dotvárajú obraz hodnotových orientácií a orientácie života mladej generácie, čím vstupujú do medzigeneračných vzťahov.

Podľa Maffesoliho môže jednotlivec udržiavať veľké množstvo viac či menej stabilných, trvalých alebo silných sociálnych väzieb, tešiť sa z členstva v mnohých rôznych sociálnych

skupinách. Je to dôsledok anonymity mestského spôsobu života, z ktorej vyplýva množstvo identít, ktoré môže jednotlivec na seba brávať.

Nazdávame sa, že pre súčasnú mladú generáciu je príslovečným znakom príslušnosť k istej skupine, pričom jej tribalizmus (vo význame „kmeňovosti“) pôsobí interaktívne, v rozpore s etnocentrizmom, ku ktorému však zostáva otvorený. Mládež spája predovšetkým osobitý spôsob prežívania každodennosti, ktorý je založený na móde, hédonizme, kulte tela, prevahe imaginácie, obrazu. To sa prejavuje vo forme spoločenského združovania. Mládež má skôr sklon ku klubom, skupinám fanúšikov, k záujmovým združeniam, i ku komerčným podujatiam, ako prejav istej „kmeňovosti“, príslušnosti k tzv. neokmeňom. Pre inklináciu k novodobým kmeňom (neokmeňom) sú dôležité momenty citového súzvuku, keď všetci splývajú v spoločnej identickej vibrácii (Maffesoli 2002, s. 114). Mladí ľudia si neraz myslia, že len vtedy niečo znamenajú, keď navonok budú prejavovať svoju príslušnosť k nejakému kmeňu a jeho existenčným rituálom. To môže byť na spoločných akciách - koncertoch, festivaloch, demonštráciách, rebéliách, masových športových podujatiach a pod., teda všade tam, kde si zoskupenia ľudí vytvárajú vlastnú historickú pamäť na základe spoločného prežívania, pri ktorej je dôležitá kvalita a intenzita prežívaných vzťahov, kde vzniká akási emocionálna komunita. Tieto akcie symbolizujú návrat komunitného ideálu, návrat ku kmeňovosti – retribalizáciu podľa Maffesoliho (2002, 10). Nezriedka tu zohráva svoju úlohu aj nenávisť, heterostereotypy, xenofóbia, v krajných prípadoch aj rasizmus. V takomto prípade by mohol náš pohľad na spoločnosť vyústiť do pohľadu na spoločnosť ako na množstvo menších spoločenstiev, kmeňov, s osobitnými nezlučiteľnými názormi, do neschopnosti spoločenského (verejného a občianskeho) života.

Množstvo identít a „prechody“ medzi nimi dali podnet k ich označeniu ako nomádstvo, sprevádzané dokonca i menením spôsobu života. Tu už nejde iba o sociálnu mobilitu, ale o blúdenie, ktorým sú neraz mladí ľudia preniknutí. Pravdepodobne patrí k nomádstvu a tribalizmu i maffesoliovský orgiazmus, ktorý sa prejavuje vo forme vášnivosti, silne prežívaných emóciách časti mladých ľudí. Rozhodne sem však patrí žiadostivosť po adrenalínových aktivitách, túžba po čo najdlhšom vzrušení a opojení, „radosť z chvíle“.

Prvý záver: ambivalentnosť sa stáva ústrednou životnou paradigmou mladej generácie

Na základe uvedených charakteristík procesu osamostatňovania mládeže, straty tradičných istôt a problémov identity (Ondrejko, 2002) možno zhrnúť a konštatovať: Ambivalentnosť vyplýva z nárastu možností sociálneho konania na jednej strane a súčasne z nastupujúceho ohrozenia a rizika, vyplývajúcich z nevyhnutnosti zvládať a prekonať neustále komplexnejšie a zložitejšie úlohy v živote a to bez opory v prechádzajúcich formách socializácie. Táto ambivalencia sa prejavuje v nasledovnom:

- Možnosti plánovať svoj život narastá, ale súčasne stúpa i nevypočítateľnosť nastúpenej životnej dráhy.
- Možnosti mladej generácie rozhodovať sa narastajú, ale súčasne rastie aj tlak na to, aby mládež k rozhodovaniu bezpodmienečne pristupovala.

- Rovnosť mládeže, najmä rovnosť šancí, narastajú, ale rastie aj individuálny konkurenčný tlak na zabezpečenie sociálnej pozície a sociálneho statusu.
- Individualizácia mládeže narastá, ale súčasne sa mládež paradoxne ako masa „stráca“ v štandardizácii.
- Tam, kde vzniká a rastie autonómia, nie je ďaleko ani anómia.
- Oslobodenie sa spod nevyhnutností priebehu životnej dráhy zvyšuje možnosti straty sociálnej orientácie.
- Možnosti väčšieho individuálneho sebaoceňovania kráčajú spolu s destabilizáciou sociálnych životných súvislostí.
- Prostredníctvom vývoja smerom k organizovanejšej spoločnosti je jednotlivec stále menej odkázaný na iných. Tým sa zvyšujú možnosti individuálneho spôsobu života, ale aj vyústenie do izolovaných a anonymných foriem života, bez možnosti návratu k niekdajším sociálnym formám.
- Strata istôt pretrváva, ale pretrváva aj ich potreba. To vystupuje s osobitnou naliehavosťou, keď sa ukazuje ako zvláštnosť súčasného obdobia, že nemožno počítať ani s novými istotami.
- Zánik tradícií otvára cestu novým možnostiam sociálneho správania. Ale súčasne sa strácajú aj prirodzené cesty k usmerňovaniu a zmierňovaniu konfliktov.

Druhý záver: koncepcia vzniku dezintegrácie, zneistenia, nárastu násilia a užívania drog

Zneistenie mládeže možno predpokladať:

- Pri neriešiteľných situáciách, „slepých uličkách“ v ktorých sa mladí ľudia ocitávajú („ďalej už nevládzem“, „neviem ako ďalej“ apod.).
- Pri nevypočítateľnosti a nepredvídateľnosti nastávajúcich životných udalostí a požiadaviek, kladených na mladých ľudí, súvisiacich s emergentnosťou sociálnych javov.
- Pri nejasnostiach o vlastnom statuse (vážnosť a rešpekt od jedných a pohrdanie od iných) napr. v rodine, rovesníckej skupine apod.
- Pri rozpornosti vlastného sebahodnotenia a očakávania zo strany druhých (napr. rodičov, inštitúcií, najmä školy).
- Pri nekonzistentnosti medzi vlastným očakávaním, skutočnou pozíciou a správaním dôležitých osôb.
- Pri tom, keď chýba súhlas, príp. keď sa nedočkajú mladí ľudia súhlasu a porozumenia, príp. ocenenia za niečo, o čom sú presvedčení, že im patrí.
- Pri bezradnosti akým smerom sa orientovať.
- Pri zlyhaní, ktoré je možné pokladať za výraz nedosiahnutého cieľa, alebo keď spôsob správania alebo príslušný podávaný výkon nezodpovedá očakávaniu.

Ako následne reaguje mládež? Samozrejme, že vo veľkej väčšine z nášho hľadiska pozitívne, zatiaľ žetateľným smerom, čo dúfame, že sa nám podarí empiricky dokázať. Tu si však budeme všimnúť možné riziká, ktoré môžu ľahko vyústiť do deviantného správania, príp. do

kategórie, ktorú často označujeme ako poruchy správania. V takýchto prípadoch spravidla mládež ospravedlňuje svoje správanie, dochádza k legitimizácii spoločensky nežiaduceho správania.

Záver

Je nevyhnutné zbaviť sa ilúzií, že výchovou, alebo akýmikoľvek inými (ani ekonomickými) nástrojmi sa nám podarí zvrátiť vývoj, ktorý je dôsledkom procesu individualizácie mládeže a ktorý má charakter globálneho svetového fenoménu. Ofenzívnym zvratom v sociálnej pedagogike, sociálnej práci a sociálnej psychológii, pokiaľ budú reagovať na výsledky empirických výskumov, možno však do tohto vývoja intervenovať, kontrolovať niektoré jeho stránky, anticipovať nastávajúci vývoj a jeho predpokladané negatívne následky zmierňovať. Optimisticky sú naladení i niektorí súčasní autori, ktorí tvrdia, že vhodné riešenie vymysleli samotní mladí ľudia, ktorí si s pomocou osobitných sociálnych sietí a dostupných vzdelávacích zariadení zabezpečili čo možno najlepšie riešenie pretrvávajúcich problémov. „Mladí ľudia dokázali, že si vedia poradiť s predĺženými prechodmi do dospelosti, s neistotou a ohrozením vyučujúci, majstri, poradcovia, psychológovia a ostatní pracovníci s mládežou sa ... však ... potrebujú prispôbiť novému kontextu,“ uvádza Keneth ROBERTS (1995, s. 55). Zhodne s ním sa možno nazdávať, že je nevyhnutné na nové poznatky o mladej generácii a na novú situáciu, ktorá má charakter megatrendu náležite pripraviť pedagógov, psychológov i sociálnych pracovníkov a v tomto smere orientovať sociologický, sociálno-psychologický a sociálnopedagogický výskum. Tým sa súčasne otvárajú aj nové perspektívy, ale aj nové pole skúseností nielen pre politikov (rodinná politika, politika voči mládeži) ale aj pre dobrovoľníkov i profesionálov, ktorí sa venujú práci s mládežou. Je to cesta, ktorá dokáže pozitívne ovplyvniť medzigeneračné vzťahy a charakter medzigeneračných konfliktov.

Literatúra

- Bauman, Z. (1997). Glokalizacija, czyli komu globalizacja a komu lokalizacja. *Studia socjologiczne*, 3, 53–69.
- Beck, U. (1983). Jenseits von Stand und Klasse? In: Kreckel, R./Hrsg.: Soziale Ungleichheiten, *Soziale Welt*, Sonderband 2, Göttingen: Schwartz.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (1996). Weltrisikogesellschaft, Weltöffentlichkeit und globale Subpolitik. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 36, 119–147.
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bohnenkamp, B. (2011). *Doing Generation*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Bourdieu, P. (2010). *Pravidla umění: vznik a struktura literárního pole*. Brno: Host.
- Bourdieu, P., & Lamaison, P. (1986). From Rules to Strategies. *Cultural Anthropology*, 1(1), 110–120.
- Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (2002). *Michel Foucault*. Praha: Herrman a synové.
- Eisenstadt, S. N. (1996). *Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur*. München: Piper.

- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: An Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1995). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giddens, A. (1999). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Habermas, J. (1998). Individualisierung durch Vergesellschaftung. In J. Habermas, *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze* (s. 187–241). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hoffmann-nowotny, H. J. (1988). Gesamtgesellschaftliche Determinanten des Individualisierungsprozesses. *Zeitschrift für Sozialreform*, 34(11–12), 659–670.
- Horkheimer, M., & Adorno, Th. W. (1987). Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente. *Gesammelte Schriften in 18 Bänden, 5*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krivý, V. (1998). *Hodnotové orientácie na Slovensku*. Bratislava: IVO.
- Kusá, Z., & Tižik, M. (Eds.). (2009). *Výskum európskych hodnôt 1991 – 1999 – 2008 slovenská a česká spoločnosť*. Bratislava: Iris.
- Kusá, Z., & Zeman, M. (Eds.). (2008). *Výskum európskych hodnôt 2008 Slovensko*. Bratislava: Iris.
- Maffesoli, M. (2002). *O nomádství: iniciační toulky*. Translated by Josef Fulka. Praha: Prostor.
- Maffesoli, M. (2006). *Rythmus života*. Bratislava: SOFA.
- Macháček, L. (1995). *Individualizácia mládeže a modernizácia spoločnosti*. Bratislava: SÚ SAV.
- Macháček, L. (2000). *Sociologické aspekty občianskej participácie a združovania mládeže*. Bratislava: SSS pri SAV.
- Mannheim, K. (1984). Das Problem der Generationen, In: K. Mannheim, *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (s. 509–565). Darmstadt/Neuwied: Luchterhand.
- Mead, G. H. (1965). *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1925). *The genesis of the self and social control*. Chicago: University of Chicago Press.
- Möller, K. (1991). Geschlechtsspezifische Aspekte der Anfälligkeit für Rechtsextremismus. *Zeitschrift f. Frauenforschung*, 9(3), 27–49.
- Ondrejko, P. (1996b). Mládež - strojca budúcnosti. *Mládež a spoločnosť*, 2(4), 28–35.
- Ondrejko, P. (1996a). Mládež a mladosť ako sociálny jav a kríza identity. *Mládež a spoločnosť*, 2(3), 5–22.
- Ondrejko, P. (2002). *Globalizácia a individualizácia mládeže. Negatívne stránky*. Bratislava: Veda.
- Parsons, T. (1968). *The Structure of Social Action I, II*. New York: Free Press.
- Roberts, K. (1995). Individualizácia a ohrozenie mládeže v Európe. In: L. Macháček, *Individualizácia mládeže a modernizácia spoločnosti*. Bratislava: SÚ SAV.
- Robertson, R. (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London: Sage 2.
- Skovajsa, M. (2012). Relativní autonomie kultury v Alexanderově kulturní sociologii *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 48(2), 225–246.
- Świątkiewicz, W. (Ed.). (2102). *Młodzież wobec relacji międzypokoleniowych*. Nitra, Katowice: Nепublikovaná empirická sonda.

Tokárová, A. (1998). Globalizácia a jej sociálny rozmer. In *Sociálna práca-ludské práva-vzdelávanie dospelých* (s. 102–117). Prešov: Acta Philosophicae Universitatis Prešoviensis.

Autor

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

Intergenerational relations in the sociological theory perspective

Abstract: The issue of relations between the generations is one of the important factors of the dynamics of social development. Intergenerational relationships are affected by the characteristics of youth, the process of individualization, the loss of traditional certainties, "tribalism" and "nomadism", insecurity and violence. Permanently generating new tensions and insecurity, as well as fear and anxiety associated with finding new certainties, are often connected with escape from reality. The issues of globalization and ambivalence, including the opposites, are becoming the central living paradigm of the young generation. The ambivalence stems from the growth of the possibilities of social action, on one hand, and the incoming threats and risks arising from the need to manage and overcome the ever more complex and difficult life tasks, without any support in previous forms of socialization, on the other. Teachers, psychologists and social workers should be properly educated with fresh knowledge on the younger generation and the new situation that can be characterized as a megatrend.

Keywords: generation, generational conflict, actor, individualization, globalization, youth

Žák-uprchlík v českém systému vzdělávání: případová studie

Martina Kurowski

Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta MU

Redakci zasláno 21. 6. 2013 / upravená verze obdržena 9. 9. 2013 / k uveřejnění přijato 17. 10. 2013

Abstrakt: Text je věnován tématu edukace migrujících osob, konkrétně žáka, který se svojí rodinou získal v České republice status mezinárodní ochrany. První část textu je věnována uvedení do problematiky edukace žáků z řad uprchlíků. Zabýváme se otázkou, kdo je to žák-uprchlík a také se pozastavujeme ve stručnosti nad teoriemi, ze kterých vzdělávání těchto osob může čerpat. Většina textu je pak věnována analýze případové studie, ve které se na danou problematiku snažíme nahlížet očima tří zúčastněných subjektů: matky žáka, učitelky žáka a samotného chlapce. Studie přináší analýzu kvalitativně zpracovaných polostrukturovaných rozhovorů. Jako výzkumný design jsme si zvolili případovou studii s jejíž pomocí chceme hlouběji proniknout do problematiky, která u nás i ve světě zatím stojí na okraji zájmu.

Klíčová slova: vzdělání, žadatel o mezinárodní ochranu, uprchlík, migrace, pobytové středisko, edukační strategie

1 Úvod

Zájem o problematiku vzdělávání migrujících osob se v posledních letech zvýšil. Tuto skutečnost můžeme přičítat postupně se zvyšujícímu počtu cizinců nejen na trhu práce (Bártová, 2012), ale především narůstajícímu počtu žáků a studentů ve školních lavicích (Bártová, 2013), jejichž mateřský jazyk je odlišný od toho, kterým učitelé vysvětlují učivo ve škole.

Získání kvalitního vzdělání chápeme jako jeden z klíčových cílů vedoucích k aktivnímu zapojení do společnosti, a proto je vzdělání hodnoceno jako základní kámen integrace cizinců v hostitelské zemi. Zabezpečení povinné školní docházky dětí žadatelů o mezinárodní ochranu a azylantů⁴³ je součástí nejen mezinárodních úmluv, k nimž Česká republika přistoupila, ale i našich národních zákonů⁴⁴. Z toho vyplývá, že žáci-uprchlíci by měli mít k základnímu vzdělání v České republice stejný přístup jako její občané, neboť základní vzdělání je pro všechny povinné bez rozdílu.

V následujícím textu se zaměříme na téma edukace žáků z řad uprchlíků na základních školách v České republice. Tato cílová skupina je ve srovnání s jinými pobytovými statusy cizinců žijících v České republice marginalizovaná⁴⁵. Vzhledem k tomu, že se Česká

⁴³ Přesnému vymezení cílové skupiny se věnujeme v následující kapitole.

⁴⁴ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyš. odb. aj. vzdělávání (dále jen školský zákon) stanovuje, že povinná školní docházka a zařazení do vzdělávacího systému se vztahuje na cizince s vízem nad 90 dnů a na účastníky řízení o udělení azylu.

⁴⁵ Poslední údaje o žadatelích o mezinárodní ochranu udávají, že v České republice žádalo v roce 2012 o mezinárodní ochranu 753 osob, z toho 49 z nich azyl získalo (Jirička, 2013). Dle údajů MŠMT plnilo povinnou šk. docházku ve školním roce 2011/2012 celkem 211 žáků-azylantů (žádné údaje neuvádějí počty dětí, které jsou osobami s tzv. doplňkovou ochranou a žadateli o azyl) (Bártová, 2013).

republika jako demokratická země hlásí k principům rovnosti, spravedlnosti a dodržování lidských práv, musí státní orgány zajistit osobám v právním postavení uprchlíků ochranu v souladu se zásadou non-refoulement, která zakazuje vyhoštění nebo navrácení uprchlíka do zemí, v nichž by byl jeho život ohrožen na základě jeho rasy, náboženství, národnosti, příslušnosti k určité společenské vrstvě či politického přesvědčení.

Jelikož rovný přístup ke vzdělání patří mezi základní lidská práva, vnímáme jako smysluplné se zaměřit na tuto problematiku, která je právě u takto specifické cílové skupiny mnohdy opomíjena. Jak uvádějí Huppertz a Schinzler (Kraus, 2008) jednou ze základních úloh sociální pedagogiky je i tzv. distributivní funkce, která zdůrazňuje význam práce s migrujícími osobami, i z tohoto důvodu vnímáme naše téma jako velmi aktuální právě pro tuto pedagogickou disciplínu. Prezentované šetření představené prostřednictvím designu případové studie se soustředí na pochopení a vysvětlení procesů probíhajících v průběhu vzdělávací kariéry žáka-uprchlíka.

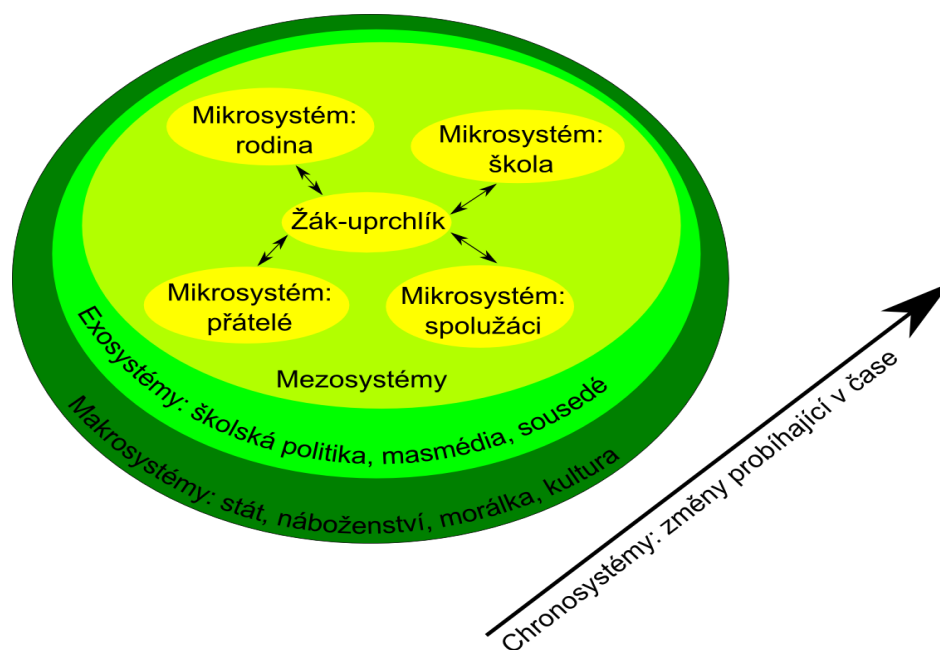
2 Teoretické východisko – sociální ekologie

Teorie sociální ekologie zdůrazňuje, že při jakékoli intervenci je nutno brát v potaz širší sociální prostředí dítěte. Sociálně ekologický model klade „důraz na vzájemnou propojenost, provázanost, ba nerozlučnost člověka a jeho prostředí, jeho světa“ (Kovařík, 2001, 250). Klasickým představitelem sociální ekologie je Urie Bronfenbrenner, který chápe ekologii lidského vývoje jako akomodaci mezi lidskou bytostí a měnícími se vlastnostmi bezprostředních prostředí, v nichž tato bytost žije, přičemž aktuální situaci ovlivňují i širší kontexty (Bronfenbrenner, 1979). Autor rozlišuje 4 systémy ovlivňující více či méně bezprostředním způsobem život jedince:

- Mikrosystém tvoří nejbližší sociální okolí člověka, sociální skupiny, jejichž je jedinec členem a jsou pro něj důležité, jeho rodina, přátelé, škola, mimoškolní aktivity.
- Mezosystém zahrnuje vzájemné vztahy mezi dvěma či více prostředími, v nichž osoba, která se vyvíjí, aktivně participuje. Jedná se vlastně o vztahy mezi jednotlivými mikrosystémy (např. vztah rodina a škola).
- Exosystém je prostředí, v němž není člověk přímo aktivním účastníkem, ale změny v exosystému mohou ovlivnit ta prostředí, ve kterých člověk svoji aktivitu projevuje (např.: místo zaměstnání rodičů).
- Makrosystém tvoří rámec života člověka jako člena společnosti, zahrnuje etické, kulturní, náboženské a další normy dané společností (např. školská politika ovlivňující intervence školy a učitele vůči žákovi-uprchlíkovi).
- Chronosystém (Bronfenbrenner, 2009): zachycuje změny probíhající v čase z pohledu jedince i jeho prostředí, případně zásadní momenty v životě člověka (problematiku v rámci našeho výzkumného šetření tak nahlížíme z hlediska premigračních, transmigračních a postmigračních životních fází žáka-uprchlíka a jeho rodiny).

Do popředí vystupují systémy sociálních opor. Každý jedinec může mít sociálně ekologický model trochu odlišný, v zásadě jsou ale shodná východiska pro systémy, která prostředí

člověka uspořádávají. Bronfenbrenner tak významně přispěl k rozvoji vývojové psychologie i pedagogiky, když zdůraznil význam prostředí v kontextu vývoje člověka. Teorie sociální ekologie velmi úzce souvisí se základními východisky sociální pedagogiky, která chápe prostředí jako jeden z hlavních objektů svého výzkumného zájmu. V předkládané studii se opíráme o našemu tématu přizpůsobený Bronfenbrennerův model (Obr. 1), analýzou získaných dat usilujeme hlavně o podrobný popis a vysvětlení jevů objevujících se v mikro - a mezosystému žáka-uprchlíka. Okrajově se snažíme zahrnout i poznatky z vlivu dalších systémů dle Bronfenbrennera.



Obrázek 1. Grafické znázornění sociálně ekologického modelu dle Bronfenbrennera.

3 Kdo je to žák-uprchlík?

Cílová skupina uprchlíků⁴⁶ byla vybrána jako stěžejní pro tento text hned z několika důvodů. Uprchlíci v České republice jsou tzv. cizinci ze třetích zemí (zákon o azylu č. 325/1995 je označuje jako žadatele o udělení mezinárodní ochrany, azylanty a osoby s doplňkovou ochranou), kteří se nemohou nebo nechtějí vrátit do rodné vlasti. Mnozí z nich se vyznačují kulturními, náboženskými a především jazykovými odlišnostmi od majoritní populace České republiky. Jejich hodnoty a zvyky jsou mnohdy diametrálně odlišné od lokálních, českých. V neposlední řadě je nutné zmínit zásadní specifika, která odlišují uprchlíky od ostatních

⁴⁶ Považujeme za nutné upřesnit význam pojmů, které se prolínají celým textem a jež se váží na naši cílovou skupinu. Uprchlík, žadatel o udělení mezinárodní ochrany, azylant atd. jsou termíny užívané pro označení migrujících osob, které se dle Úmluvy OSN o právním postavení uprchlíků „nachází mimo svou vlast a mají oprávněné obavy před pronásledováním z důvodů rasových, náboženských nebo národnostních nebo z důvodů příslušnosti k určitým společenským vrstvám nebo i zastávání určitých politických názorů, je neschopna přijmout, nebo vzhledem ke shora uvedeným obavám, odmítá ochranu své vlasti...“. Podstatou statusu uprchlíka je všeobecně přijímaná zásada uprchlického práva, která říká, že uznání uprchlického statusu ze strany státu je pouze deklaratorním aktem, tj. že za uprchlíka je nutno považovat každého žadatele až do pravomocného rozhodnutí o tom, že status uprchlíka cizinci nenáleží.

skupin imigrantů. Jedná se především o dlouho přetrvávající existenční nejistotu⁴⁷ a možné následky zažitých traumat ze země původu. Naše výzkumná sonda se zabývá problematikou vzdělávání žáka, který byl od roku 2007 společně se svojí matkou žadatelem o mezinárodní ochranu (nebo také žadatelem o azyl), žil v pobytových střediscích (nebo také uprchlických táborech) Správy uprchlických zařízení (dále jen SUZ) a následně získal v roce 2010 azyl a dva roky žil v azylovém domě.

Z hlediska vzdělávání definují žáky z řad uprchlíků různé legislativní normy⁴⁸, které je řadí do skupiny žáků s tzv. speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně mezi děti se sociálním znevýhodněním. Edukační systém České republiky zatím nenaplnuje vzdělávací potřeby žáků-uprchlíků a je významně poddimenzován v mnoha důležitých parametrech ve srovnání se situací ve světě (srov. Hamilton, Moore, 2004, 54 - 56). Právě integrace dětí do škol, následná péče vyučujících, komunikace s rodiči a stres, který musejí žáci zažívat při vstupu do školského zařízení, jsou podle našeho názoru nevyřešenými otázkami stávajícího systému (srov. Bačáková, 2009). Stává se, že školy mají tendenci zaměřovat uprchlíky s jinými skupinami migrantů, tzn., že si sice uvědomují jejich specifické jazykové potřeby, ale už nereflktují jejich komplexní vzdělávací potřeby související s případným prožitím traumatu v průběhu procesu migrace (Sidhu, Taylor, 2007, 283 - 300).

4 Výzkumné cíle a metodologický přístup

Hlavním cílem prezentované studie, kterou představujeme v následujícím textu, je hlouběji proniknout do oblasti vzdělávání konkrétního žáka z řad uprchlíků žijícího v České republice. Vzhledem k tomu, že jsme se rozhodli pro detailní rozbor a popis jednoho konkrétního pedagogického jevu, vzdělávání žáka-uprchlíka, prostřednictvím hloubkového sběru dat z několika různých zdrojů, zvolili jsme jako nejvhodnější vědecký přístup případovou studii. Případovou studii totiž chápeme jako design, který umožňuje zachytit složitost zkoumaného jevu v jeho komplexnosti s konkrétním životním kontextem (srov. Hendl, 2005).

Studovanou problematiku nahlížíme optikou třídní učitelky žáka, jeho matky a chlapce samotného. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů⁴⁹ jsme získali audionahrávky⁵⁰ a zachytili tak zkušenosti se vzděláváním ze tří různých úhlů pohledu. Doslovně pořízenou transkripci jsme ve vztahu k našim cílům a výzkumným otázkám kvalitativně analyzovali.

Dalšími doplňkovými informačními zdroji k této studii byly záznamy pozorování z výuky⁵¹ a informace sociální pracovnice dané rodiny⁵².

⁴⁷ V České republice je udělováno minimum azylů (přibližně 4%) či jiných forem mezinárodní ochrany. Tento fakt způsobuje, že rodiny s dětmi cestují po celé Evropě, v lepším případě jen mezi středisky SUZ v České republice. Žadatelé o mezinárodní ochranu nesmějí první rok své žádosti v ČR pracovat, proto mnohdy utratí své finanční rezervy, do rodné země se vrátit nemohou a v zahraničí zůstávají naprosto bez prostředků.

⁴⁸ Např.: Školský zákon č. 561/2004 Sb. § 16.

⁴⁹ Rozhovory s chlapcem a jeho matkou byly pořízeny v jejich druhém jazyce, v ruštině. Překlad si zajistila sama autorka výzkumu, vystudovaná učitelka ruského jazyka v té době pracující jako sociální pracovnice dané rodiny.

⁵⁰ Pořídili jsme celkem 141 minut zvukového záznamu. Záznamy byly pořizovány v průběhu školního roku 2011/2012.

⁵¹ Celkem jsme pořídili 10 záznamů pozorování s různých hodin v průběhu běžného školního týdne. Tato metoda je tedy opravdu je dokreslující a doplňková.

V rámci našeho tématu jsme si stanovili tyto dílčí výzkumné cíle a otázky:

- 1) Chtěli jsme identifikovat edukační strategie v oblasti vzdělávání uprchlických dětí. K naplnění tohoto cíle jsme byli vedeni prostřednictvím následujících výzkumných otázek:
 - Jaké vyučovací metody (v širším slova smyslu strategie) využívají učitelé, kteří vzdělávají žáky-uprchlíky?
 - Jak tyto metody učitelé reflektují (existují metody výuky, které učitelé označují spíše za vhodné a naopak nevhodné)?
 - Jaká podpora v oblasti vzdělávání je žákovi poskytnuta (ze strany učitele, školy či rodiny)?
 - Jakým způsobem reaguje vyučující, příp. škola na speciální vzdělávací potřeby žáků z řad uprchlíků?
- 2) Dalším cílem bylo popsat proces adaptace žáků-uprchlíků po vstupu do českého vzdělávacího systému (nová životní situace v českém školním prostředí).
 - Jak se žáci z řad uprchlíků adaptují na podmínky české školy?
 - Reflektuje učitel ve svém vztahu k žákovi a jeho rodině celkovou životní situaci?
 - Jak probíhá integrace žáka-uprchlíka do třídního kolektivu a čím je podmíněna?
- 3) Třetím cílem bylo identifikovat klíčové bariéry či problémy, se kterými se učitelé při výuce žáků-uprchlíků setkávají. Zabývali jsme se především těmito otázkami:
 - Jaké jsou aspirace žáka a jeho rodiny ve vztahu k budoucnosti v oblasti vzdělávání?
 - Existují zvláštnosti či bariéry (event. problémy) v oblasti vzdělávání žáků z řad uprchlíků? Jak jsou tyto bariéry řešeny?

Analýza kvalitativních dat byla provedena pomocí programu AtlasTi (verze 5.0). Postup, který jsme realizovali, nese prvky obsahové analýzy, neboť jsme se soustředili převážně na obsah výpovědí respondentů v rámci jejich životního kontextu. Primární analytický postup by se dal označit jako otevřené kódování, v transkriptech rozhovorů jsme nejprve identifikovali klíčová témata (kódy) vztahující se k naší studované problematice. Všechny kódy a jejich vzájemné vztahy jsme si následně zobrazili do jedné myšlenkové mapy, ve které jsme zkoumali vztahy kódů v celém kontextu našeho tématu⁵³. Ve spletné mapě 35 identifikovaných kódů jsme objevili dvě obecná témata, centrální kategorie, které se vyznačují významně velkým propojením s ostatními kódy a jistou analytickou relevancí. Tyto kategorie také korespondují s cíli našeho výzkumu. Označili jsme je jako **výchovně-vzdělávací proces žáka-uprchlíka**, tato kategorie úzce souvisí hlavně s cíli vztahujícími se k edukačním strategiím a dále jsme vytvořili kategorii **začlenění**, která souvisí hlavně s procesy adaptace žáka-uprchlíka na školní prostředí a s nimi souvisejícími bariérami.

⁵² Autorka výzkumu pracovala tři roky jako sociální pracovnice a poradkyně v obl. vzdělávání pro touto konkrétní rodinu.

⁵³ Vztahy jednotlivých kódů vyjadřovaly souvislost, příčinu, součást či odpor mezi sebou navzájem.

Výsledky našeho výzkumu představujeme tedy prostřednictvím popisu a vysvětlení těchto dvou ústředních kategorií, neboť se domníváme, že tyto nejlépe postihují základní cíl naší studie – popis a pochopení procesu edukace žáka-uprchlíka. Analytickým postupem se snažíme orientovat na celistvost případu, hledat příčiny zjištěných jevů a jejich komplexní souvislosti.

Výzkumná zjištění nezprostředkováváme izolovaně, ale prostřednictvím souvislého vyprávění, které reflektuje zkušenost informantů podněcovanou výzkumnými otázkami. Deskriptivním způsobem se tak snažíme vyložit ve výzkumné zprávě některé z hlavních závěrů našeho výzkumu.

5 Výzkumná zjištění

V následujícím oddílu se pokusíme vyložit některé z hlavních závěrů případové studie. Ještě dříve než se dostaneme k samotnému objasňování získaných témat, představíme okolnosti procesu migrace rodiny, které předcházely samotnému výzkumnému šetření.

5.1 Faktická charakteristika případu

Matka Viktora⁵⁴ je učitelkou ruštiny a ruské literatury⁵⁵, sama ukončila vysokoškolské vzdělání. Praxi ve školství má 8 let, kdy učila na základní škole v Ázerbájdžánu ruštinu jako druhý jazyk. Po přestěhování do Ruska (do kavkazské oblasti Dagestánu) nemohla vzhledem ke svému pobytovému statusu tuto profesi nadále vykonávat a začala se s manželem živit jako drobná podnikatelka. Po manželově smrti se rozhodla v říjnu roku 2007 opustit Rusko a vzhledem k obavám o svůj a synův život v Ázerbájdžánu odešla do Evropy žádat o azyl.

Syn navštěvoval v Rusku ve školním roce 2006/2007 1. třídu⁵⁶, kterou nastoupil ve věku sedmi let. Rodina se po emigraci dostala nejprve do Rakouska, kde byl chlapec zařazen na dva měsíce do běžného vzdělávacího proudu. Poté byli v lednu 2008 na základě dublinského nařízení⁵⁷ převezeni do České republiky, kde pokračovalo jejich azylové řízení. Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem (viz úvod tohoto textu) musel chlapec neprodleně nastoupit povinnou školní docházku. V přijímacím středisku Vyšní Lhoty probíhala výuka dětí nepravidelně⁵⁸, neboť toto zařízení zamezovalo klientům volný pohyb mimo areál a výuka byla realizována uvnitř tábora. V březnu 2008 byla rodina přestěhována do pobytového střediska Zastávka, kde chlapec navštěvoval první tři měsíce tzv. vyrovnávací třídu⁵⁹. Od

⁵⁴ Jména všech informantů výzkumu byla z etických důvodů změněna.

⁵⁵ Jejím rodným jazykem je avarština, dále hovoří plynule ázerbájdžánsky a rusky.

⁵⁶ Před nástupem do první třídy měl také zkušenost s předškolním vzděláváním v mateřské škole.

⁵⁷ Dublinský systém má za cíl eliminovat jev nazývaný „asylum shopping“, tedy předcházet situacím, kdy cizinci podávají současně či postupně v několika členských státech žádost o azyl a tyto státy současně či postupně vedou řízení o udělení azylu a rozhodují ve věci této žádosti. Smyslem systému je tedy určit bezprostředně po podání žádosti o azyl pouze jeden členský stát, který bude podanou žádost o azyl posuzovat a ve věci rozhodne.

⁵⁸ Žadatelé o mezinárodní ochranu pobývají v tomto zařízení cca 4-6 týdnů.

⁵⁹ Žákům je zde věnována větší pozornost s cílem osvojení českého jazyka. Ve třídě max. 12 dětí, takže se jim učitel může věnovat individuálně (to je zcela nezbytné, vzhledem k tomu, že děti ve třídě hovoří různými jazyky). Zvýšené náklady (především na personální zajištění) jsou financovány z rozvojového programu MŠMT. Platný školský zákon ani jiná norma pojem vyrovnávací třída ovšem nezná. Vyrovnávací třídy pro děti žadatelů o mezinárodní ochranu organizuje Metodický pokyn ke školní docházce žadatelů o azyl.

školního roku 2008/ 2009 chlapec navštěvoval běžnou základní školu v Zastávce. Z důvodu emigrace a neustálého stěhování nejen mezi zařízeními SUZ, ale i mezi státy, byl Viktor zařazen o jeden ročník níže, než by bylo adekvátní jeho věku (tzn. do druhé třídy). V roce 2009 se musela matka odstěhovat i se synem z důvodů procedurálních změn v jejich žádosti o azyl mimo pobytové středisko. Bylo jí poskytnuto ubytování v azylovém domě v Brně, kde chlapec začal navštěvovat třetí třídu ZŠ. V roce 2010 získala rodina kladné rozhodnutí ve věci žádosti o mezinárodní ochranu a v roce 2011 se odstěhovali mimo město na venkov.

Rodina byla od samého počátku svého pobytu v České republice v kontaktu s realizátorkou výzkumu. Díky praktickým aktivitám jako je sociální poradenství a aktivizační činnosti, které byly rodině ze strany autorky výzkumu poskytovány, byl navázán vztah dlouhodobé důvěry a spolupráce na výzkumném šetření byla naprosto bezproblémová.

5.2 *Charakteristika školy*

Základní škola, kterou žák navštěvoval v době výzkumného šetření je umístěna v blízkosti centra jednoho českého velkoměsta ve dvou budovách. Škola se nachází poblíž azylového domu neziskové organizace pracující s migranty a také v bezprostřední blízkosti vyloučené lokality, kde žije převážně sociálně znevýhodněné obyvatelstvo. Lze tedy tvrdit, že více než dvě stovky žáků navštěvujících školu tvoří v určitém slova smyslu zajímavou multikulturní směsici. Součástí školy je i školní družina a mnohé zájmové kroužky, které jsou bezprostředně po vyučování žákům nabízeny.

Komunikace s vedením školy byla do jisté míry rozpačitá. V úvodu našeho výzkumného šetření, které započalo již v roce 2011, nebyla nalezena společná cesta k výzkumným cílům. Pravděpodobně i z důvodů určité výjimečnosti tématu zde byla obava o dostatečné dodržení všech etických principů při zajištění anonymity získaných dat. Po období dlouhodobé praktické spolupráce autorky výzkumu s vedením školy formou poradenství v oblasti vzdělávání a zajištění bezplatného doučování žákům s nízkým socioekonomickým statutem, byla nalezena vzájemná důvěra a výzkum problematiky vzdělávání žáků-uprchlíků byl započat. Spolupráce s učiteli školy byla bezproblémová. Rozhovor představovaný v této studii byl realizován s třídní učitelkou chlapce, která ho vedla ve třídě již druhým rokem. Tato učitelka měla kromě žáka z řad uprchlíků ve svém třídním kolektivu i dalšího cizince, takže mnohé výroky a formulované postoje se vztahují k oběma žákům. My jsme se rozhodli prezentovat veškerou zkušenost učitelky, která je indiferentní k pobytovému statusu žáka (například metody výuky, cíle výuky, atd.) a navíc ještě zjistit názor na specifickou skupinu, která je v centru našeho zájmu. Rozhovory se všemi účastníky byly realizovány v době, kdy chlapec navštěvoval 4. třídu.

5.3 *K edukačním strategiím: výchovně-vzdělávací proces žáka uprchlíka*

Při obsahové analýze námi získaných dat jsme zařadili do této kategorie jevy vztahující se k metodám výuky, výukovým cílům, formám hodnocení, osobnosti učitele, atd. Analýza zkušeností pedagožky, která se druhým rokem ve své třídě věnuje takovému žákovi, naznačuje, že strategie využívané při vyučování by se daly shrnout jako určitá forma podpory žáka ze strany učitele. Edukační metody realizované při výuce jsou silně závislé nejen na osobnosti pedagoga, jeho životních zkušenostech, klimatu třídy, ale hlavně na jazykových

schopnostech žáků. V této části textu se tedy budeme podrobněji věnovat problematice významu jazykového porozumění ve výchovně-vzdělávacím procesu žáka uprchlíka.

Z našeho šetření vyplývá, že jazykové porozumění je pro výuku našeho žáka-uprchlíka stěžejní. Ačkoli by se mohlo zdát, že v mnohých předmětech není jazyk tak důležitou složkou výuky (např. matematika, fyzika, chemie), i v předchozích šetřeních nám jiní učitelé této cílové skupiny sdělili, že mají tendenci nejprve učit jazyk a integrovat do třídního kolektivu na základě zařazení do jazykového systému majority a teprve poté přistupují k didaktickým cílům výuky (srov. Hrdá & Šíp, 2011). Přírodovědné předměty využívají v primárním vzdělávání množství slovních úloh, kde je porozumění základem úspěšného řešení. Viktorova učitelka uvádí, že nejčastější forma práce, kterou využívá, je skupinová výuka a i tyto heterogenní skupiny vytváří záměrně dle klíče jazykového porozumění: „*pracuji hlavně ve skupinkách, dvojice, trojice řadím hlavně jazykově*“ (3:3⁶⁰). Důležitá je tedy slovní zásoba žáků, ti kteří jsou jazykově slabší jsou většinou přiřazeni k hovornějším spolužákům a celková pracovní atmosféra, která ve třídě vládne, musí podporovat nejrůznější formy spolupráce. Důraz na rozvoj jazyka ve výuce je znát i z výroků matky, která je přesvědčená, „*že ve škole hodně píšou*“ (1:297), Viktor k metodám a formám výuky dodává „*Ona hodně píše fixou a diktuje, když jsou diktáty. Nebo když je geometrie, tak ona napíše ten úkol a pak už děláme sami. Jo a někdy pracujeme ve dvojici, ale málo. V češtině se řadíme jak chceme.*“ (2:89). Všichni tři aktéři výzkumu se shodují, že frontální způsob výuky probíhá zřídka, protože je vnímán jako nejméně vhodný. Učitelka k výuce Viktora přistupuje velmi aktivně, využívá mnoho pomůcek, které si sama připravuje ve svém volném čase „*...spousta jsem si toho musela na začátku vyrobit. Obrázky, samozřejmě se používají takové ty základní věci, ale doopravdy jsem sháněla dlouho. Hlavně, když jsem dostala toho Dagestánce, protože jsem rusky nevěděla ani slovo. Strašně těžké najít něco česko-ruského...*“ (3:172). Pracovní listy jsou z hlediska příkladů dobré praxe také preferovány například při písemných cvičeních jako jsou diktáty. Pro cizince je všeobecně snazší doplňovat vynechaná písmenka než psát souvislý text. Důrazu na jazykovou výchovu si všimla i sama matka, která je přesvědčená, že jejímu dítěti je ve škole poskytována vyčerpávající péče „*Pořád mu dává knížky na čtení, také pracovala s jeho pravopisem, dala mu jakýsi deníček, kde mu opravuje.*“ (1:306). Velice netradiční způsob práce s dítětem s odlišným mateřským jazykem realizovala pedagožka v začátcích společného vzdělávání. Vzhledem k tomu, že je její specializací práce se sluchově handicapovanými, přistoupila k situaci ve třídě se žákem-uprchlíkem dle svých vlastních možností. Pokud je tedy v ročníku dítě, se kterým nenaleznete společný jazyk, je vhodné přijít na jiné komunikační prostředky „*tak se prostě domlouváte rukama, nohama. Prostě musíte se domluvit jakoby bez jazyku.*“ (3:83). V této situaci pak využila svých znalostí znakového jazyka a naučila žáky základům znakování, které v některých případech stále využívají. Tento netradiční způsob práce prolomil i jakousi bariéru mezi dětmi ve třídním kolektivu, protože znakový jazyk znamenal pro všechny dle učitelčiných slov stejnou „startovní čáru“: „*...takže jsem z legrace s ním začínala znakovku, což se chytila celá zdravá třída, (...). Jim to pomáhalo tím, že vlastně spadla ta bariéra jazyková. (...) Byl to takový další jazyk a byla to pro všechny startovní čára. Že jim se jakoby ulevilo, jo.*“ (3:175). Všimli jsme si, že pedagožka při výuce

⁶⁰ Tyto kódy identifikují citovaný úsek v transkriptu. První číslo označuje informanta (1 = matka, 2 = syn, 3 = učitelka), druhé číslo označuje pořadí kódu/ citace v daném rozhovoru.

žáka novému jazyku klade silný důraz na mluvenou formu. Je přesvědčená, že při verbální komunikaci je dobré klást důraz na správný jazykový vzor a nenásilně žáky nutit opakovat špatně formulované obraty korektním způsobem. „...oni potřebují slyšet ten jazyk od většího počtu těch českých dětí. Jakoby ten mluvní vzor, protože kdyby jich bylo víc...“ (3:46). S tímto souvisí i počet žáků s odlišným mateřským jazykem ve třídním kolektivu. Učitelka je přesvědčená, že pokud by bylo složení dětí z jedné třetiny tvořeno cizinci, tak by byla výuka velmi náročná hlavně v rovině (ne)porozumění vyučovanému obsahu. Výukové cíle dotazované učitelky se mění dle doby od vstupu žáka do vzdělávacího systému. V případě, že žák neumí jazyk hostitelské země, je pro pedagožku obtížné předávat jakékoli znalosti. „Takže tady ty jsem se snažila napřed jakoby integrovat, o vzdělávání moc nešlo.“ (3:19). Z rozhovorů i pozorování vyplynulo, že se pedagožka zprvu snažila o sociální integraci spojenou s jazykovým začleněním chlapce do třídního kolektivu, teprve poté přistupovala k didaktickým cílům výuky.

5.4 Začlenění: k adaptaci žáka na školní prostředí

Další významný bod naší výzkumné analýzy se týká způsobů adaptace žáka na nové školní prostředí a s tím souvisící praxi zařazení žáka do ročníku. Jak jsme již poznamenali ve faktické charakteristice případu, vzdělávání žáka uprchlíka bylo poznamenáno velkou fluktuací ve školní docházce, která je vnímána jako bariéra specifická především pro tuto cílovou skupinu. „No u nás to bylo takhle, já mu povídám: „budeme měnit tisíce škol“, já když jsme poprvé přijeli, myslela, že budeme třeba pořád měnit školy.“ (1:148). Dle našich zjištění pak hodně záleží na osobnosti žáka a jeho intelektových schopnostech, jak se nejen s touto bariérou vyrovná. „To znamená, že on se učí, on je chytrý.“ (1:198). V neposlední řadě je také nesmírně důležitá rodinná výchova a vztah k hodnotě vzdělávání, která je v případě Viktora a jeho matky na prvních příčkách hodnotového žebříčku.

Adaptační procesy žáka-uprchlíka do systému vzdělávání jsou také ovlivněny třídním kolektivem. Integrace žáka do třídního kolektivu je samozřejmě z velké části vázána na žákovy charakterové vlastnosti, osobnost pedagoga, ale i složení třídního kolektivu. „Je tam příliš mnoho silných osobností.“ (3:109) Citlivý přístup pedagoga a osobní vztah má v našem případě za následek to, že se Viktor do školy vždy těší a víkendy jsou jeho neoblíbené dny v týdnu, protože není škola. „Ne, víkendy nemám moc rád. Protože nejsem ve škole. Není moc zajímavý jen sedět doma a tam mám kamarády.“ (2:18). Myslíme si, že tato situace také souvisí i se zaměstnaností matky, která musí mnohdy nechávat syna doma samotného, aby materiálně zabezpečila chod domácnosti. To, jak se žák sám cítí být součástí třídního kolektivu, do jisté míry souvisí i se sociálními patologiemi, které se vyskytují nebo nevyskytují v průběhu školní docházky. Ačkoli si dotazovaná učitelka nevzpomíná na žádný případ patologického chování ve své třídě a s jakýmkoli náznakem ihned aktivně pracuje, tak sám Viktor si vzpomněl na situaci z doby, kdy chodil na základní školu poblíž uprchlického tábora. Byl přítomen krádeži ve třídním kolektivu. Ačkoli se činu přímo neúčastnil, jeho pocit viny byl natolik silný, že získal nechuť chodit do školy do té doby, než se situace vyjasnila. „Jednou se stalo, že nechtěl jít do školy, on i plakal. (...) A ráno vstal, celý bledý, že do školy nechce. Tak jsem šla do školy s ním. A jemu se udělalo ještě hůř. A pak začal plakat a vykládal mi, co se stalo.“ (2:35). Z výpovědi chlapce je známo, že obyvatelé uprchlického

tábora byli v obci vnímáni negativně a tento vztah se promítnul i do školního prostředí. „*Paní učitelka, občas když se naštvála, tak řekla: „Proč jste sem vůbec přijeli, vy cizinci!!!“ (2:23).*

Adaptace na školní prostředí je ovlivněna také řadou faktorů. Jako zásadní jsme identifikovali bariéry v jazykové rovině, kterým jsme se věnovali v předchozí kapitole, v sociokulturní rovině a psychologické rovině. Respondovaná pedagožka si všimla charakterové odlišnosti žáka-uprchlíka, kterou připisuje nejen rodinné výchově, ale i kulturnímu původu. „*Třeba ty dagestánské (myšleno hodnoty). To si pamatuji několik scének, kdy ten kluk se s někým přestal bavit a řekl mu, že je špatný člověk, že mu lže. Taková ta čest. Taková ta výchova k té cti a prostě k té hrdosti a to. (...) Pro něho to byl tak velký vnitřní problém, že mu někdo lhal, nebo že se mu někdo směje. Taková ta urážka těch hodnot, takových těch úplně nejvyšších, jejich ruská hrdost.“ (3:98). Dle výpovědi se můžeme domnívat, že sociokulturní ani náboženské bariéry nejsou v našem případě ve vzdělávacím procesu ve škole stěžejní překážkou. Problémy, které byly identifikovány všemi informanty jako významné, se týkaly hlavně psychologických traumat chlapce v jeho dosavadním životě. „*Ted'ka samozřejmě má bloky vůči všem chlapcům dospělým. Takže se to neustále řeší, jo. Nabíhají tam taková ta dětská traumata.“ (3:91). Učitelka měla i zkušenost se vzděláváním chlapce ze Sierra Leone a ze vzpomínek na tohoto žáka je jasně cítit význam prožitých traumat uprchlických dětí v jejich dalším životě. „...v situaci, kdy si maloval červenou barvou, a on najednou měl prostě stav, že jako krvácí. Šlehl o zem, plazil se po zemi.“ (3:20). V těchto případech je velmi důležitá spolupráce s rodinou. Rodiče se zajisté snaží svoje děti ušetřit traumatických zážitků, ale i tak se stává, že jsou sami natolik psychicky zlomení, že bez odborné pomoci není v jejich silách situaci napravit, „...i ten dvoumetrový černocho-tatínek. Prostě ten typický, co vidíte na té plantáži ...tak se mi prostě poskládal ve třídě a plakal.“ (3:85). Díky dlouhodobé spolupráci autorky studie se Správou uprchlických zařízení víme, že v žádném uprchlickém táboře nepracuje jako stálý zaměstnanec psycholog. Traumatizovaným klientům je bezplatná psychologická podpora poskytována pouze v případě, že sociální pracovníci SUZ uznají za vhodné a přínosné přizvat externího odborníka. V případě, že tedy děti žijí v problematických podmínkách, není překvapující, že se samy nejsou schopny vyrovnat se svojí životní situací. Traumata ze života v premigračním období tak ovlivňují i vzdělávací kariéru dítěte a edukační strategie učitele. V našem případě byla však psychologická traumata spojená hlavně se ztrátou otce řešena velmi důvtipnou cestou. „...potřebuji, aby jste mu udělala druhý vzor. ...to tak ta maminka řekla, že bude ta hodná doma a já budu ten přísný otec. To je prostě taková ta nejlepší komunikace, kdy tam ten člověk přizná, že prostě tomu klukovi ten vzor chybí, tak se snaží to nějak samozřejmě jako nahradit.“ (3:69). S tímto je spojen i postoj učitelky k pobytovému statusu dítěte. Je znát, že pedagožka zná dobře své žáky a jak sama přiznává: „je v celku jedno, jestli se někdo přistěhuje kvůli práci a je tam nějaké rodinné napětí, anebo jestli někdo uteče kvůli válce. Záleží na osobnostech těch rodičů. Pokud ten rodič to se snaží ustát, pokud rodiče schopní.“ (3:67). Z hlediska psychologických traumat a jejich vlivu na školní edukaci žáka-uprchlíka se nám pobytový status dítěte jeví v našem případě jako významný. U osob v postavení uprchlíka lze předpokládat, že jejich životní cesta byla strastiplná a nelehká. Pokud tedy učitelé neznají přesně vzdělávací a životní historii žáka, tak**

už jen informace o pobytovém statusu, kterou škole všichni rodiče sdělují⁶¹, může pedagogovi napovědět, jaké dítě v konkrétním ročníku bude vzdělávat.

6 Závěrečná diskuse

Problematika vzdělávání žáků z řad uprchlíků nestaví učitele do jednoduché pozice. Na činnost pedagoga jsou kladeny vysoké nároky nejen v oblasti jeho odborných znalostí, ale v našem tématu primárně na jeho osobnostní vlastnosti a pedagogické schopnosti. Z naší představené analýzy získaných materiálů je zřejmé, že vzdělávání žáků-uprchlíků staví před pedagožku výzvy, které musela řešit primárně sama svými vlastními silami bez jakékoli významné vnější podpory ze strany školy či státu. Vnímáme proto jako nezbytné, aby byla problematika diverzity školního prostředí součástí kurikula pedagogických fakult, učitelé věnující se výuce jazyka by měli být posíleni ve výuce češtiny jako druhého jazyka a v neposlední řadě by bylo vhodné zajistit i osobnostní přípravu budoucích učitelů, aby se neopakovaly situace, kdy bude podobně jako v našem případě uprchlík vnímán ve třídě jako zátěž.

Výukovou podporou pro žáka-uprchlíka ze strany pedagoga jsou realizované metody výuky a cíle, které se zprvu soustředí hlavně na kompenzaci jazykové bariéry. Dotazovaná učitelka se negativně staví k možné výukové podpoře formou asistenta pedagoga či individuálního vzdělávacího plánu. Její postoj je však ovlivněn konkrétní situací ve třídě, kdy se domnívá, že tato podpora není třeba. Opatření, která by naopak uvítala, jsou spíše metodického charakteru, pedagožka negativně pociťovala v průběhu vzdělávání žáka-uprchlíka nedostatek výukového materiálu a vzdělávacích kurzů směřovaných k tématice uprchlictví. I další podpora ze strany zaměstnavatele, popř. státu se nám dle její výpovědi zdála spíše povrchní. Veškeré tyto požadavky vázly především na finančních možnostech jednotlivých aktérů výchovně-vzdělávacího procesu.

Další důležitý bod, kterému jsme se v naší analýze intenzivně věnovali, se týká žákovy adaptace na školní prostředí. V našem konkrétním případě byla adaptace žáka realizována hlavně v rovině psycho-sociální, kdy se muselo dítě vyrovnat s nastalou situací jak s ohledem na prožitá traumata, tak i s důrazem na socializaci v třídním kolektivu. Adaptace žáka je také závislá na podpoře učitele, školy a dalších spolupracujících institucí. Velkou měrou se však na zvládnutí obtížné životní situace podílí i rodina dítěte. V našem případě se matka samoživitelka i přes svoji nadměrnou časovou vyčerpávanost snažila poskytnout maximum zejména materiální a sociální podpory. Vzhledem k matčině jazykové bariéře nebyla možnost přímé výukové pomoci.

Ačkoli je naše analýza soustředěna jen na specifický případ jednoho žáka, je zřejmé, jak významné je pro dítě konkrétní životní prostředí a osoby, které toto prostředí utvářejí. Teoretický model 4 vzájemně se ovlivňujících systémů je tak potvrzen výpověďmi všech tří aktérů předkládané případové studie. Nejvýznamnější vztahy jsou budovány v tzv. mikroprostředí žáka, avšak jak potvrzují výpovědi dotazovaných osob, i další typy prostředí jsou neopomenutelné. Ve vztahu ke vzdělávání takto specifické skupiny žáků je nutné

⁶¹ Ačkoli tato povinnost není ve školském zákoně deklarována.

podotknout, že nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím výchovně-vzdělávací proces ve škole je vyvážený poměr spolupráce jednotlivých účastníků: matky – syna – učitelky. Námí představený případ může být příkladem dobré praxe, kdy si učitelka plně uvědomovala traumata prožitá dítětem v jeho dosavadním životě. V případě, že učitel zná tzv. žákův životní příběh, může pak lépe reagovat na situace, které ve třídě nastanou. Učitelova znalost vzdělávací a životní historie žáka-uprchlíka je ale plně závislá na vztahu rodiče a školy a na podpoře vzájemné důvěry mezi učitelem a rodičem, který si obě strany budují v průběhu vzdělávací kariéry dítěte. Pro specifickou skupinu žáků-uprchlíků je velmi významný chronosystém – tedy změny, které v prostředích nastávají v průběhu času (viz fluktuace ve školní docházce, str. 12). V neposlední řadě nesmíme zapomenout na osobnost aktérů a jejich charakterové vlastnosti, popř. hodnotový systém, které také výrazně formují nejen aktuální stav vzdělávání žáka, ale i jeho možný budoucí vývoj.

Ze strany rodiny je jako významný faktor ovlivňující edukaci vztah k hodnotě vzdělání, výchova a materiální i nemateriální podpora v oblasti vzdělávání. U mnohých rodin s uprchlickou historií je však velmi obtížné skloubit všechny tři požadavky v harmonický celek. Myslíme si, že v případě existence hustší externí sociální sítě pro tuto cílovou skupinu (zejména ze strany státu a nestátních institucí) a možnosti flexibilnější psycho-sociální podpory rodinám, by byl tento požadavek lépe naplnitelný. Bohužel mnohá opatření jsou přímo závislá na finančních zdrojích, avšak ta, která souvisí se složitou administrativou či osobním přístupem (viz poskytnutí psychologické péče v uprchlických táborech) by měla být snadno kontrolovatelná a v případě jakéhokoli zneužívání postihnutelná. V našem konkrétním případě došlo k materiální podpoře pouze dvakrát, a to v případě odpuštění poplatku za družinu a poskytnutí finančních prostředků na plavání, kdy škola spolupracovala s Odborem azylové a migrační politiky Ministerstva vnitra. Žádná další podpora formou doučování, poskytnutí učebnic zdarma či tlumočnicka nebyla v tomto zkoumaném případě zjištěna. UNHCR⁶² pořádá každoročně setkání úspěšných školáků v Praze. Ačkoli v roce 2011 úředníci nejvyššího komisariátu vypsalí výběrové řízení na tvorbu informační brožury o českém vzdělávacím systému pro rodiče žáků-uprchlíků, která by mohla sloužit jako podpora při zařazování jejich dětí do vzdělávacího, není dodnes tato brožura veřejně publikována.

Myslíme si, že přes mnohé obtíže všeobecně identifikované v problematice vzdělávání žáků-uprchlíků, je výše popsáný případ dobrým příkladem toho, že se lze s přítomností takového žáka v třídním kolektivu kvalitně vyrovnat.

Literatura

- Bačáková, M. (2009). *Access to education of refugee children in the Czech Republic*. Dostupné z [http://www.unhcr.cz/dokumenty/report-bacakova.pdf/](http://www.unhcr.cz/dokumenty/report-bacakova.pdf)
- Bártová, E. (2012). *Cizinci: zaměstnanost*. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_zamestnanost/
- Bártová, E. (2013). *Cizinci: vzdělávání*. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/datove_udaje/ciz_vzdelavani#rok/

⁶² Úřad Vysokého komisaře Organizace spojených národů pro uprchlíky.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hamilton, R. J., Moore, D. (2004). *Educational interventions for refugee children theoretical perspectives and implementing best practice*. London: New York: RoutledgeFalmer.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum (základní teorie, metody a aplikace)*. Portál: Praha.
- Hrdá, M., Šíp, R. (2011). Role pragmatické kompetence ve výuce češtiny jako cizího jazyka a utváření sociální identity. *Pedagogická orientace*, 21(4), 436–457.
- Metodický pokyn ke školní docházce žadatelů o azyl. In *Věstník MŠMT ČR*. 2002, roč. 58, částka 6, s. 5.
- Jiříčka, J. (2013). Uprchlíky Česko neláká, o azyl loni žádalo nejméně lidí za dvacet let. Dostupné z http://zpravy.idnes.cz/do-ceska-zamirilo-nejmene-uprchliku-dbq-/domaci.aspx?c=A130220_115904_domaci_jj/
- Kovařík, J. (2001). Sociálněekologický model a fenomenologická tradice. In MATOUŠEK, O. *Základy sociální práce*. (s. 243–286). Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007). Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf/
- Sidhu R., Taylor S. (2007). Educational Provision for Refugee Youth in Australia: Left to Chance? *Journal of Sociology*, 43(3), 283–300.
- Zákon č. 325 ze dne 11. listopadu 1999 o azylu, ve znění pozdějších předpisů. In *Sbírka zákonů České republiky*. 1999, částka 106, s. 7385–7405.
- Zákon č. 561 ze dne 10. listopadu 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262–10324.

Přepis autentického textu neprošel další jazykovou úpravou.

Autor

Mgr. et Mgr. Martina Kurowski (roz. Martina Vodičková), Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: kurowski@ped.muni.cz

Pupil – a refugee in the Czech education system: a case study

Abstract: The article deals the topic of the education of migrants, specifically to a pupil who, along with his family, received asylum in the Czech Republic. The first part of the study is devoted to introducing the issue of the education of pupils with refugee backgrounds. We deal with the question of who is a refugee student and we also try to briefly describe the educational theories, from which the topic may be inspired. The largest part of the text is devoted to the analysis of a case study in which we try to see the issue through the eyes of the three stakeholders: the mother of the pupil, the teacher of the pupil and the pupil himself. The study analyses qualitative processed semi-structured interviews. As a research design we chose a case study because we are convinced it is the right way to get deeper into the issue, which is of interest to our country and the world.

Keywords: education, asylum seeker, refugee, migration, refugee camp, educational strategy

Problém rodu a násilie páchané na deťoch a mladistvých⁶³

Silvia Dončevová

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta sociálnych vied

Redakci zasláno 17. 06. 2013 / upravená verze obdržena 16. 07. 2013 / k uveřejnění přijato 21. 8. 2013

Abstrakt: Štúdiá s empiricko-komparatívnym charakterom prináša poznatky zmiešaného výskumu autorky, ktorého hlavným cieľom bolo zistiť, analyzovať a interpretovať problém miery dosahu rodových nerovností a stereotypov na vznik a rozvoj násilia, najmä na deťoch a mladistvých, primárne vo výchovnom prostredí rodiny. Výskum sa pokúsil o zachytenie prieniku problematiky rodových štúdií a sociálnej pedagogiky, dvoch vied, ktoré sa, aj keď z iného uhla, venujú, okrem iného, problému vzniku a akcelerácie násilia na deťoch a mladistvých. Výskumným dizajnom bola zakotvená teória, výskumnou metódou bol pološtruktúrovaný rozhovor, realizovaný na konečnom počte osem respondentov/respondentiek, detí a mladých ľudí vo veku 12 – 23 rokov. Na posilnenie validity v procese triangulácie bola vo výskume použitá aj kvantitatívna metodológia, obsahová analýza textových dokumentov (prípadových štúdií z archívu krízového centra pre obe domáceho násilia).

Kľúčová slova: rod, rodové nerovnosti, rodové stereotypy, násilie páchané na deťoch a mladistvých, domáce násilie

1 Úvod

Korelácia problematiky rodových štúdií, sociológie a sociálnej pedagogiky v našej štúdii je výsledkom viacerých vplyvov.⁶⁴ Empirické poznatky zachytené vo výskume sú deskripciou a analýzou latencie diania v rodinách s dlhodobým násilím zo strany oboch rodičov a zároveň poznáním, aký vplyv má absencia podpory a istoty od otca/partnera na matku a deti v takto znevýhodnenom rodinnom prostredí. Cieľom tejto štúdie je prezentovať výsledky zmiešaného výskumu, ktorého teoretické východiská tvorili rodový, sociologický a filozofický diskurz o danej problematike, uvádzané v prvej časti štúdie s názvom *Teoretické východiská*. Hlavným cieľom prezentovaného výskumu bolo zistiť, analyzovať a interpretovať problém miery dosahu rodových nerovností a stereotypov na vznik a rozvoj násilia, najmä na deťoch

⁶³ Naša práca chce byť v prvom rade úprimným poďakovaním a vyjadrením hlbkej úcty všetkým, ktorých sa násilie páchané v rodinnom prostredí dotýka: tým, ktorí sú týmto javom priamo zasiahnutí, i tým, ktorí zasvätili svoj profesionálny život pomoci a náprave krívd a nespravodlivostí, ktoré násilie v rodine prináša. Veríme, že výsledky nášho výskumu pomôžu meniť realitu, s ktorou sa dennodenne stretávajú pracovníci krízových centier pre týrané matky a ich deti.

⁶⁴ Dôležitú formujúcu úlohu zohrali mnohé stretnutia s odborníkmi v sociologickej, sociálnopedagogickej či rodovej problematike, za mnohé inšpirácie ďakujeme organizátorom projektu pre doktorandov UK „Priblížme medzinárodné štúdiá požiadavkám trhu: Systém podpory doktorandov pre kvalitný výskum a jeho využitie v praxi“, realizovaného Centrom pre teritoriálne a medzinárodné štúdiá pri FiF UK v Bratislave, pod vedením prof. Dariny Malovej, CSc. Dôležitým momentom bola dobrovoľnícka činnosť v Centre pomoci obetiam domáceho násilia Centrum Nádej, vďaka čomu sme mohli zaznamenávať nové poznatky o problematike násilia v rodine. Vďaka tejto spolupráci sme mali možnosť dostať sa aj do iných slovenských krízových centier, ktoré pracujú s obeťami násilia. Bez tejto pomoci by bola realizácia nášho výskumu nemožná.

a mladistvých, primárne vo výchovnom prostredí rodiny. Išlo nám o teoretické a empirické hľadanie prieniku problematiky rodových štúdií a sociálnej pedagogiky, dvoch vied, ktoré sa, aj keď z iného uhla, venujú, okrem iného, problému vzniku a akcelerácie násilia na deťoch a mladistvých. Prezentovaný výskum bol zmiešaný, použili sme kvalitatívnu (pološtruktúrovaný rozhovor) aj kvantitatívnu (obsahová analýza textových dokumentov) metodológiu na zachytenie výskumných dát, s ohľadom na posilnenie validity v procese triangulácie. Predložený text má okrem úvodu, v ktorom približuje najdôležitejšie ciele a metodológiu výskumu, len veľmi stručnú teoretickú časť, pretože dôraz je kladený na empirické poznatky zmiešaného výskumu (časť 2 a 3).

2 Teoretické východiská

Rod býva definovaný ako spoločensky utvorený postoj a model správania, dichotomicky oddelený na mužský a ženský. Reprodukujú sa v procese sociálneho učenia, vďaka ktorému ako spoločenská a kultúrna norma ovplyvňuje psychosociálny vývoj oboch pohlaví a organizuje ich vzájomné vzťahy. V tomto rodovo podmienenom procese sa zabezpečuje transfer charakteristických, spoločnosťou očakávaných a žiaducich vzorov správania sa a rodových vzťahov (Kiczková, 2006, 20). Rod je sociálna kategória, ktorá podlieha nie biologickým (teda „prirodzeným“, ako sa často mylne prezentuje), ale sociálnym zákonitostiam. Tie sú odrazom vývoja spoločnosti, tradícií a zvykov, ktoré boli konštruované na pozadí patriarchálnej spoločnosti, čiže mužským dominantným potenciálom. *Rodové stereotypy* predstavujú zjednodušujúce a paušalizujúce všeobecné popisy maskulinity a femininity (Renzetti, Curran, 2003, 58). Pozostávajú zo všeobecne prijatých a tradíciou podporovaných presvedčení o vlastnostiach, charakteristikách a aktivitách vhodných pre mužov a ženy. Predostierajú predstavy o tom, akí by muži a ženy mali byť. Ak sú mužské a ženské vlastnosti, konanie, správanie, roly i očakávania príliš nepriechné, muži a ženy nemôžu variabilnejšie a flexibilnejšie rozhodovať o svojom živote a rozvíjať tak svoju osobnosť.

Medzi najzávažnejšie rodovo podmienené a spoločensky neželateľné javy patrí *agresivita a násilie*. Psychológovia považujúci agresivitu za vrodenu pudovú silu ju definujú ako psychologickú mohutnosť, ktorá má za cieľ poškodiť ľudí, veci, prírodu. Je chápaná ako vrodená vlastnosť, reaktívna pripravenosť, ktorá je človeku vlastná a eticky neutrálna, slúžiaca na adaptáciu, udržanie života, sebaapresadzovanie. Panksepp (1998, 28) rozlišuje tri druhy neurohormonálnych aktivácií agresívneho správania:

- agresivita frustrácie: strach spojený s obranou či protiútokom, ktorý je veľmi emotívny a nekoordinovaný;
- agresivita lovca, spojená s pozitívnym pocitom radosti, stimulácie, zvedavosti, ktorá je koordinovaná;
- agresivita v rámci hierarchie, dominantná pozícia, zreteľnejšia u mužského pohlavia.

Prvé dva typy agresivity možno označiť za prirodzenú reakciu, pud zachovania života, avšak posledný typ považujeme za jednoznačne sebecký akt násilia, ako prejav potreby nadvlády a manipulácie. Opačne zmýšľajúca skupina psychológov tvrdí, že agresivita, rovnako ako iné

formy ľudského správania, sú naučené, tzn., že osvojujeme si ich na základe skúsenosti (Říčan, 1995, 23). Okrem dvoch vyhranených psychologických názorov existuje aj „zmiešaný“ variant, a tým je teória Fromma (1941, 305). Vo svojej humanistickej koncepcii tvrdí, že človek je vo svojej podstate a prirodzenosti dobrý a súčasťou jeho osobnosti je benígna, konštruktívna agresivita, realizujúca sa v uspokojovaní potrieb. Takáto osobnosť je veľmi často produktom negatívnej výchovy, bezcitnej, manipulatívnej a rodovo stereotypnej.

Veľmi zložitú koreň má podľa Poněšického (2005) agresivita mužov vo vzťahu k ženám. Jeho psychologické vysvetlenie tohto fenoménu je postavené na myšlienke boja proti pôvodnej ženskej identite (tamtiež, 33). Počiatky formovania mužskej identity sú totiž do určitej miery určované vzťahovými skúsenosťami s matkou, ktorá sa na začiatku života stáva prirodzeným vzorom. Časom sa chlapi preorientávajú a svoj vzor hľadajú v otcovi, čím začínajú bojovať proti pôvodnému ženskému prvku vo svojej identite. Táto snaha je jasná vzhľadom na fakt, že v mnohých rodinách, náboženstvách či spoločnostiach je ženský element všeobecne a bez akýchkoľvek výhrad považovaný za menejcenný a podriadený. Kto by sa chcel identifikovať so vzorom, ktorý nemá dôležité a obdivuhodné postavenie v spoločnosti a ktorého existencia je závislá a manipulovateľná? Mužská agresivita je podľa autora vlastne celoživotný boj o vymanenie sa z „osídien“ žien, a preto je táto agresivita v službách zachovania a ubránenia vlastnej mužskej identity, a nie deštrukciou či úmyslom niekomu ublížiť. Dovoľme si ponechať na zamyslenie, do akej miery táto idea autora posúva agresivitu a násilie mužov do svetla ospravedlnenia a zdôvodnenia, čo je neprípustné. Zrejme aj preto je, aj napriek legislatívnemu zakotveniu, u nás týranie slabších stále bagatelizované.

Špecifickou formou agresivity, ktorá je silne determinovaná rodom, je *sexuálna agresivita*. Angloamerickí autori sa pri skúmaní tohto javu takmer vôbec nezaobierajú možnosťami sexuálnych deviácií, ale hľadajú príčiny v nesexuologických faktoroch: v negatívnych postojoch voči ženám, v strachu z intimity alebo v prijatí tradičných stereotypov sexuálnych rol. Zdôrazňujú nekritické preberanie mýtov o znásilnení (provokácia, pudy), akceptáciu a ospravedlňovanie násilia voči ženám (tamtiež, 212).

Nič nie je také jednoznačné a zároveň diskutabilné ako definícia *násilia*. „*Jadrom fenoménu násilia je však to, čo násilie prináša, umožňuje a čo uvádza do pohybu v spoločnosti, osobitná logika bezprostredného situačného konania v čase so svojou praktickou nepredvídateľnosťou, emóciami a skúsenosťami*“ (Říčan, 1995, 75). Otvorenou otázkou je problém každodennosti násilia, jeho „zovšednenie“, narastajúce zakomponovanie do modelov sociálneho správania, podporovanie ľahostajného prístupu k jeho prejavom. Tu dostáva priestor aj sociálna pedagogika, ktorá môže popri vedeckej analýze poskytnúť možnosti prevencie a intervencie, pokiaľ ešte je možnosť dostať pomocou výchovy uvedené fenomény pod kontrolu.

„*Násilie je aj akýkoľvek akt, ktorý ovplyvňuje život, fyzickú a psychickú integritu jednotlivca, jeho slobodu a poškodzuje rozvoj jeho osobnosti. Takáto charakteristika násilia je príznačná aj pre násilie v rodine. Domáce násilie je popretím toho, čo manželstvo, rodina a citové vzťahy znamenajú, relativizuje základné ľudské hodnoty a porušuje základné ľudské práva*“ (Hudecová, 2006, 125). Prítomnosť násilia v živote muža je možné vysvetliť na základe analýzy sebapoňatia dospievajúcich chlapcov (Kasten, 2003, 93 – 94). Chlapci sa počas dospievania dištancujú od správania a konania matky, viac sa prispôbujú správaniu a

konaniu mužských vzorov v rodine či blízkom okolí. „Nastávajúcim mužom je nielen dovolené stáť si za svojím, dokonca sa od nich očakáva, že sa budú presadzovať – v prípade potreby aj silou a tvrdosťou. Keď sa vo vyhrotenom spore správa agresívne žena, býva to posudzované ako zakázané konanie, „neprimerané“, „hysterické“. Agresívne konanie mladého muža sa, naopak, nestretáva s kritikou, ale s akýmsi pochopením. Ospravedlňovania, dodnes bežné, zodpovedajú starému kliše pohlavných rolí: „správny muž je pribojný a ak je to potrebné, presadzuje sa aj silou“. Chlapcom sa tak vnucuje, aby boli v styku s druhým pohlavím v prípade konfliktu tvrdí, necitliví a nekompromisní“ (tamtiež, 93).

Tendencia k násiliu a prevahe moci voči ženám má podľa Sattlerovej a Flitnerovej (1989, 58) štyri príčiny:

1. *Okrajová pozícia muža v rodine*: u mužov stojí v popredí ich profesia, tým viac si želajú mať doma harmonické prostredie, akýsi „prístav“, aký mali u svojej matky. To spôsobuje ich emocionálnu závislosť na partnerkách, čo vzbudzuje u mužov strach z dominantných a silných partneriek, podporený rastúcou požiadavkou rovnosti medzi pohlaviami. Veľa mužov je tak vystavených nebezpečenstvu „straty mužnosti“ – ak je takto zasiahnutá ich identita, siahajú po násilných riešeniach, čím si kompenzujú svoj pocit frustrácie.
2. *Predstava o mužskosti a mužskej sexualite ako dobyvačnej*: typický príklad rodového stereotypu, že muž musí byť za každých okolností aktívny, výkonný a polygamnejší ako žena.
3. *Vyrovnanie sa s pôvodnou ženskou identifikáciou s matkou*: na to je potrebný mužský vzor. V prípade, že chýba, alebo je príliš agresívny či príliš „mäkký“, nedokážu muži riešiť partnerské konflikty miernou cestou, ale uchylujú sa k formám ako zastrášovanie, znevažovanie a ponižovanie.
4. *Spoločenské vedomie*: mužom je prisudzovaná väčšia moc ako ženám. Patriarchálna spoločnosť a jej zákony chránia mužov, ktorí sa správajú v rodinách násilnícky, a aj po tom, ako je čin uznaný za trestný, dostávajú iba mierne tresty.

Podľa Gilligan (1982, 34 – 25) v období, keď je v snahe o sociálnu rovnosť a spravodlivosť postupne odstraňovaná diskriminácia medzi mužom a ženou, spoločenské vedy znovuobjavujú rozdiely medzi pohlaviami. „Zodpovedajúce rozpoznanie preniká tiež do nášho vedeckého chápania, keď si začneme všimáť, nakoľko sme si zvykli vidieť život mužskými očami“ (tamtiež, 35). Zásadný problém spočíva v absencii nenásilných vzťahov, kde chýba etika vzťahov a morálny diskurz, ktorý by odlákal pozornosť od problému odlišnosti k potrebe konštruovania prostredia zodpovednosti a starostlivosti o vzťahy. Na dosiahnutie konsenzu sociálnej spravodlivosti môže viesť integrácia práv a zodpovednosti u žien, u mužov zintenzívnenie starostlivosti o druhých.

3 Výskum

Na začiatku myšlienky realizovaného výskumu bola príležitosť stretávať a pozorovať v rámci dobrovoľníckych aktivít počas doktorandského štúdia (september 2007/2010) tých, ktorí boli alebo stále sú obeťami násilia v rodinnom prostredí. Naším zámerom bolo odhaliť skryté

súvislosti v konkrétnych rodinách, v reálnej každodennosti, prostredníctvom reflexie priamych účastníkov násilia – detí. Ich slovami, postojmi, skúsenosťami a názormi. *Rodové nerovnosti a stereotypy sú súčasťou výchovného prostredia rodiny, preukázateľne ovplyvňujú myslenie a správanie jej členov a vytvárajú vhodný priestor pre rozvoj tých príčin prejavov agresivity a násilia* (závislosti, vrodene predispozície, osobnostné črty, vplyv vonkajšieho prostredia a pod.), *ktoré sa doteraz uznávajú ako jediné relevantné*. Chceli sme vedieť, v akých súvislostiach a intenzite sa v tomto prostredí prejavujú, aký majú dopad na deti a mladistvých, na rodinu ako celok. Položili sme si otázku: ako súvisia rodové nerovnosti a stereotypy medzi partnermi s prejavmi násilia a aký je algoritmus ich prenosu na deti? Chceli sme vedieť, ako deti vidia a odôvodňujú prítomnosť a postavenie oboch rodičov v rodine, vo vzťahu k sebe navzájom a k deťom.

Hlavným cieľom bolo zistiť, analyzovať a interpretovať problém miery dosahu rodových nerovností a stereotypov na vznik a rozvoj násilia, najmä na deťoch a mladistvých, primárne vo výchovnom prostredí rodiny. Čiastkové ciele sme formulovali nasledovne: popísať a analyzovať formy, proces a motívy správania a konania rodičov v rodine s výskytom násilia, popísať a analyzovať postavenie otca, matky a detí v rodine s výskytom násilia, popísať a analyzovať každodennosť rodinného prostredia s výskytom násilia.

Výskumným konceptom nášho výskumu bola **zakotvená teória** (*grounded theory*). Ide o „teóriu induktívne odvodenú zo skúmania javu, ktorý reprezentuje. To znamená, že je odhalená, vytvorená a dočasne overená systematickým zhromažďovaním údajov o skúmanom jave a analýzou týchto údajov“ (Strauss, Corbinová, 1999, 14). Výber výskumného konceptu súvisí so všeobecným cieľom výskumu. Jadro nášho výskumu tvorili dve oblasti:

1. **Kvalitatívna**, metódou bol hĺbkový rozhovor, najdôležitejšia súčasť zakotvenej teórie. Pre náš výskum sme použili pološtruktúrovaný rozhovor s prihliadnutím na špecifická zvolenej výskumnej vzorky. Analyzovali sme hĺbkové rozhovory s deťmi a mladistvými, priamymi aktérmi domáceho násilia. Išlo o pološtruktúrovaný rozhovor, v ktorom sme sledovali spôsoby a dynamiku správania sa rodičov medzi sebou, rodičov k deťom a detí medzi sebou, s blízkym príbuzenstvom a okolím rodiny, spôsoby deľby domácich prác, starostlivosti o deti, trávenia voľného času, ale aj predstavy respondentov o šťastnej rodine, o svojej budúcej rodine, názory na násilné správanie a pod.
2. **Kvantitatívna**, metódou bola obsahová analýza textových dokumentov. Zaujímalo nás numerické spracovanie zistených údajov, ktorého cieľom bolo posilnenie validity kvalitatívneho výskumu (triangulácia). Išlo o analýzu dokumentácie krízových centier v Bratislave (Centrum Nádej, Dúha), pričom treba zdôrazniť, že sme pracovali so základnými faktami o rodinách a situácii v nich. Zaujímala nás diagnostika rodiny zo sociálneho, ekonomického a kultúrneho hľadiska.

Na zaistenie **validity** (platnosti) a teoretickej citlivosti výskumu sme v rámci triangulácie použili nasledujúce stratégie:

- **výber pomocných metód:** kvantitatívne spracovanie údajov obsahovej analýzy textových dokumentov – prípadových štúdií;

- **supervízie s odborníkmi:** školiteľkou, odborničkami na rodovú problematiku, sociálnymi pracovníčkami a psychologičkami krízových centier;
- **výber účastníkov výskumu:** respondenti sú vybraní s ohľadom na vek, stav terapeutického procesu, mieru traumatizácie, súčasný stav v rodine, komunikačné schopnosti a individuálne predpoklady;
- **teóriou nezaťažený postup pri analýze dát (analytický postup kódovania);**
- **interpretáciu zistených údajov s použitím priamych citácií;**
- **denník výskumníčky:** záznamy z pozorovania jednotlivých respondentov, písomný protokol so záznamami spracovávania a analýzy zistených údajov.

Výskumnú vzorku *kvalitatívnej časti* výskumu tvorili súčasní aj bývalí klienti krízových centier pre obeť domáceho násillia Centrum Nádej (Bratislava), Maják Nádeje (Bratislava), Náruč (Žilina) a Amoret (Lučenec) vo veku 12+. Výber výskumnej vzorky bol zámerný, pretože vzhľadom na citlivosť problematiky nebolo možné realizovať rozhovor s akýmkoľvek klientom krízového centra. Výber respondentov realizovali pracovníci vybraných krízových centier na základe spoločne (s každým centrom osobitne) dohodnutých kritérií (išlo najmä o súčasný komfort klienta, jeho komunikačnú a interakčnú vyspelosť, dĺžku pobytu v krízovom centre a s tým súvisiacu mieru poznania osobnosti klienta pracovníkom). Tento postup bol nevyhnutný, pretože iba pracovník krízového centra môže na základe svojich skúseností a psychologického profilu klienta posúdiť, či je jeho zverenec schopný bez následnej traumy rozprávať o svojich rodičoch, o situáciách doma, bežných aj kritických. Výskumné rozhovory sme realizovali v priestoroch jednotlivých krízových centier (s výnimkou jedného rozhovoru, uskutočneného v domácom prostredí respondentky). Vzorku tvorilo 8 respondentov, z toho 6 dievčat a 2 chlapci vo veku 12 – 23 rokov. V *kvantitatívnej časti* výskumu tvoril základný súbor archív prípadových štúdií krízových centier (584 prípadových štúdií), výber vzorky zo základnej vzorky bol realizovaný náhodne podľa abecedného zoznamu textových dokumentov. Tento postup sme zvolili v rámci zvýšenia validity a posilnenia reliability kvalitatívnej časti výskumu. Analyzovali sme výberovú vzorku v počte 157 prípadových štúdií. Úlohou tejto časti výskumu bolo numerické (kvantitatívne) potvrdenie alebo vyvrátenie niektorých (vybraných) zistení kvalitatívnej časti. Množina respondentov kvantitatívnej časti výskumu sa čiastočne prekrývala s množinou respondentov kvalitatívnej časti, to znamená, že niektoré prípadové štúdie zachytávali demografické, kultúrne a sociálne charakteristiky respondentov, s ktorými sme robili rozhovory.

3.1 Proces výskumu

V predloženej štúdií sa budeme venovať čiastkovým výsledkom nášho výskumu, vychádzajúc z kvalitatívneho výskumného dizajnu, nevynecháme však ani analýzu poznatkov kvantitatívnej časti. Jednou z charakteristických črt zvolenej primárnej výskumnej metodológie je neformulovanie hypotéz, preto sme sa do výskumného procesu snažili vstupovať bez predpokladov a konkrétnych očakávaní, snažili sme sa nechať nepoznané fenomény a ich súvislosti „vystúpiť“ z výskumných údajov počas analýzy prvých rozhovorov prirodzene. Až na základe uchopenia týchto fenoménov sme mohli postupne začať

formulovať pracovné predpoklady, ktoré sme overovali v procese zaznamenávania a analýzy ďalších realizovaných rozhovorov. Pre realizáciu rozhovorov sme sformulovali výskumné otázky, ktoré tvorili kosť každého rozhovoru:

- Akým spôsobom sa v každodennom živote rodiny prejavujú rodové nerovnosti a stereotypy?
- Ako sa vyvíjala situácia v rodine v dlhodobom horizonte?
- Ako sa rodičia správajú k sebe navzájom?
- Ako sa rodičia správajú k deťom?
- Ako ovplyvňuje situácia v rodine názory a postoje respondenta?

Technikou otvoreného kódovania sme rozčlenili základný text prepisu rozhovorov na subkategórie, ktoré sme na základe ich vlastností začlenili pod základné kategórie. Ide o primárny proces zabezpečujúci kvalitu a validitu analytického výskumu (Strauss, Corbinová, 1999, 232). Kódovanie je proces analýzy javov. Je to operácia, pomocou ktorej sú údaje rozobraté, konceptualizované a zložené novým spôsobom (Švaříček, Šed'ová, 2007, 211; Strauss, Corbinová, 1999, 42). Po každom realizovanom rozhovore (metóda zberu dát) sme otvoreným kódovaním spracovali údaje a získali tak prehľad o tom, čo sme chceli zistiť a čo sme nezistili, takže sme sa mohli vrátiť do terénu a prispôbiť otázky rozhovoru tak, aby sme sa zamerali na nezistené či nenasýtené údaje. V procese otvoreného kódovania sme kodovali jednotlivé prepisy realizovaných rozhovorov tak, že sme jednotlivé kódy zoskupovali pod kódovacie jednotky, čiže pojmy, ktoré vypovedali o rovnakom jave, sme zoskupovali, kategorizovali. V tejto fáze bola dôležitá aj vizualizácia jednotlivých kódov, mohli sme sledovať opakovanie sa javov, ich intenzitu a vlastnosti.

Po ukončení otvoreného kódovania a opätovného zbierania údajov v teréne sme pristúpili k **primárnej interpretácii**, pre ktorú je charakteristická paralelnosť s procesom analýzy (Švaříček, Šed'ová, 2007, 224). Ide o interpretáciu kategórií a relevantných subkategórií, ich vlastností a dimenzií s odkazom na priame citácie častí rozhovorov. V rámci vlastností sme skúmali frekvenciu výskytu subkategórie v jednotlivých rozhovoroch, intenzitu subkategórie vo výpovedi respondenta a pri niektorých subkategóriách aj mieru rodového zaťaženia. Dimenzia subkategórií vypovedá o ich miere v skúmaných rodinách.

1. Kategória „**participácia otca na daniach v rodine a podpora matky**“ poukazuje na mieru a intenzitu podielu otca na každodenných situáciách v rodine. Medzi subkategórie ovplyvňujúce tento jav patria:
 - 1.1 *vzťah k partnerke* – takmer vždy negatívny alebo neutrálny, intenzita vysoká, „...on jej napríklad bol schopný povedať, že nechápem, ako môžeš ísť autobusom, veď ty si nesvojprávna, ty si taká blbá, ako môžeš byť medzi tými ľuďmi...“ (Vierka, 21);
 - 1.2 *podpora rodiny* – otec je bez výnimky takmer nulovou oporou rodiny, ak, tak z hľadiska materiálnych potrieb, intenzita nízka, „...to väčšinou mama, lebo otec, ten skoro vôbec nebol doma a nechal to na mame...“ (Danka, 15);
 - 1.3 *participácia na domácich prácach* – výskyt občas, intenzita mierna, rodové zaťaženie: vykonávanie výlučne „mužských prác“, ojedinele zasahovanie do „ženských prác“ v prípade, že ide o vlastné potreby otca, „...no on občas urobil lečo alebo si uvaril hríbovú polievku, ale nebol inak zameraný na ženské

- práce... on viac keď sebe spravil ako...“ (Vanesa, 14);
- 1.4 *starostlivosť o deti* – frekvencia výskytu priemerná, intenzita stredná, rodové zaťaženie vysoké; otec takmer vôbec, a ak, tak skôr materiálne ako emocionálne; matka vždy, na čo deti reagujú tak, že matkinu starostlivosť a prítomnosť odmietajú a kritizujú, kým otcovej sa dožadujú;
- 1.5 *spoločné trávenie voľného času* – frekvencia výskytu je ojedinelá, ide skôr o jednorazové, občasnú aktivitu v čase „lepšieho obdobia“ rodiny, ktoré si však deti veľmi dobre pamätajú; keď je vhodná nálada otca, vhodné ekonomické podmienky; samostatne strávený voľný čas otca s matkou sa nevyskytuje; intenzita tejto subkategórie je veľmi nízka, „...doma budeme kukať plazmovú telku...“ (Lenka, 12), „...v zime lyžovačka, v lete jazerá, a také tie sviatky, buď sa niekam išlo, alebo sme boli doma, nič extra...“ (Paťa, 14);
- 1.6 *násilie na deťoch* – takmer vždy, fyzické aj psychické formy, „...ja si pamätám, že som mala 12, ani neviem prečo, ale dovtedy to bolo iba na ňu, že ty drb...á a tak, a zrazu začal už vy...proste to tak začal a ja som do toho zapadla ani som nevedela...“ (Vierka, 21);
- 1.7 *znevažovanie práce matky* – výskyt takmer vždy, intenzita vysoká, formou je ironizovanie, kritika matky, znižovanie hodnoty matkinej práce a aktivít v očiach detí a blízkej rodiny a pod.;
- 1.8 *ničenie snahy iných* – výskyt často, znevažovanie ako v prípade subkategórie *znevažovanie práce matky*, ale v tomto prípade ide o prenos na deti, intenzita vysoká, „...on mi nekúpil, ale keď som si niečo kúpila ja, tak mi to zakaždým zničil...“ (Zita, 23);
- 1.9 *otcov vzťah k deťom* – veľmi nízky výskyt pozitívneho vzťahu k deťom, skôr naopak, deti si vytvárajú vzťah k otcovi najmä prostredníctvom jeho nedosiahnuteľnosti, „...on ma psychicky deptal... môj otec, on si robil také, že sa stále vypytoval, a nikdy ho nezaujímal môj názor, ja som bola debil, ja som bola pi...aj s mojou sestrou...“ (Zita, 23);
- 1.10 *každodennosť násilia* – veľmi často, intenzita vysoká; rodové zaťaženie vysoké, keďže otec častejšie siaha po násilnom riešení situácií ako matka; ak sa násilné správanie a konanie vyskytuje u oboch rodičov, ide o ojedinelý prípad a matka je pasívnym elementom;
- 1.11 *pravidlá* – takmer vždy prítomnosť prísnych a nekompromisných pravidiel, určených otcom, intenzita vysoká, „...tak si ma zavolať v strašnom amoku, že ako môžem dať pyžamo, takú veľkú vec, do kúpeľňového koša... že to je proste nemysliteľné, vyhodil mi pyžamo na zem...“ (Vierka, 21);
- 1.12 *tolerancia* – takmer nikdy, intenzita nízka, najviac rezonuje netolerancia otca k matke a netolerancia matky k deťom, keďže matka trávi s deťmi podstatne viac času;
- 1.13 *tresty* – vždy prítomné, intenzita vysoká, v tomto prípade je výskyt častejší u matky, otec je v takej situácii vždy pasívny; respondenti uvádzajú absenciu ochrany zo strany otca, ako aj častú bezdôvodnosť a neprímeranosť trestov;
- 1.14 *pochvala* – ojedinele, intenzita nízka, vysoká absencia pozitívneho hodnotenia detí, otec si všíma skôr neúspech ako úspech, ten pokladá za „normálny“, „...no občas, ale nebolo to veľmi často...“ (Vanesa, 14);
- 1.15 *obrátenie role obeť a násilníka* – charakteristický jav v správaní a konaní otca, výskyt často a intenzívne, najmä v prípade matky, „...že ho provokovala... že niečo naschvál položila inak, ako to malo byť... akože on si to zdôvodnil, ale bolo to iracionálne...“, „...a on to celé obrátil proti nej, že aha, tak ty si od začiatku vedela, že so mnou nechceš byť, a čo si teda celých tých 20 rokov so

- mnou robila...“ (Vierka, 21);
- 1.16 *prenos viny na dieťa* – výskyt veľmi často, respondenti uvádzajú tento jav u otca ako typický mimoriadne intenzívne, s pocitom veľkej traumy, „...táto sa tváril, aký je geniálny otec a že všetko čo som robila, ja som robila, že ja som zlá, ale on si nikdy neuvedomil, že to robil on, môj otec...“ (Zita, 23);
- 1.17 *schopnosť spolupracovať* – výskyt často, ale iba ak chce otec niečo dosiahnuť, má vlastný záujem na vývoji situácie, intenzita vysoká, „...na neho, aký je to človek, to bolo neuveriteľné a tým, že dokázal mať stretnutie a tak, tak za 5 mesiacov urobil pre mamu viac ako za celý život... tak mama si povedala, že to musí skúsiť ešte raz, ak to vyjde, tak to vyjde, ak nie, tak koniec... lebo on si stále myslel, že mama sa chce k nemu vrátiť...“ (Vierka, 21);
- 1.18 *izolácia rodiny* – výskyt veľmi často, ak je prítomná, tak vysoko intenzívne, „...ale mňa predtým nepúšťal von, proste sama... ja som prišla o všetky žúrky, čo boli na strednej...“ (Vierka, 21);
- 1.19 *prázdne sľuby* – vysoko intenzívne rezonujúca subkategória vo výpovediach respondentov, výskyt často, adresované matke alebo deťom, „...on jej vždy nasľuboval a ona mu verila...“ (Danka, 15);
- 1.20 *vyčerpávanie finančných zdrojov* – výskyt veľmi často, vždy na vlastné potreby, často spojené so závislosťami, na úkor rodinného rozpočtu, veľmi často šlo aj o financie matky, „...on absolútne nedával mame peniaze, on jej bral celú výplatu...“ (Zita, 23).
2. Kategória „**vonkajšie prostredie rodiny**“ poukazuje na najvplyvnejšie aspekty okolia, ktoré vplývajú na vývoj udalostí v rodine:
- 2.1 *reakcia kompetentných* – ojedinele, intenzita vysoká, šlo o ojedinelé zásahy tých, ktorí mohli zvrátiť dianie v rodine; zväčša šlo o reakcie negatívne, prejavy nepochopenia a nedôvery, syndróm „zakrývania očí“, „...a nakoniec tam došiel, zavolať policajtov... a tí povedali, že dokiaľ ma nezabije, tak s tým nič nebudú robiť...“ , „...no a tak oni mi povedali, že pokým mi nič hrozné nespraví, alebo ma nezabije, alebo tam nebude niekde krv, tak oni s tým nič robiť nebudú...“ (Paťa, 14);
- 2.2 *násilie v blízkej rodine* – výskyt veľmi často, intenzita vysoká, rodové zaťaženie úplné, vysoká tendencia transgeneračného prenosu násilia, „...a začali na mňa strašné revy, že som malé rozmazané decko, nechcem tráviť Vianoce s rodinou a vtedy mi tam starý otec takú dobrú jednu fajnovú trafil...“ (Paťa, 14);
- 2.3 *negatívne vzťahy v blízkej rodine* – takmer vždy, intenzita vysoká, rodové zaťaženie úplné, vysoko patriarchálny rodinný systém, „...tvárili sa všetci naokolo, že sú veľká šťastná rodina, ale tak... keď sa neovládli a v kuchyni sa rozprávali, tak to bolo trošku počuť...“ (Paťa, 14);
- 2.4 *netolerancia odlišnosti* – takmer vždy, intenzita vysoká, „...dostala som guľu z matiky, prvú v polroku, a hneď že... no, piercing nosíš a farbíš si vlasy a ja kukám, že aha, no to má fakt veľa spoločné...“ (Paťa, 14);
- 2.5 *podpora okolia* – výskyt často, takmer vždy z matkinej rodiny, ak je prítomná, tak potom vysoko intenzívne, opakovane a dlhodobo, „.....keby žil starký, ten by ho zabil... lebo on nás veľmi mal rád...“ (Vanesa, 14);
- 2.6 *negatívne výchovné vzory* – vždy, intenzita vysoká, ide o preberanie vzorov správania a konania rodičov od vlastných rodičov; výsledkom je buď ich aplikácia na deti, alebo snaha zabrániť pokračovaniu prenosu, „...no starý otec, otcov otec, to je ten istý model...“ (Vierka, 21);
- 2.7 *predsudky v médiách* – výskyt veľmi často, intenzita vnímania vysoká, respondenti si často uvedomujú vplyv stereotypov v TV a pod., „...aj keď občas

- dávajú nejakú reláciu v TV o domácom týraní...“ (Vierka, 21);
- 2.8 *predsudky v spoločnosti* – výskyt často, intenzita vnímania vysoká, „...ale to celá spoločnosť preferuje tieto predsudky...“, „...mysleli si proste ľudia, že preháname, vymýšľame si...“ (Vierka, 21);
- 2.9 *pomoc okolia* – často vo vysokej intenzite, platí to isté, čo pri subkategórii podpora okolia, „...kamošky jej veľmi pomohli...“ (Vierka, 21);
- 2.10 *mužská súdržnosť* – výskyt vždy, intenzita vysoká, vo vnímaní respondentov jednoznačná, „...chlapi stoja pri sebe...“ (Lenka, 12);
- 2.11 *ženská súdržnosť* – ojedinele, intenzita veľmi nízka, ak podľa respondentov ženy stoja pri sebe, tak len zriedka a nedôsledne.
3. Kategória „**rola otca**“ vypovedá o postavení otca v rodine:
- 3.1 *agresivita* – výskyt vždy, intenzita vysoká, „...no spočiatku sa vždy na druhý deň ospravedlnil, ale potom už iba konštatoval, že prečo si taká blbá, prečo to robíš, ty to chceš... ty si to vyslovene pýtaš...“ (Vierka, 21);
- 3.2 *náladovosť* – výskyt vždy, intenzita vysoká, „...a čakali sme len na to, v akej nálade príde domov... ak s dobrou náladou, tak všetko bolo v poriadku, my sme sa aj dokázali uvoľniť, pretože to bola naša jediná záchrana, ako prežiť...“ (Vierka, 21);
- 3.3 *záľuby* – výskyt vždy, intenzita vysoká; častým javom je prispôsobenie sa rodiny otcovým záľubám, „...môj ocino, on je dosť vášnivý rybár a v podstate celé leto sme trávili na jazerách spolu...“ (Paťa, 14);
- 3.4 *práca* – výskyt takmer vždy, často dlhodobá neprítomnosť v rodine, „...v noci chodil na nočnú, takže cez deň bol, dajme tomu, že s nami, alebo poobede si pospal a potom išiel do roboty...“ (Paťa, 14);
- 3.5 *dominancia* – výskyt vždy, intenzita vysoká, aktívna alebo pasívna, „...on si myslel, že to vie najlepšie, tak on všetko robil...“ (Vierka, 21);
- 3.6 *nevera* – výskyt často, intenzita vysoká, často zmena partnerky, „...lebo on si našiel druhú a začal sprostosti robiť...“ (Vanesa, 14);
- 3.7 *egoizmus* – výskyt vždy, intenzita vysoká, „...on chcel totiž stále iba riešiť tie svoje problémy, čo on...“ (Vierka, 21);
- 3.8 *manipulácia* – výskyt vždy, intenzita mierna; otcovia využívajú manipuláciu na potvrdenie svojho postavenia v rodine, rôznymi formami podľa stupňa agresivity, „...a on nás chcel celý ten život s ním prevrátiť na svoj obraz...“ (Vierka, 21);
- 3.9 *netolerancia odlišnosti* – výskyt vždy, vysoko intenzívne dáva otec najavo, čo sa očakáva a čo je „normálne“, „...ja som bola jediná baba medzi chalanmi, ktorá hrávala futbal... ale jemu to vadilo...“ (Zita, 23);
- 3.10 *obeť v detstve* – otec ako obeť násilia vlastných rodičov sa vyskytuje často a veľmi intenzívne, typický jav prenosu vzorov správania a konania, „...otec bol bitý, len on, najstarší... takže mal taký vzor...“ (Vierka, 21);
- 3.11 *nepredvídateľnosť správania* – jeden z najčastejších a najtraumatizujúcejších aspektov správania otca z pohľadu respondentov; výskyt veľmi často, intenzita vysoká, „...on prišiel a skoro skolaboval, dokonca ma zobudil, že poď, musíš sa ísť pozrieť, čo tá matka zase urobila, ja sa z nej zbláznim, ona zapla silné svetlo...“ (Vierka, 21);
- 3.12 *perfekcionizmus* – výskyt ojedinele; ak je tento jav prítomný v správaní otca, tak mimoriadne intenzívne, „...to bolo ako na vojne, každý druhý deň sa upratovalo, podlahy umyť...“ (Vierka, 21);
- 3.13 *nerespektovanie iného názoru* – výskyt často, intenzita vysoká, „...lebo ak mal niekto svoju pravdu, tak išiel proti nemu...“, „...on nezvládol, že chceme začať

- odznova...“ (Vierka, 21);
- 3.14 *akceptácia rovnosti* – výskyt nikdy, intenzita nulová, „...on len vtedy vie akceptovať, keď sa mu človek nepodriadi... no ale mama nie je človek, ktorý by bol niečo riešil násilne, takže bola slabý súper...“ (Vierka, 21);
- 3.15 *názor na ženy* – vždy negatívny, intenzívne najmä v období konfliktov, „...pre neho boli všetky ženy p...a jeb..., hlúpe, on ženy neuznával, to tak... (s opovrhnutím)“ (Vierka, 21);
- 3.16 *názor na mužov* – vždy pozitívny, vysoko intenzívna snaha vyrovnat' sa iným mužským vzorom, „...keď tak kamaráti a muži, ten je taký super, ten je taký rozhladený a na jeho úroveň by som sa niekedy chcel dostať, ale ženy nie...“ (Vierka, 21);
- 3.17 *agresivita na verejnosti* – výskyt často, intenzita mierna, otcovia sa zväčša snažia zachovať vonkajší dojem (viď kategória 1, subkategória *vonkajší dojem*).
4. Kategória „**rola matky**“ je vyjadrením postavenia matky v rodine:
- 4.1 *participácia na domácich prácach* – výskyt vždy, intenzita vysoká, rodové zaťaženie absolútne, „...ona nemala rada, keď sa jej takto do niečoho staral... ona bola na to háklivá... ona keď to videla, že dakto varí, tak hneď kričala...“ (Vanessa, 14);
- 4.2 *záujmy* – výskyt ojedinele, intenzita nízka, ak má matka nejaké záujmy, tak sa im venuje málo intenzívne a prispôsobuje ich domácnosti, deťom a partnerovi, „...podľa mňa ona sa dosť nudila, väčšinu času strávila aj tak so mnou, keď bol otec v práci napríklad...“ (Paťa, 14);
- 4.3 *paralyzovanie* – typický jav, výskyt vždy, intenzita vysoká, „...keď dal otec mame prvú facku, tak ona vedela, že toto nie, ale keď jej povedal, že ak odídeš, tak ja ťa dám zabiť, mama mu verila, lebo on sa ako čašník poznal so všelijakými mafiánmi a kukláčmi... a to bola veta, ktorú mama živila celých 20 rokov“ (Vierka, 21);
- 4.4 *trauma* – výskyt vždy, intenzita vysoká;
- 4.5 *znášanie ekonomických dôsledkov* – typický jav, výskyt vždy, intenzita vysoká, matky v rodinách s prítomnosťou násillia sú vždy konfrontované so znížením ekonomickej úrovne, „...stačí, aby si spomenula na tú hypotéku, ktorú si musela zobrať kvôli bytu a bude ju splácať do konca života, dve roboty a tak, tak už len spomienka na to jej úplne stačí...“ (Vierka, 21);
- 4.6 *vzdelanie a práca* – výskyt občas, intenzita mierna; ak je matka zamestnaná, tak v nezaujímavej a nepodstatnej oblasti, pre respondentov nie je zaujímavé matkino vzdelanie, práca, ani čas, ktorý s nimi trávi, „...neviem, ona iba rok bola na strojárskej škole, ale ich bolo 7 súrodencov, tak išla radšej pomáhať zarábať...“ (Danka, 15);
- 4.7 *agresivita na verejnosti* – výskyt nikdy, intenzita nulová;
- 4.8 *rezignácia* – výskyt takmer vždy, intenzita vysoká;
- 4.9 *frustrácia* – výskyt takmer vždy, intenzita vysoká, je najmä odrazom nesplnenia očakávaní, kladených na rolu ženy a matky, „...ona mala z toho dva roky, chudera, stres, čo jej tam chodil vykrikovať, že ho zradila a tak...“ (Vierka, 21);
- 4.10 *starostlivosť o deti* – výskyt takmer vždy, intenzita vysoká, rodové zaťaženie vysoké, „...ona by mala ísť do Bratislavy robiť, aby zarobila nejaké peniaze a našla si podnájom... ona to tak vždycky riešila, aby sme neboli hladní a mali kde bývať...“ (Danka, 15);
- 4.11 *zodpovednosť za domov* – výskyt vždy, intenzita vysoká.
5. Kategória „**stratégie matky**“ vypovedá o reakciách matky na podmienky v rodine:
- 5.1 *vzťah k otcovi* – výskyt takmer vždy; matky v špecifických, kritických

- situáciách bránia svoje deti aj seba, avšak intenzita je veľmi nízka, pretože ide o jednorazové akty, ktoré odznievajú do stratenia, nemajú vplyv na zmenu diania v rodine; aj napriek občasnému vzopretiu sa matky otcovi je vždy prítomná matkina pasivita, ktorá pôsobí ako tichý súhlas s dianím v rodine, „...veľa razy povedala, že ona už toto zmení, že ona už chce odísť od neho a takto... ale nikdy to neurobila...“ (Vanesa, 14);
- 5.2 *vzťah k deťom* – výskyt vždy, veľmi intenzívny, zväčša negatívne hodnotený deťmi, „...ale tak mama bola taká prísna proste, za každý nejaký prešľap do mňa hustila...“ (Paťa, 14);
- 5.3 *násilie na deťoch* – výskyt veľmi často, intenzita vysoká, fyzické aj psychické, fyzické vo forme neprimeraných trestov za neposlušnosť, „...hučala po mne, a sa to často dostalo do takej fázy, že som dostala výprask...“ (Paťa, 14), psychické vo forme prehnanej starostlivosti, autoritárskej výchovy;
- 5.4 *pasivita* – výskyt takmer vždy, intenzita vysoká, ojedinelým opakom je aktivita matky, ktorá sa v spoločnosti definuje ako odcudzenie rodine, deťom aj partnerovi;
- 5.5 *podráždenosť* – výskyt vždy, intenzita vysoká, opakom je už iba úplná rezignácia, „...ona bola nervózna...“ (Alex, 12), „...aj kvôli takým maličkostiam... bola taká podráždená zo všetkého... každý deň sa to opakovalo...“ (Danka, 15);
- 5.6 *obmedzovanie sa* – výskyt vždy, intenzita vysoká, ide o obmedzovanie sa vo všetkých dimenziách života (voľný čas, záujmy, práca, starostlivosť o seba a pod.) v prospech partnera a detí;
- 5.7 *zmena partnera* – ak už zmena, tak vysoko intenzívna zmena celého doterajšieho života, avšak veľmi ojedinele, „...moja mamina si našla priateľa... ten čas, čo sa mi mamina venovala, sa začal postupom času dosť skracovať...“ (Paťa, 14);
- 5.8 *stratégia prežitia* – výskyt vždy, intenzita vysoká, ide o dôležitý jav v živote matky, ktorej venuje veľa času a energie; pozitívna alebo negatívna, „...už sme boli v takom strese a stave, že sme šli dať zápalku do zámku, aby sme potom mohli utiecť, že budeme volať políciu, aby sa nedostal do vnútra...“ (Vierka, 21);
- 5.9 *prenos viny na deti* – výskyt ojedinele, ak sa vyskytuje, tak potom intenzívne, „...ale mamka stále zvaľovala na mňa, že my tam stále bývame, a že preto ju podvádza otec a kvôli tomu, že sa hádame, ale to je podľa mňa dobrá sprostosť...“ (Zita, 23);
- 5.10 *podriadenie moci muža* – výskyt vždy, intenzita vysoká, „...mama desať rokov nikomu nič nepovedala...“ (Vierka, 21);
- 5.11 *čas na zmenu* – výskyt občas, ojedinelý jav v živote matky; ak sa rozhodne pre zmenu, ide o jav s dlhodobým vývojom, ale nezvratný, „...ja som sedela na posteli ako malý psychopat a mama keď ma zbadala, tak zbalíť sa a preč...“ (Vierka, 21);
- 5.12 *agresivita* – výskyt občas, pre matku nie je agresivita prirodzená, ale vynútená okolnosťami, a ak sa vyskytne, tak je dlhodobá a intenzívna, „...no keď sme voľačo vyviedli a nepriznali sme sa, tak na nás nakričala...“ (Danka, 15);
- 5.13 *prenos tradičných stereotypov na dieťa* – výskyt vždy, intenzita vysoká, „...mne stále vravela, nech idem, nech sa dačo priučím, tak som vyprážala alebo obaľovala...“ (Vanesa, 14);
- 5.14 *snaha byť lepšou matkou* – výskyt takmer vždy, intenzita vysoká, zdroj častej frustrácie matiek;

- 5.15 *zanedbávanie starostlivosti* – veľmi často sa vyskytujúca subkategória vyčítaná matke, intenzita vysoká, respondenti uvádzajú väčšiu traumu ako týranie otca.
6. Kategória „**rola dieťaťa**“ charakterizuje dôležité aspekty života dieťaťa v rodine s domácim násilím:
- 6.1 *podriadenie moci rodičov* – výskyt vždy, intenzita mierna; ide o absolútne podriadenie moci rodičov, ktorú respondenti neriešia, resp. ju prijímajú ako danú a nemennú;
- 6.2 *pocit viny* – výskyt vždy, intenzita vysoká, „...no tak ja som tiež nebola úplne zlatá...“ (Vanesa, 14);
- 6.3 *snaha vyhovieť požiadavkám* – vždy, intenzita vysoká;
- 6.4 *otvorená komunikácia s rodičmi* – výskyt ojedinele, intenzita nízka, viac s matkou, „...nepýtala som sa...“ (Lenka, 12);
- 6.5 *prispôsobenie sa podmienkam v rodine* – výskyt často, intenzita vysoká, dôležitá subkategória pre respondentov, „...ja som sa naučila žiť taký svoj život...“ (Paťa, 14);
- 6.6 *porušovanie pravidiel* – výskyt občas, intenzita mierna, respondenti nemajú primárnu potrebu porušovať pravidlá, pokiaľ to nie je nevyhnutne potrebné;
- 6.7 *agresivita* – výskyt občas, intenzita mierna, rodové zaťaženie: chlapci viac ako dievčatá;
- 6.8 *absencia pozitívnych vzorov* – mimoriadne dôležitá súčasť života dieťaťa v rodine, výskyt vždy, vysoká intenzita vnímania;
- 6.9 *nekritické preberanie rolí* – výskyt veľmi často, intenzita vysoká, rodové zaťaženie: chlapci majú tendenciu nekriticky preberať vzory otcov a dievčatá vzory matiek;
- 6.10 *nedocenenie snahy matky* – výskyt takmer vždy, vysoká intenzita, respondenti potvrdili skutočnosť, že matkina snaha o pohodu v rodine nebýva v rodine docenená, „...keď som bola s mamou, musela som chodiť na trápnu chatu k mojim trápnym starým rodičom...“ (Paťa, 14);
- 6.11 *absencia podpory rodičov* – výskyt takmer vždy, vysoká intenzita, rodové zaťaženie nulové, ide o potrebu podpory oboch rodičov, „...každý má takých rodičov, že sa mu snažia pomôcť... a my keď sme potrebovali pomoc, tak sa nám vždy otočili chrbtom...“ (Zita, 23);
- 6.12 *súrodenecká súdržnosť* – vždy, intenzita vysoká, súrodenci majú vysokú tendenciu navzájom sa ochraňovať a pomáhať si.

V procese primárnej interpretácie sme súčasne zaznamenávali pracovné poznámky v písomnom protokole, ktorý bol súčasťou nášho výskumného denníka. Tieto poznámky nám poskytli dôležitú spätnú väzbu:

- 1. rozhovor, Heňa, 19:** pri otvorenom kódovaní sme prvýkrát formulovali ešte provizórne kódy a zoskupili ich podľa podobného obsahu do provizórnych subkategórií; dôležitým javom bolo zistenie problémov pri zbere údajov, aby sme sa im mohli vyhnúť pri ďalšom zbere v teréne; išlo nám najmä o to, aby sme respondentov zbytočne nezaťažovali otázkami, ktoré nám neprinesú potrebné informácie, a naopak sa precíznejšie zamerali na tie otázky, ktoré nám pomôžu čo najviac nasýtiť naše zatiaľ provizórne subkategórie;
- 2. rozhovor, Paťa, 14:** dokázali sme už presnejšie identifikovať kódy a byť dôslednejší pri zhodnocovaní každého kódu, najmä tých, ktoré sú nositeľmi rodového zaťaženia (napr. sme sa snažili čo najneutrálnejšie pomenovať špecifickú vlastnosť niektorých kódov); zaujímal nás realistický, nie naratívny prístup ku kódom, a to pýtaním sa

otázkou „Čo reprezentuje toto vyjadrenie, myšlienka? atď.“, a nie „Ako to popisuje respondent?; v tomto rozhovore sme zaznamenali bohatý výskyt rodových stereotypov v názoroch respondentky, našu pozornosť obzvlášť upútala skutočnosť, že vo vyjadreniach o matke prevažovalo odsúdenie zo zlyhania, dehonestujúce vyjadrenia na jej prácu, záujmy, starostlivosť o domácnosť, kým vyjadrenia o otcovi boli vysoko nekritické, ospravedlňujúce, často vyjadrujúce obdiv (v tomto prípade išlo o aktívnu matku a pasívneho otca v rodinnom dianí); v tomto štádiu zoskupujeme subkategórie pod kategórie podľa spoločného obsahu, okrem subkategórií z predošlého rozhovoru vznikajú aj nové subkategórie;

3. rozhovor, Zita, 23: konštatujeme proces nasycovania údajov (teraz už kategórií a ich subkategórií), dokážeme ich už porovnávať medzi sebou, pozorovať ich opakovanie, niektoré subkategórie sa však zatiaľ neopakujú, preto pokračujeme v zbere údajov; vlastnosti a vzťahy medzi subkategóriami začínajú dostávať svoju štruktúru; ako dôležitá subkategória sa začína vynárať absencia otcovej podpory matky, rodiny, jeho participácia na domácich prácach, starostlivosti o deti a vo vzťahoch;

4. rozhovor, Vierka, 21: štvrtý rozhovor nám poskytol obsahovo a dimenzionálne bohaté údaje, zrejme preto, že išlo o respondentku s dosiaľ najvyšším vzdelaním (VŠ), vo vyššom veku života, s najlepším súčasným zázemím (žije v harmonickom vzťahu s matkou) a s najvyššou mierou spracovania skúseností; v tejto fáze zberu údajov zaznamenávame dve základné kombinácie aktivity oboch rodičov v rodine:

1. aktivita otca > aktivita matky

- otec je dominantný a aktívny, rozhoduje o všetkom, kontroluje, manipuluje, určuje pravidlá, neprimerane trestá nedodržiavanie pravidiel, vyžaduje absolútnu poslušnosť;
- matka je spočiatku aktívna, pod vplyvom dominancie otca sa stáva viac pasívnou, s občasnou snahou vzopretia sa otcovi, po následnej reakcii otca sa znova vracia k pasivite, nedokáže obrániť seba, a teda ani ochrániť deti, čím vytvára dojem tichého súhlasu s otcovým konaním a správaním.

2. aktivita otca < aktivita matky

- otec je dominantný, ale v rodine pasívny, v pozadí, odkiaľ nenápadne manipuluje, je nezainteresovaný do problémov a konfliktov v rodine, čím si často získava priazeň detí alebo blízkeho okolia, nezasahuje do diania v rodine, výsledok diania vždy využije vo svoj prospech;
- matka je aktívna v starostlivosti o domácnosť, deti aj svoj život, nebaví ju sedieť doma a nudiť sa, hľadá spôsoby, ako žiť, pracuje, zabáva sa, chce čas pre seba, preto ostáva nepochopená deťmi a partnerom, rieši konflikty, nezvláda situáciu, siaha po agresivite a násilí.

5. rozhovor, Vanesa, 14: pokračuje proces nasycovania, stále sa vynárajú nové relevantné subkategórie; formulujeme prvé pracovné predpoklady, na základe ktorých uvádzame jednotlivé subkategórie a kategórie do vzájomných vzťahov, ktoré budeme ďalej overovať na základe zistených údajov pri ďalšom zbere v teréne;

6. **rozhovor, Alex, 12:** základné pojmy sú takmer nasýtené, vyskytujú sa však očakávané odchýlky v niektorých subkategóriách, vzhľadom na špecifickosť skúmaných rodín, tieto chceme overiť pri ďalšom zbere údajov; pracovné predpoklady sme na základe zistených údajov aktualizovali a budeme ich ďalej overovať pri spracovávaní ďalšieho rozhovoru;
7. **rozhovor, Danka, 15:** konštatujeme nasýtenie pojmov a definitívne stanovenie kategórií a ich subkategórií, ich vlastnosti a dimenzie, „nanečisto“ formulujeme základný analytický príbeh výskumu (kostru našej teórie); v rámci overenia správnosti zistených údajov sme sa rozhodli pre analýzu posledného rozhovoru;
8. **rozhovor, Lenka, 12:** definitívne overovanie správnosti kategórií, definujeme premenné a základný analytický príbeh výskumu.

V rámci **sekundárnej interpretácie** sme realizovali *axiálne a selektívne kódovanie*. *Axiálne kódovanie* znamená, že pomocou tzv. paradigmatického modelu vytvárame spojenia medzi kategóriami a subkategóriami (Strauss, Corbinová, 1999, 71). Paradigmatický model nám pomohol uviesť jednotlivé hlavné kategórie do vzájomných vzťahov a súvislostí (viď tabuľka 1).

Tabuľka 1

Paradigmatický model znázorňujúci výsledok axiálneho kódovania

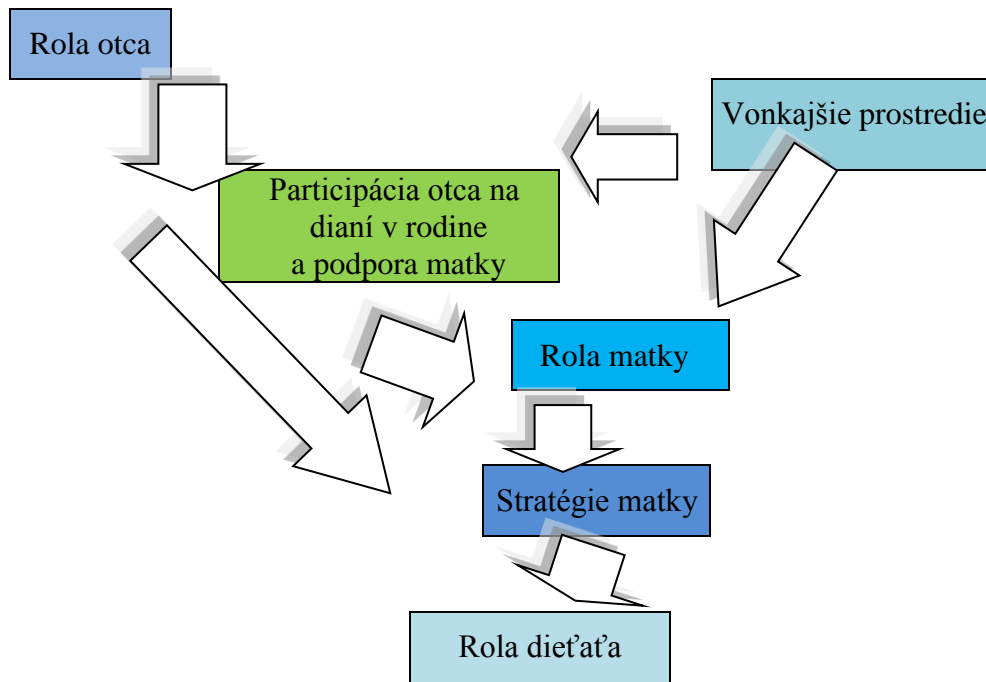
Príčinné podmienky	Jav	Kontext	Intervenčné podmienky	Stratégie interakcie	Následky
	Rola otca na dianí v rodine a podpora matky	Rola matky	Vonkajšie prostredie rodiny	Stratégie matky	Rola dieťaťa

Kategória *participácia otca na dianí v rodine a podpora matky* sa od prvých realizovaných rozhovorov vyčleňovala ako mimoriadne závažný jav (hodný ďalšieho skúmania), obsiahnutý vo výpovediach všetkých respondentov, skryto aj zjavne, s vysokou prioritou v názoroch a postojoch respondentov, s veľmi vysokou (vonkajší dojem, pravidlá, tresty, izolácia rodiny, prázdne sľuby a pod.) alebo veľmi nízkou (podpora rodiny, komunikácia, participácia na domácich prácach, spoločné trávenie voľného času a pod.) intenzitou výskytu v rodine. Je to jav, ktorý bol obsahovo najnasýtenejší (až 20 subkategórií). Tento jav považujeme za doteraz nepreskúmaný v súvislosti s problémom násilia v rodine, preto sme mu pridelili v našej tabuľke funkciu, ktorá toto skúmanie iniciuje. Priebežne sme potom zvažovali, aké sú príčinné podmienky tejto centrálnej kategórie, v akom kontexte vzniká a ďalej sa formuje, za akých intervenujúcich podmienok, stratégií jednania a s akými následkami a pre koho. Zároveň sme pokračovali v skúmaní a pozorovaní ďalších vlastností každej subkategórie a zaznamenávali sme dimenzie každej skúmanej situácie. Na základe analýzy subkategórií jednotlivých kategórií sme ako príčinné podmienky identifikovali kategóriu *rola otca*, keďže subkategórie tejto kategórie vypovedajú o javoch silne ovplyvňujúcich život jednotlivých členov rodiny (napr. dominancia, manipulácia, egoizmus, nepredvídateľnosť správania,

perfekcionizmus, práca a pod.). Kontext v našom modeli predstavuje *rola matky*, ktorá je na základe identifikovaných subkategórií kontextuálnou súčasťou formovania centrálnej kategórie, čiže toho, ako a do akej miery otec participuje na rodinnom dianí. Matka sa napr. často uchýľuje k uzurpovaniu si domácnosti ako svojej domény (participácia na domácich prácach), prispôsobuje svoje potreby a záujmy členom domácnosti (záujmy), uniká do stavu pasivity až paralýzy (paralyzovanie, rezignácia, frustrácia), namiesto vzdoru preberá čiastočne alebo úplne rolu otca na vlastné plecia (starostlivosť o deti, zodpovednosť za domov). Týmto svojím správaním posilňuje postavenie centrálnej kategórie v našom črtajúcom sa analytickom príbehu. Intervenčné podmienky sa vykryštalizovali takmer okamžite už pri prvom rozhovore, *vonkajšie prostredie rodiny*, t. j. prostredie tvorené širšou rodinou, kamarátmi/kamarátkami a známymi rodiny, ale aj neznámymi ľuďmi, ktorí mohli pomôcť a nepomohli alebo, naopak, pomohli, aj keď to nikto nečakal, sú kategóriou, zohrávajúcou špecifickú úlohu v našom analytickom príbehu. Nevhodné reakcie a riešenia úradov a polície (reakcia kompetentných), podpora násilných riešení situácie z blízkeho rodinného okolia (násilie v blízkej rodine, negatívne vzťahy v blízkej rodine), prehľbovanie odporu k odlišnosti (netolerancia odlišnosti), predsudky okolia (predsudky v médiách, predsudky v spoločnosti), ale aj nezištná pomoc (pomoc okolia, ženská súdržnosť) rozohrali v skúmaných prípadoch svoju dôležitú rolu. *Stratégie matky* sú kategóriou, ktorá vypovedá o vlastnostiach a kvalitách interakcie v našom príbehu. Ide o reakcie matky na situáciu v rodine a odhaľuje schopnosti a možnosti matky reagovať na konkrétne udalosti a podmienky. Pri analýze subkategórií tejto kategórie je isté, že ide o interakciu s mimoriadnou relevanciou (vzťah k otcovi, vzťah k deťom, pasivita, podráždenosť, obmedzovanie sa, stratégia prežitia, podriadenie sa moci muža a pod.). A napokon následky, tie logicky vyúsťujú v kategórii *rola dieťaťa*, ktoré akumuluje celé dianie v rodine a jeho pozícia je výsledkom popísaného procesu, zachyteného v paradigmatickom modeli.

V rámci axiálneho kódovania sme realizovali indukzívno-deduktívny spôsob prepojenia subkategórií do vzťahu ku kategóriám a subkategórií medzi sebou na základe umiestnenia skúmaných situácií na dimenzionálnych škálach. Paradigmatický model tak znázorňuje výskyt relevantných javov v rodine s prítomnosťou násilia na deťoch a mladistvých.

Už pri predchádzajúcom procese sme mohli predbežne identifikovať centrálnu kategóriu, *selektívne kódovanie* nám okrem jej potvrdenia pomohlo organizovať základný analytický príbeh (tamtiež, 87 – 89). Ten je predchodcom formulácie teórie, zakotvanej v zistených údajoch. Účelom je formulovať kľúčové tvrdenia a sústrediť ich okolo ústredného javu (*core category*), ktorý bol skúmaný. Prvým krokom bolo určenie centrálnej kategórie nášho výskumu, a tou bola **participácia otca na dianí v rodine a podpora matky**. To, že máme centrálnu kategóriu, nám potvrdil fakt, že centrálna kategória by mala skúmaný jav dobre popisovať, mala by byť dostatočne široká, aby obsiahla všetky ostatné kategórie (Strauss, Corbinová, 1999, s. 86 – 92). Druhým krokom bolo uvedenie centrálnej kategórie a pomocných kategórií do vzájomných vzťahov na základe zistených vlastností a ich dimenzií (viď obrázek 1). V tomto kauzálnom modeli sme okolo centrálnej kategórie formulovali analytický príbeh a definovali vzťahy medzi kategóriami.



Obrázek 1. Centrálna kategória a pomocné kategórie.

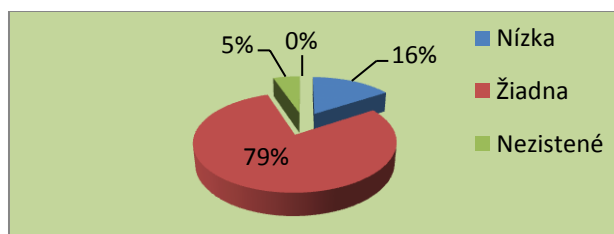
Vzťahy medzi kategóriami sa začali kryštalizovať už na základe analýzy funkcionality kategórií v paradigmatickom modeli. Centrálnou kategóriou sa na základe jej vlastností stala kategória *participácia otca na dianí v rodine a podpora matky*, táto je silne ovplyvnená tým, akú rolu otec zastáva, preto sa kategória *rola otca* dostala nad všetky iné kategórie. Dôležitý, ale menej podstatný význam má kategória *vonkajšie prostredie*. Tieto tri kategórie sa však významne podieľajú na tom, v akej role sa matka v takejto rodine ocitá (*rola matky*) a aké volí stratégie fungovania v rodine (*stratégie matky*). Na konci celého tohto procesu je však dieťa, z nášho pohľadu to najpodstatnejšie: jeho prežívanie, formovanie jeho osobnosti, správania a konania, perspektívy do budúcnosti, rodinnej aj osobnej (*rola dieťaťa*).

V tejto fáze môžeme formulovať:

- **premenné** našej teórie a ich vzťahy medzi sebou:
 - ✓ *rola otca* v rodine sa prejavuje mierou jeho *participácie na dianí v rodine* (domáce práce, starostlivosť o deti, zasahovanie do každodenných situácií a problémov a pod.) a *mierou podpory matky*, ktorú považujeme za hlavný problém rodín s prítomnosťou násilia na deťoch a mladistvých. Tento jav je vo všetkých skúmaných rodinách nízky až mimoriadne slabý, v rámci špecifikácie ide viac o materiálnu ako psychickú a emocionálnu podporu, ktorá je takmer nulová;
 - ✓ *rola matky* v rodine so slabou participáciou a podporou otca potom predstavuje jej čiastočné alebo úplné supľovanie roly otca, úplné preberanie zodpovednosti za rodinu, čo vždy znamená vysokú záťaž na psychickú a emocionálnu stránku osobnosti matky, deformujúci vplyv na jej správanie a konanie, čo sa pomerne často odráža v jej agresívnom a násilnom správaní;

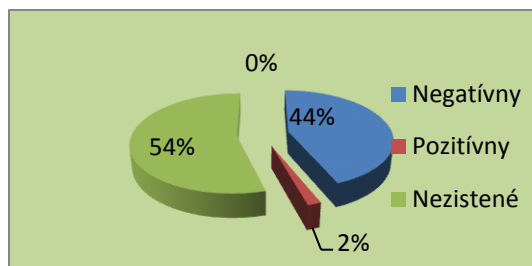
- ✓ *vonkajšie prostredie* je dôležitým determinantom diania v rodine, má vysoký vplyv najmä na *rolu otca* (forma voľnočasových aktivít, kamaráti, otcova rodina, prenos vzorov správania sa vlastných rodičov, podpora spoločensky uznaných stereotypov, spoločenské predsudky), na rolu matky nemá taký silný vplyv, ide skôr o potrebu podpory okolia, najčastejšie zo strany vlastnej rodiny a kamarátok/kamarátov, materiálnu a najmä nemateriálnu pomoc blízkeho okolia, negatívny vplyv *vonkajšieho prostredia* na matku sme nezaznamenali;
- ✓ *rola dieťaťa v rodine* je daná výsledkom interakcie roly otca s rolou matky, pričom otec je vždy dominantnou entitou a matka sa takmer vždy prispôsobí (v prípade neprispôsobivosti čelí takmer vždy násiliu otca, veľmi často odsúdeniu prostredia a veľmi často odsúdeniu vlastných detí);
- ✓ *rola dieťaťa* je determinovaná *stratégiami prežitia matky* – správaním a konaním vo vzťahu k dieťaťu, ale aj vo vzťahu k otcovi a **najmä k sebe**, preto ak matka nenachádza adekvátnu podporu vo svojom partnerovi, často sa to negatívne prejaví vo vzťahu k dieťaťu;
- **centrálny analytický príbeh**, ktorý je predchodcom dopĺňujúcej časti pôvodnej teórie:
 - ✓ *miera otcovej podpory a jeho participácia na dianí v rodine je determinantom matkinho postavenia, správania sa a konania v rodine*. Interakcia vzťahu otca – násilníka a matky určuje kvalitu podmienok vnútorného prostredia rodiny, ktoré spolu s vonkajším prostredím intenzívne ovplyvňujú život dieťaťa v rodine a jeho budúcnosť. Dieťa si pod vplyvom uvedených premenných formuje svoju pozíciu v rodine, spôsoby prežitia, správania sa, konania a medziľudských vzťahov, ako aj hodnoty, ktoré tvoria „základnú výbavu“ jeho budúceho života v spoločnosti.

V tomto okamihu sme pristúpili k realizácii kvantitatívnej časti výskumu. V prípade tejto metodológie sme formulovali premenné, ktoré zohľadňujú analyzovaný text, avšak vzhľadom na to, že ide o dopĺňujúcu metodológiu, sme sa už sústredili na poznané a očakávané javy, ktoré chceme overiť. Zamerali sme sa na *analytické premenné*, pretože identifikačné premenné sú pre nás v tejto časti výskumu už irelevantné. Hodnoty jednotlivých kategórií (premenných) sú určené výsledkom predchádzajúceho výskumného procesu.



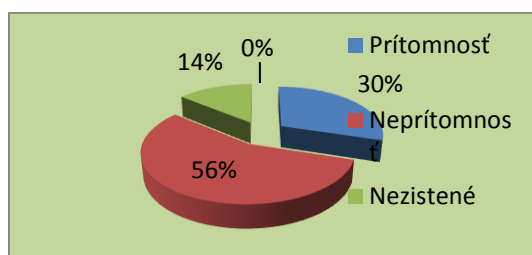
Obrázek 2. Otec ako podpora matky.

Ak sa tento jav vyskytol, tak iba ako podpora materiálna, nikdy nie psychická alebo emocionálna (hodnota „nízka“), hodnota „žiadna“ znamená úplnú ignoráciu matkiných potrieb otcom (pričom treba poznamenať, že matka sa takmer vždy aj napriek tomu neprestáva o otca starať – práce v domácnosti): „...o domácnosť sa starala hlavne matka“, „...otec sa o domácnosť príliš nestaral. Jeho úlohou bolo zabezpečiť financie...“.



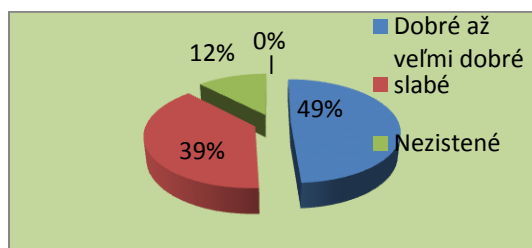
Obrázek 3. Vplyv vonkajšieho prostredia na otca.

Najčastejšími negatívnymi vplyvmi sú rodina otca, najmä otcova matka. Výskyt tohto často až patologického ovplyvňovania je taký častý a intenzívny a dôsledky pre život ženy a detí tak evidentné (žiaden vzťah partnerov tento vplyv nezvládol), že ho považujeme za hodný ďalšieho výskumu: „...svokra ju nemá rada, hucká proti nej svojho syna, aby žiarlil...“, „...správanie svojho syna schvaľovala a neustále jej hovorila, že ona je na vine, že si to zaslúži...“. K ďalším patria záujmy, kamaráti, práca (najmä ak je násilník sám policajt), podnikanie, prístup polície, nezamestnanosť, či dokonca príslušnosť k cirkvi: „... manžel je policajt. Má konexie. Každé trestné oznámenie skončilo u jeho vedúceho...“, „...manžel sa nikdy netajil, že má kamarátov na polícii...“.



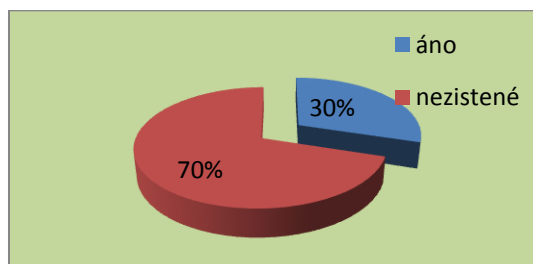
Obrázek 4. Závislosti otca.

Na mieru závislostí otca sme sa zamerali preto, aby sme poukázali na skutočnosť, že alkoholizmus, resp. závislosti nie sú príčinou násilia páchaného v rodine, ale iba sprievodným javom, ktorý tento jav väčšinou ešte znásobuje (nie každý jedinec má totiž pod vplyvom alkoholu sklony k násiliu). Až 56 % partnerov matiek nepáchalo násilie na nich a/alebo na deťoch pod vplyvom žiadnej látky, spôsobujúcej závislosť, konali s „jasnou hlavou“ a s jasným zámerom – ponížiť najbližších/najslabších prejavom vlastnej moci: „...otec robí v rodine len zlobu, „...keď mu matka oznámila, že sa rozvedie, iba sa smial, že to nikdy neurobí, že stále iba hovorí a nič neurobila...“, „...mamu mal iba za slúžku a špinavú handru...“.



Obrázek 5. Finančné podmienky.

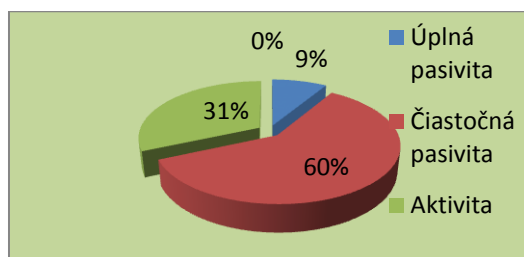
Opäť ide o premennú, prostredníctvom ktorej sme chceli vyvrátiť stereotyp, že násilie v rodine súvisí s ekonomickým prostredím rodiny. Až 49 % rodín, ktorých prípadové štúdie sme skúmali, malo dobré až veľmi dobré ekonomické prostredie: „...dobré postavenie (matka), podnikateľ (otec)...“. Aj v rámci hodnoty „slabé“ sa nedá často hovoriť o zlých finančných podmienkach „odjakživa“, ale vytvorených takmer vždy otcom (vyčerpávanie finančných zdrojov na vlastné záujmy, neplatenie výživného): „...no a keď nemá, berie z peňazí matky...“, „...otec mal nedobré hospodárenie, matka odstavená od peňazí...“.



Obrázek 6. Prenos stereotypov na deti.

V prípade tejto premennej sme mali možnosť určiť iba dve hodnoty – buď bol prenos pozorovaný, a teda aktívny, alebo nebol. Išlo o prenos vzorov správania a konania:

- otca na syna (agresívne správanie voči matke, ostatným súrodencom, v škole); „...syn začal kopírovať otcovo správanie a bol voči ostatným súrodencom agresívny...“, „...syna akoby sa to netýkalo...“, „...u syna matka pozorovala podobné ťahy v správaní k sestre, ako manžela k nej...“,
- matky na dcéru (správanie obeť, prispôsobovanie sa a pod., ale najmä pomáhanie matke v domácnosti a veľmi často aj prenechávanie celej domácnosti na dcéru): „...dcéra (16) jej musela pomáhať v starostlivosti o domácnosť a o deti...“, „...starostlivosť o domácnosť je na starších dcérach...“.



Obrázek 7. Postoj matky.

Premenná, ktorá znázorňuje tri stratégie matky, ako sa vyrovnáť so situáciou v rodine:

- hodnota „úplná pasivita“ najčastejšie znamená, že matka je príliš citovo závislá na partnerovi, chce zmeniť situáciu, ale nevie ako alebo nevládze, niekedy aj nechce, nie je schopná z najrôznejších objektívnych a subjektívnych dôvodov poskytnúť ochranu sebe a najmä deťom, pomoc prichádza na základe aktivity iných osôb; „...matka sa jej nezastávala, držala stranu skôr partnerovi, ospravedlňovala ho...“, „...matka nie je so situáciou v rodine spokojná, ale pre zmenu nerobí nič, bráni sa jej...“, „...chcela odísť, ale manžel ju prehováral, aj jej mama – aby vydržala, prispôsobila sa...“;

- hodnota „čiasťočná pasivita“ znamená, že matka dlhodobo znáša situáciu v rodine s občasnými vzopretiami, rieši situáciu, keď už definitívne nemôže ďalej, často jej dlhodobému rozhodovaniu „napomáha“ nezáujem kompetentných (polícia a pod.), často hľadá pomoc, ale nenachádza; „...dostala kresťanskú výchovu a sľúbila si, že vydrží všetko, len aby jej deti nepoznali rozchod rodičov...“, „...má pocit, že by to ešte s manželom vedela, že *sa občas snaží...*“, „...snažila sa udržať rodinu, preto návraty...“;
- hodnota „aktivita“ definuje matku, ktorá berie ochranu seba a detí do vlastných rúk takmer okamžite, nikdy sa nevracia späť k týrajúcemu partnerovi, robí všetko, často nemožné, pre zlepšenie situácie svojich detí, tento jej boj je však veľmi často spojený s veľkými problémami a často dopláca na to, že opustila „pokojný prístav“: „...vravela, že policajti sú tam úplne hrozni...“, „...utiekla s deťmi zo spoločnej domácnosti, pretože polícia nekonala...“.

4 Výskumné zistenia a diskusia

Výskumné zistenia naznačujú, že súčasná paradigma o násilí v rodine by mala vytvoriť priestor na prijatie nových poznatkov, ktoré by mohli pomôcť lepšie identifikovať a následne riešiť tento multidisciplinárny problém. Táto paradigma totiž vykazuje niektoré anomálie, napr. mýty o násilí v rodine, spätosť tohto javu s prítomnosťou závislostí, slabých ekonomických podmienok a pod., ktorých nebezpečenstvo spočíva v ich negatívnom vplyve na kvalitu práce odborníkov a pracovníkov v pomáhajúcich profesiách. Naším zámerom bolo prehodnotiť súčasnú paradigmu a pokúsiť sa ju obohatiť o kategóriu rodu a pohľad na násilie cez rodovú perspektívu. Na základe zistených údajov môžeme konštatovať, že násilie v rodinnom prostredí je jav, ktorý nie je závislý na sociálnopatologických javoch v rodine prítomných (závislosti, chudoba a pod.). Tieto faktory sú často prítomné v rodinách s násilím, avšak ich prítomnosť nie je podmienkou ani dôvodom na akceleráciu násillia. Jedna z vážnych príčin násillia v rodinnom prostredí súvisí s postavením otca ako centrálnej osobnosti v manželskom vzťahu a rodine ako celku, a postavením matky ako „druhej“ osoby, ktorej činnosť je síce nevyhnutná, ale zredukovaná na zabezpečovanie chodu domácnosti a starostlivosti o potomstvo. Na pozadí tejto premisy vzniká spojením roly muža a ženy tradičné prostredie rodiny, kostru ktorého tvorí otec s „prirodzenou“ mocou a autoritou, s hlavným slovom v rodine, matka s oslabenou mocou a autoritou, s vedľajším postavením v rodine (v očiach partnera, detí a často aj vonkajšieho okolia) a dieťa vnímajúce a absorbujúce túto nerovnosť. Z uvedeného obrazu rodinného prostredia vyplýva atmosféra v rodine, v ktorej otec, matka a deti sú premenné, formujúce mieru a intenzitu možnej agresivity a násillia. Prejavy a intenzita násillia sú výsledkom osobnostných (subjektívnych) faktorov a faktorov pochádzajúcich z prostredia (objektívnych). Jedným z najrelevantnejších objektívnych faktorov je výchova v rodinnom prostredí. Ak je toto významné formujúce prostredie založené na nerovnováhe moci, autority a postavenia medzi otcom, matkou a deťmi, je rodinným prostredím s vysokým predpokladom výskytu násillia.

Ako sa prejavuje nerovnováha moci v rodine? Otec a matka sú rovnako manželia a rovnako aj rodičia, majú rovnaké povinnosti voči sebe navzájom a voči deťom. Tu sa však rovnosť medzi nimi končí. Podľa nášho výskumu v reálnom rodinnom prostredí *otec* až príliš často nie je

rovnako aktívny a zaangažovaný ako matka. Jeho rodinné pôsobenie sa zväčša sústreďuje na výrazne zredukované činnosti, ako je jeho práca a kariéra, voľnočasové aktivity a činnosti, ktorým sa venoval pred založením rodiny. Postavenie matky charakterizuje syndróm dvojitého zaťaženia, ktorý spolu s absenciou psychickej a emocionálnej podpory zo strany otca pôsobí na ženu/matku deštruktívne. Matka často preberá povinnosti roly otca a absolútnu zodpovednosť za rodinu (napr. nevhodné správanie a konanie dieťaťa je považované skôr za zlyhanie matky ako otca), pričom rola otca je charakteristická formálnou materiálnou zodpovednosťou. Ak si otec neplní svoje rodinné povinnosti voči matke a deťom, teda nie je pre matku podporou a pre deti pozitívnym vzorom (neparticipuje na dani v rodine, na domácich prácach a starostlivosti o deti), matka často zlyháva vo vzťahu k sebe a k deťom, siaha po krízových stratégiách riešenia negatívne predimenzovanej situácie. Výsledkom je vysoký výskyt agresivity a násilia voči deťom, najmä vo forme zanedbávania starostlivosti a potrieb detí, neprimeraných fyzických trestov a celkovo negatívnej atmosféry v rodine. Pritom práve negatívna, agresívne naladená atmosféra v rodine, výčitky a verbálne útoky matky na partnera sú veľmi často motívom násilia na matke a deťoch.

Výsledkom celého procesu, na začiatku ktorého je neplnenie potrieb matky a detí zo strany otca (ale naopak prispôsobenie týchto potrieb vlastným potrebám, podliehajúcim rodovým stereotypom), je *viacnásobné poškodenie roly matky*, pretože:

- rola matky sa transformuje na rolu slúžky, nastáva tzv. dvojité zaťaženie (práca v zamestnaní plus práca v domácnosti);
- vzhľadom na takmer žiaden voľný čas matka obetuje svoje záľuby a čas na oddych rodine;
- veľmi často si tí, pre ktorých to robí, jej snahu nevážia, jej práca a všetko, čo s rolou matky súvisí, býva znevažované a bagatelizované;
- negatívny prístup otca k rodinným povinnostiam je takmer vždy spojený s agresívnym a násilným správaním a konaním, ktorých podstatou je deformovaný pohľad na rolu muža a ženy v rodine a spoločnosti;
- matka nie je schopná zvládať takéto zaťaženie bez stratégií, ktoré sú reakciou na správanie a konanie otca; tieto stratégie sú zdrojom frustrácie matky, jej sebaobviňovania zo zlyhania.

Bez ohľadu na formu stratégie správania a konania matky v rodine je rola *dieťaťa ohrozená po všetkých stránkach*. Dieťa je plnohodnotným percipientom diania v rodine, a to v prípade priamych aj nepriamych foriem. Ďalšie fungovanie dieťaťa, podľa našich zistení na nami skúmanej vzorke, negatívne ovplyvňuje:

- interiorizovanie roly otca/muža ako dominantného a matky/ženy ako podriadenej;
- interiorizovanie rodových stereotypov v spojení s konkrétnymi aktivitami a činnosťami v rodine;
- absencia pozitívnych vzorov u oboch pohlaví;
- priame alebo nepriame formy násilia na ňom páchané;

- poznanie netolerancie a násilia ako prirodzených spôsobov správania v medziľudských vzťahoch.

Na záver sme si položili otázku: čo vedie otca/partnera k tomu, že nie je schopný byť plnohodnotnou podporou svojej partnerke a nie je ochotný efektívne participovať na dani v rodine tak, aby sa matkina rola nedeformovala na neplatenú vykonávateľku obslužných prác a mala čas aj na seba? Prečo muž/otec/partner z princípu považuje aktivity spojené s rodinou za dehonestujúce mužskú rolu? Odpoveďou je prítomnosť rodových nerovností a stereotypov, ktoré prežívajú v celospoločenskom myslení, najmä však vo výchove.

Zámerom nášho skúmania bolo uchopenie skutočnosti, že násilie páchané na deťoch a mladistvých, v rodine aj mimo rodiny, je rodovo podmienené. Chceli sme upriamiť pozornosť na fakty, s ktorými sa stretávajú v rámci pracovnej každodennosti pracovníci v pomáhajúcich profesiách, a nie vždy ich dokážu identifikovať v spleti najrôznejších situácií. Sprostredkované skúsenosti tých, ktorí svoj život zasvätili pomoci týraným deťom a ich matkám, v nás podporili myšlienku skúmať tento jav v spojitosti s rodovou paradigmou prostredníctvom výpovedí detí a mladistvých, priamych alebo nepriamych svedkov násilia v rodine. Výsledkom skúmania na nami zvolenej vzorke je poznanie, že tradičné delenie rolí na základe rodu a z neho vyplývajúce rodové nerovnosti a stereotypy majú vplyv na vznik násilia v rodine, pretože:

- deformujú postoj muža k role ženy/matky;
- deformujú postoj matky voči sebe samej a voči deťom;
- sú bariérou pozitívnej participácie otca na dani v rodine vo forme nezmyselných princípov, založených na rodových stereotypoch;
- zabraňujú pozitívnej podpore otca voči partnerke;
- vytvárajú nepriaznivé podmienky na existenciu matky v rodine, vo vzťahu voči partnerovi aj deťom.

Sme presvedčení, že poznanie týchto súvislostí by mohlo pomôcť skvalitniť:

- socializáciu detí a mládeže ako spôsob *prevencie násilia*;
- *výchovu k manželstvu a rodičovstvu* ako spôsob prevencie vysokej miery rozvodovosti a iných sociálno-patologických javov v rodinách;
- *snahu pracovníkov v pomáhajúcich profesiách, ktorí sa dostávajú do kontaktu s násilím páchaným v rodine*.

Záver

Zámerom našej štúdie bolo poukázať na priamu súvislosť medzi rodovou problematikou a jednou z dôležitých tém sociálnej pedagogiky, násilím páchaným na deťoch a mladistvých. Chceli sme sa vyhnúť potvrdzovaniu predpokladov a očakávaní, preto sme dali skúmaným fenoménom a ich vzájomnej súvislosti voľný priebeh. Skúmali sme existujúce rodové nerovnosti a stereotypy v rodinách, v ktorých sa vyskytli formy domáceho násilia, na deťoch,

na jednom z partnerov alebo oboje. Nečakane sme sa od témy násilia v rodinnom prostredí dostali k témam, ktoré zdanlivo s domácim násilím nesúvisia, a predsa: deľba domácich prác, starostlivosť o deti či o ich voľný čas a výchovu spočívajú takmer vždy na pleciah matiek, čo sa ukázalo ako relevantný problém aj v súvislosti s násilím v tomto prostredí. Chceli sme iba poukázať na skutočnosť, že aj na prvý pohľad tak „banálna“ téma, ako sú domáce práce a starostlivosť o deti, môže navrstviť množstvo ďalších, zdanlivo nesúvisiacich tém. Ale o tom sú súčasné sociálne vedy, o zdanlivo jednoduchých a bežných (každodenných) veciach, ktoré po odstránení banálnosti odhaľujú (ne)logiku nášho bežného života.

Literatúra

- Fromm, E. (1941). *Escape from freedom*. New York: Holt, Rinehart Winston.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard university press.
- Hudecová, A. (2006). Násilie v rodine a jeho následky na dieťa. In Macháček, L. (Ed.). *Rod – gender v pedagogickom výskume a praxi*. (s. 124–129). Trnava: FF UCM.
- Kasten, H. (2003). *Weiblich – männlich (geschlechterrollen durchschauen)*. Munchen: Reinhardt.
- Kiczková, Z. (2006). Rod – gender vo výskume v oblasti spoločenských vied. In Macháček, L. (Ed.). *Rod – gender v pedagogickom výskume a praxi*. (s. 7–27). Trnava: FF UCM.
- Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. New York: Oxford University Press.
- Poněšický, J. (2005). *Agrese, násilí a psychologie moci*. Praha: Triton.
- Renzetti, C., M., Curran, D., J. (2003). *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- Řičan, P. (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál.
- Sattler, Ch., Flitner, E. (1989). *Wieso die Männer? Feministische Überlegungen zum Inzest*. In: Kazis, C. (Hrsg.). *Dem Schweigen ein Ende. Sexuelle Ausbeutung von Kindern in Familien*. Basel, s. 31–43.
- Strauss, A., Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výskumu*. Brno: Sdružení Podané ruce.
- Švaříček, R., Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výskum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Autor

Mgr. Silvia Dončevová, PhD., Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta sociálnych vied, Katedra verejnej politiky a verejnej správy, Bučianska 4/a, 917 01 Trnava, e-mail: silvia.donceva@gmail.com

The problem of gender and violence against children and adolescents

Abstract: Empirical and comparative study brings knowledge of the author's own research, whose main objective was to identify, analyse and interpret the problem impact of gender inequalities and stereotypes in the creation and development of violence, particularly against children and adolescents, primarily in the educational environment of the family. Research has attempted to capture the intersection of gender studies and social pedagogy, two sciences, which, although from a different angle, devoted, inter alia, the problem of the origin and

acceleration of violence against children and adolescents. Research design was grounded in theory, the research method was the semi-structured interview, conducted with eight respondents, children and young people aged 12 - 23 years. A quantitative methodology was used to strengthen the validity of the process of triangulation; content analysis of text documents (case studies from the archives crisis centre for victims of domestic violence).

Keywords: gender, gender inequality, gender stereotypes, violence against children and adolescents, domestic violence

Česká sociální pedagogika po r. 1990

Blahoslav Kraus

1 Pojetí, obsah

Jsem přesvědčen, že sociální pedagogika od počátku devadesátých let urazila pořádný kus cesty. Je totiž třeba vidět, že sociální pedagogika v našich podmínkách je obor relativně mladý a že nebylo příliš na co navazovat. I když má svou historii, přeci jenom je tato historie a její tradice nesrovnatelná se situací v Německu, ale také v Polsku. Svědčí o tom počty publikací, počty pracovišť a pracovníků, kteří se po celá dlouhá léta tomuto oboru věnují. Např. v Polsku vyšlo v r. 2004 dvousvazkové dílo jako přehledová studie o sociální pedagogice v Polsku od r. 1945 do současnosti a každý ze svazků má kolem 500 stran (Cichosz, 2004).

Rok 1990 a následující znamenají pro českou sociální pedagogiku zásadní zlom. Termín sociální pedagogika se stal velmi frekventovaným a začal se tím pádem také objevovat v různých významech. Prvá léta vývoje sociální pedagogiky se pokusil autor tohoto textu analyzovat ve stati Pohled na současnou sociální pedagogiku (1996, 117–123). S oporou o stat' L. Pechy K vymezení pojmu sociální pedagogika (1993, 90–93) dospěl k závěru, že termín se začal používat ve čtyřech významech:

- a) Ve smyslu metodologickém, znamenajícím sociálně pedagogický přístup k nejrůznějším výchovným situacím, k výchovnému procesu jako sociálnímu jevu odrážejícímu všechny proměny společnosti.
- b) Jako pedagogická disciplína zaměřující se především na výchovný proces a výchovné oblasti, kde je dominantní vliv prostředí, tedy mimo vyučování, v oblasti volného času, v různých mimoškolních výchovných resp. převýchovných institucích, dětských a mládežnických organizacích.
- c) Jako studijní (profesní) obor, který se začal studovat nejen na různých fakultách vysokých škol, ale i na středních, resp. vyšších pedagogických školách.
- d) Jako vyučovací předmět, který měl v oněch letech velmi různorodý obsah, někdy např. suploval teorii výchovy.

Z hlediska vědeckého je samozřejmě rozhodující pojetí sociální pedagogiky jako vědního oboru. Příspět k jeho vymezení a tím k jeho rozvoji se na počátku devadesátých let pokoušela řada pedagogů. Prvé statě vedle již zmíněného L. Pechy (1993) pocházely od Z. Mouchy (1993), J. Haškovce (1993), S. Klapilové (1995), B. Krause (1995, 1996). Z nich bylo patrné, že vymezování sociální pedagogiky jako oboru bude proces hledání. Rozdílly se objevily především v šíři pojetí. Např. Z. Moucha jako etoped inklinoval k vymezení užšímu a spojuje problémy sociální pedagogiky s ústavní a náhradní výchovou. S. Klapilová vymezila sociální pedagogiku jako teorii životní pomoci ohrožené mládeži. Naopak podle J. Haškovce je sociální pedagogika k tomu, aby popisovala a analyzovala všechny výchovné vlivy plynoucí

ze společenské skutečnosti a předkládala návrhy na opatření. To se ovšem blížilo názoru, že celá pedagogika je sociální. Z toho je zřejmé, že tyto počáteční snahy měly dost chaotický ráz.

V roce 1993 vyšlo také skriptum J. Špičáka *Prostředí z pohledu sociální pedagogiky*. V něm se autor snažil, po vzoru polské sociální pedagogiky, řešit vztahy prostředí – člověk – výchova, a to v rovině prostředí přirozených (rodina, vrstevnické skupiny, lokální prostředí), tak v rovině institucionálního prostředí (škola, výchovná zařízení, občanská sdružení a kulturně výchovné instituce).

O vztahu sociální pedagogiky a sociologie uvažoval R. Havlík (1994). Styčné body viděl v oblasti kultury, industrializace, urbanizace, sociálně ekonomické i politické ve vztahu k institucím a formování osobnosti. Určitá historická východiska pro současnou sociální pedagogiku připomněl J. Cach v článku *Hodnoty sociální pedagogiky ve vývoji české a evropské pedagogiky* (1995).

Podnětné byly úvahy P. Klímy, který viděl prostor pro rozvoj sociální pedagogiky v sociální prevenci. Spolu s R. Havlíkem, Z. Mouchou a R. Růžičkou byl autorem průkopnické studie *Koncepce studijního oboru a vzdělávacího programu sociální pedagogiky* (1993). R. Růžička v této studii koncipuje sociální pedagogiku široce, když říká, že se jedná o studium a aplikaci poznatků o vztazích jedince a okolí manifestovaných poruchou sociální přizpůsobivosti a za druhé studiem a aplikací poznatků o vztazích jedince a okolí manifestovaných střetem relativní stability hodnotového systému jedinců a relativně rychlé změny hodnotových systémů společnosti. Předpokládá, že by mělo jít o obor, který poskytuje speciální výbavu pro práci každého učitele a který se odlišuje od speciální pedagogiky i sociální práce především tím, že se orientuje na celou populaci. A dodává, že s trochou nadsázky je možné říci, že sociální pedagogika je naukou o umění žít v souladu s možnostmi daného jedince a s možnostmi dané společnosti (Klíma a kol. 1993, 16).

Na tuto část pak navazuje kapitola P. Klímy K epistemologickým a metodologickým zdrojům sociální pedagogiky. Jeho vymezení je, podle našeho názoru, aktuální podnes. Hovoříme-li o sociální pedagogice, říká, pak máme na mysli obor, který se soustřeďuje na otázky pomoci při vytváření životního způsobu jednotlivců (úkoly), usnadňování procesu socializace a enkulturace (cíle) a na zdroje, obsahy, formy a řešení konfliktní interakce a komunikace mezi jedincem (sociální skupinou) a společností (předmět) (Klíma et al., 1993, 38). Na těchto východiscích pak autoři v závěru práce koncipují studijní obor sociální pedagogika včetně profilu absolventa.

K prvním obsáhlejšími pracím, které měly sloužit jako učební texty, patří *Vybrané problémy sociální pedagogiky* M. Hradečné et al., (1995). Jedná se však pouze o soubor několika víceméně nesourodých kapitol: *Stupně a zdroje mravního vývoje dítěte* (V. Pařízek), *Práva dítěte* (M. Hradečná), *Učitel a práva dětí* (H. Hejlová), *Prevence škod působených návykovými látkami na školách* (K. Nešpor), *Volný čas a zájmová činnost dětí a mládeže* (J. Dvořáček, J. Kuranda, A. Pavlíková) a *Škola a životní hodnoty v optice ekonomických proměn* (R. Růžička). Byť tento text vyšel ještě jednou v r. 1999, těžko mohl poskytnout ucelenější obraz o sociální pedagogice jako vědní disciplíně.

Nejdále se v polovině devadesátých let dostává nepochybně práce S. Klapilové (1996). I když má název Kapitoly ze sociální pedagogiky, snaží se o systematický přístup, zahrnuje určitá historická východiska, vymezení terminologie, obsáhle se věnuje problematice prostředí, dále pedagogické a sociální komunikaci a v závěru se dotýká také sociální práce a jejího vztahu k sociální pedagogice.

Podobný záměr jako předcházející texty sleduje i publikace autorů M. Přádky, J. Faltýskové a D. Knotové Kapitoly ze sociální pedagogiky (1998). V tomto případě se jedná opravdu jen o tři kapitoly. V úvodní M. Přádka přibližuje počátky (spíše filozofické) a příčiny vzniku sociální pedagogiky, ve druhé D. Knotová sleduje výzkumy prostředí v historii české pedagogiky, rozebírá problematiku prostředí rodinného, školního, lokálního, pracovního. Ve třetí kapitole pak J. Faltýsková věnuje pozornost prostředí jako determinantě aktivit u dospívajících.

K těm, kteří přispěli k rozvoji sociální pedagogiky v devadesátých letech patřil také J. Sekot, který se v rámci programu PHARE zabýval historickými východisky sociální pedagogiky a pokusil se o koncepci sociální pedagogiky, vymezení předmětu jejího zájmu a to v mezinárodních souvislostech. Výsledkem byla závěrečná zpráva Sociální pedagogika jako vědní disciplína a jako studijní obor (1997).

V roce 1998 vyšla publikace Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie s podtitulem Příspěvek ke vzdělávání učitelů (jako výstup projektu Tempus S-JEP pod redakcí J. Maňáka, J. Prokopa a J. Solfronka). Jedná se ovšem o nesourodý soubor příspěvků, které až na kapitoly Sociální prostředí školy (J. Prokop) a Rodina jako výchovné prostředí (S. Střelec) se jen velmi vzdáleně dotýkají problematiky sociální pedagogiky.

Termín sociální pedagogika zahrnuje i Pedagogický slovník (Průcha, Mareš & Walterová, 1995), kde ve snaze vymezit tuto disciplínu konkrétně dospívají autoři k definici podle našeho mínění úzké, a to jako aplikované odvětví pedagogiky zabývající se výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Je rovněž zaměřena na výchovu a pomoc rodinám s problémovými dětmi, na skupiny mládeže ohrožené drogami, na jedince propuštěné z vazby aj. (1995, 203).

Za přínosnou pro rozvoj a vyjasňování pojetí sociální pedagogiky, lze považovat publikaci Člověk a svět s podtitulem Úvod do sociální pedagogiky a sociální práce J. Dočkala (1999). Autor v ní věnuje pozornost nejen sociální pedagogice jako oboru, ale obsáhle se zabývá podstatou člověka ve čtyřech dimenzích: biologické, psychické, sociální a spirituální. Tuto analýzu doplňuje „zneklidňujícími skutečnostmi“, které člověka a lidstvo v současném světě ohrožují. Na závěr se snaží hledat cesty řešení této situace.

K pojetí předmětu sociální pedagogiky se vyjadřuje také J. Semrád (1999). Podnětná je jeho studie o vztahu sociální pedagogiky a teorie výchovy, kde se snaží poukázat na opodstatněnost existence obou těchto disciplín jako organické součásti pedagogických věd s vlastním předmětem zkoumání a svébytným obsahem výchovného působení, přičemž těžiště teorie výchovy vidí více v dimenzi individuální (utváření výchovných kvalit), zatímco těžiště sociální pedagogiky v dimenzi sociální s oporou o vrůstání do sociálních rolí a vytvářenými kontakty s různými sociálními subjekty (Semrád 2004, 13).

Na konferenci v r. 2000 vzbudilo pozornost vystoupení prof. J. Mareše, který se ve svém referátu zabýval srovnáním oborů sociální pedagogika a sociálního lékařství a hledáním shod i rozdílů nastolil některé otázky (terminologie, vnitřní nejednotnost, myšlenková uzavřenost, neexistence profese) a tím ovšem i inspirace pro další rozvoj sociální pedagogiky (Mareš 2000, 17–28).

Poměrně značnou pozornost věnoval sociální pedagogice ve své publikaci *Přehled pedagogiky* J. Průcha (2000). Zmiňuje dvojí podobu sociální pedagogiky a to jednak praktickou realizaci a jednak teoretickou a metodologickou základnu. Shrnuje pojetí objevující se v literatuře do té doby publikované, dotýká se také vztahů sociální pedagogiky a etopedie, sociální pedagogiky a sociální práce a také sociální patologie. V závěru této kapitoly dodává, že se sociální pedagogikou souvisí ještě dvě jiné oblasti a to pedagogika volného času a pedagogická diagnostika (Průcha 2000, 88–92).

Ke koncipování současné sociální pedagogiky u nás na přelomu století přispěla publikace *Člověk-prostředí-výchova s podtitulem K otázkám sociální pedagogiky* (Kraus, Poláčková et al., 2001). V ní se autoři věnují charakteristice sociální pedagogiky jako vědního oboru, problematice prostředí v různých úrovních i v souvislosti s aktuálními vlivy ohrožujícími rozvoj osobnosti, jeho roli ve výchovném procesu, vztahu procesů socializace a výchovy, životním a výchovným situacím, problematice komunit, procesu pomáhání a pomáhajícím profesím včetně modelu profese sociálního pedagoga. Sociální pedagogika je v publikaci prezentována jako vědní obor transdisciplinární povahy zaměřující se na roli prostředí ve výchově a to nejen v souvislosti s problémy rizikových, potenciálně deviantně jednajících, ohrožených, nějak znevýhodněných skupin, ale i v souvislosti s celou populací ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedinců a společností a tím přispívání k optimálnímu způsobu života v dané době, v daných společenských podmínkách.

Pokud jde o vymezení předmětu zájmu a tedy obsahu oboru, zdá se, že prakticky všichni, kteří se sociální pedagogikou zabývali a zabývají, se shodují v pojetí širokém. Např. P. Klíma a R. Jedlička ve stati věnované aktuálním otázkám terénní sociálně pedagogické práce s neorganizovanými skupinami dětí a mládeže píše, že sociální pedagogika je teorií o pomoci, je specializovanou, aplikovanou disciplínou, v níž jsou pedagogické postupy využívány v situacích, kde běžné způsoby ovlivňování psychosociálního vývoje selhávají a kde je výchovné působení provázeno problémy (2004, 10). A problémy je dnes výchovný proces provázen prakticky v celé populaci (tedy nikoliv jen nějak postižené, znevýhodněné).

Z tohoto hlediska se myslím ujal toto široké pojetí (na rozdíl od vymezení v *Pedagogickém slovníku*), kdy sociální pedagogika se zaměřuje na každodennost života jedince, na zvládání životních situací bez ohledu na věk, akcentuje ochranu jedince před rizikovými vlivy, iniciuje takové změny v sociálním prostředí, které se snaží uvádět do souladu individuální potřeby a zájmy jedince s možnostmi společnosti. Tedy, že má jakési dvě základní funkce, a to preventivní (profylaktickou) a terapeutickou (kompenzační) nebo jakési paradigmatu a to poradenské, antropologické a reedukační (Knotová, 2004, 65).

Na konferenci v r. 2004 v Brně s takto širokým pojetím vystoupil i P. Ondřejkovič. Podle něho významným a aktuálním problémem je otázka, jak koncipovat výchovně vzdělávací proces a jak promítnout současnou společnost a postavení člověka v ní do pedagogiky. A to je

úkol právě pro sociální pedagogiku, jak reflektovat stav a tendence vývoje současné společnosti včetně místa člověka v ní a jeho stávání se sociální bytostí (Ondrejko, 2004, 80). Z toho pak vyplývá, že sociální pedagogika, více než kterékoliv jiné obory, je otevřenou disciplínou, jejíž obsah se nutně musí měnit a vyvíjet.

V současné rychle se měnící a náročné době se téměř každého dotýkají problémy a potřeba řešení složitých životních situací a v tom je vlastně podstata sociálně pedagogické práce, která by celkově měla vést k prosociálnímu chování. O nezbytné orientaci na prosociální chování píše J. Pelikán a uvádí, že každá prosociální činnost by měla splňovat tři základní podmínky: a) jde o činnost vykonávanou ve prospěch jiné osoby či skupiny, b) její vykonavatel ji nemá jako povinnost vyplývající z jeho role a c) jednání má být nezištné a nemá být požadováno ze strany jiného jednotlivce (Pelikán, 1997, 112). Prosociální chování je většinou charakterizováno jako chování vstřícné, pomáhající druhému ve svízelné situaci, chování altruistické.

Sociální pedagogice je nepochybně blízka také dnes velmi frekventovaná kategorie kvality života mající výrazně multidisciplinární charakter. Vyjdeme-li z definice, že se jedná o stav vnímání vlastní pozice v životě v kontextu kultury, hodnotového systému se zřetelem na životní cíle, očekávání, standardy a zájmy a indikátory tohoto stavu jsou zdravotní, ekonomické, subjektivně psychické ale také sociálního charakteru (vzdělání, přítomnost sociálně patologických jevů apod.), pak nejlepší cestou, jak přivést člověka k tomu, aby jeho pozice v životě ve zmíněném kontextu byla co nejlepší, je kvalitní výchova, a to výchova přesahující brány škol, výchovné působení v nejrůznějších prostředích a situacích.

Myslím tedy, že již dnes není opodstatněná námitka o vnitřní nejednotnosti ani myšlenkové uzavřenosti. Diskutabilní se může jevit ono široké pojetí, označované až jako bezbřehé. Ona bezbřehost má však své opodstatnění a je dána tím, že chce-li reagovat na zmíněné společenské a civilizační proměny stojí neustále před novými a stále jinými problémy a životními situacemi. Navíc může tento rys být vnímán naopak jako pozitivní. Ukázalo se to ve výzkumu L. Gulové, kde studenti oboru sociální pedagogika naopak oceňovali onu bezbřehost a uváděli, že nutí ke kreativitě a tvořivému přístupu při řešení stále nových a nečekaných situací (Gulová, 2004). Mimochodem široké pojetí má dnes i polská či německá sociální pedagogika. Je jistě možné dále diskutovat o oné šíři záběru sociální pedagogiky jak z hlediska věku, objektu zájmu (klientely), tak z hlediska oblastí, prostředí, institucí, jimiž by se měla zabývat.

V této spojitosti stojí za úvahu, zda se má v našich podmínkách sociální pedagogika kromě otázek v oblasti mimoškolní (vnímaná někdy jako určitá protiváha školní pedagogice) zabývat také problémy přímo ve výchovně vzdělávacím procesu ve škole. Tradice německá, vycházející z filantropistických tendencí, je známá, ale v průběhu vývoje se prosadila sociální pedagogika přímo do škol. A. Hopf k tomu říká, že škola má dvě oblasti, a to vzdělávací (jejímž představitelem je učitel) a sociálně výchovnou (zastoupenou sociální pedagogem). V té souvislosti pak mluví o sociální práci ve škole (Hopf 2001, 21).

2 Aktivity v oblasti sociální pedagogiky

Pro vývoj „polistopadové“ sociální pedagogiky měl značný význam vznik Sociálně pedagogické společnosti ČR, která spolu s Nadací pro systemická studia, výzkum a modely řešení sociálně patologických jevů začala vydávat v r. 1993 časopis ETHUM s podtitulem Bulletin pro sociální pedagogiku. U jeho zrodu stál a později šéfredaktorem byl P. Klíma. V průběhu devadesátých let Sociálně pedagogická společnost zanikla a vydavatelem se stalo Sdružení pro sociální prevenci a sociální pedagogiku. Přispívateli se, ve stále větší míře, stávali pracovníci z praxe, členové České asociace streetworku, Sdružení pro podporu a rozvoj komunitní práce, Sdružení pro rozvoj sociální práce v trestní justici. Od r. 1996 se v podtitulu objevilo označení Bulletin pro sociální prevenci a sociální pedagogiku, od r. 1999 pak Bulletin pro sociální prevenci, pomoc a intervenci. Bulletin přinášel (poslední čísla vyšla v r. 2003) v čím dál větší míře různé konkrétní programy, projekty, výměny zkušeností z komunitní práce, práce streetwork, sociálních kurátorů, pracovníků probační a mediační služby apod. a tedy sloužil, čím dál více, praxi a pomáhajícím profesím, především sociálním pracovníkům.

Na sklonku roku 1998 uspořádala Katedra pedagogiky PdF MU v Brně záslužný seminář jako setkání zástupců všech pracovišť vysokých škol, kde se sociální pedagogika v nějaké podobě vyučuje. Kromě zástupců z České republiky se jako hosté zúčastnili také zástupci z vysokých škol ze Slovenska a Polska. Výsledkem jednání byl sborník Aktuální problémy sociální pedagogiky (1999).

V roce 2001 se uskutečnilo 18. setkání Hnutí R v Přerově, ze kterého vyšel sborník Romové a sociální pedagogika (Balvín et al., 2001). Podnětnými příspěvky ke koncepci rozvoje sociální pedagogiky přispěli mj. M. Cipro, S. Kučerová, B. Kraus, ze zahraničních účastníků Z. Bakošová.

Na poznatky z devadesátých let navázaly také příspěvky účastníků seminářů pořádaných Institutem mezioborových studií v Brně, a to v r. 2000 ve spolupráci s PdF MU v Brně s názvem Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitná disciplína, v r. 2004 ve spolupráci s UTB ve Zlíně s názvem Konstituování sociální pedagogiky jako vědního oboru. V letech 2006-2008 měly tyto konference v názvu Sociální pedagogika v teorii a praxi. Od roku 2009 mají tyto konference výrazně mezinárodní charakter (především účastníci z Polska) a tato skutečnost se dostala i do názvů těchto konferencí: Sociální pedagogika ve střední Evropě s podtitulem Současnost a perspektivy v r. 2009 a Inovace a nové trendy v r. 2010. Konference v r. 2012 měla název Dilemata sociální pedagogiky v postmoderním světě a letošní Sociální pedagogika v kontextu životních etap člověka.

K rozvoji sociální pedagogiky nepochybně přispěly i konference SOCIALIA pořádané Pedagogickou fakultou Univerzity v Hradci Králové. První v r. 1997 měla motto Pomoc potřebným, v dalším roce byla orientována na rodinu a v letech následujících se účastníci zabývali hlavně současnou mládeží, jejím životním stylem, trávením volného času, ale také sociálními deviacemi a dalšími otázkami. V roce 2003 převzala štafetu PdF v Olomouci a tématem konference byla Sociální pedagogika jako vědní obor a studijní disciplína. Od r. 2004 se opět vrátila do Hradce Králové a na sociálně pedagogické otázky se orientovala v r. 2007 (Prevence sociálně patologických jevů u dětí, mládeže a dospělých). Stejně tak

v r. 2009, kdy se konala poprvé v Banské Bystrici pod názvem Profesionální kompetence sociálních pedagogů v teorii a praxi, a v r. 2011 tamtéž s názvem Participace institucí veřejné správy a pomáhajících profesí na prevenci sociálně patologických jevů.

Pokud se podíváme na stránky českých časopisů (Pedagogika a Pedagogická orientace), zjistíme, že sociálně pedagogická tematika je okrajovou záležitostí. Autor této stati vystoupil na 11. konferenci ČAPV (2003) s referátem Sociokulturní souvislosti v „polistopadové“ pedagogice a konstatoval v něm, že za celá předcházející léta vyšlo v časopise Pedagogická orientace deset příspěvků s danou tematikou a v časopise Pedagogika pouhých pět (Kraus, 2003, 9). A to ještě zdaleka ne všechny mířily do oblasti sociálně pedagogické.

Ani v následujících letech se v tomto směru situace příliš nezměnila. V Pedagogické orientaci se od té doby do současnosti objevilo šest příspěvků se sociálně pedagogickou tematikou, z toho čtyři z pera slovenských kolegů (Hroncová, Niklová, Cabanová), jeden týkající se dějin sociální pedagogiky vzhledem ke své úrovni neměl být, podle mého soudu, ani otištěn (Klapko) a tak zůstává pouze příspěvek J. Hladíka týkající se multikulturní výchovy. V časopise pedagogika je situace ještě horší. Za celou dobu byly otištěny pouze tři příspěvky, které se nějakým způsobem dotýkají témat sociální pedagogiky: K vývoji české sociální pedagogiky (Kraus, 2007), Vztah kognitivní a afektivní složky multikulturních kompetencí (Hladík, 2011) a Komparace hodnocení významu multikulturních kompetencí u učitelů a žáků ZŠ (Hladík & Pagáčová, 2013).

Také v rámci konferencí ČAPV a ČPS je velmi málo pamatováno na sociálně pedagogickou tematiku. Ze dvaceti uskutečněných konferencí ČPdS pouze konference v r. 1998 byla věnována sociálně edukativním problémům mládeže a dospělých v reflexi současné teorie a praxe, v následujícím roce pak výchově a právům dítěte a pak konference v r. 2004, která řešila širší problematiku výchovy v kontextu sociálních proměn v současné společnosti. Převážná většina konferencí byla věnována otázkám týkajícím se školy, učitele, žáka, učiva, kurikula, vzdělávání. Nejinak tomu je i v případě konferencí ČAPV. Konferencí se uskutečnilo 21 a pouze jediná již zmíněná v r. 2003 s názvem Sociální souvislosti výchovy a vzdělání pamatovala na otázky, které zajímají sociální pedagogiku.

Vyústěním a jakýmsi shrnutím všech poznatků z předcházejícího vývoje byly publikace monografického charakteru Základy sociální pedagogiky (Kraus, 2008) a Sociální pedagogika (Procházka, 2012). Rovněž v Pedagogické encyklopedii je heslo Sociální pedagogika (Průcha, 2009, 733–738).

Také mezi projekty GAČR lze nalézt témata sociálně pedagogická. Např. Sociální práce jako životní pomoc v kontextu pedagogických disciplín, Determinanty utváření a rozvoje kompetencí v přípravě sociálních pedagogů.

Závěr

Shrme-li celý vývoj sociální pedagogiky až do současnosti, pak můžeme konstatovat, že období po r. 1990 je obdobím největšího rozmachu české sociální pedagogiky. I když devadesátá léta minulého století byla obdobím určitého hledání, dá se přesto říci, že má tento obor v současnosti dostatek materiálu, poznatků (především sborníky ze všech zmíněných

konferencí) i odborné zázemí k tomu, aby se mohl poměrně zřetelně deklarovat jako studijní obor i jako pedagogická disciplína mající svůj předmět zájmu, své cíle, funkce a tím i obsah.

Letošní rok lze v tomto směru pokládat za jakési vyvrcholení celého předcházejícího vývoje. Podařilo se to, co se i přes určité pokusy nedařilo v letech minulých: ustavit Asociaci vzdělavatelů v sociální pedagogice. Její sídlo je na Cyrilometodějské teologické fakultě UP a včele stojí J. Hladík z FHS UTB. Dalším mimořádně významným krokem je založení vlastního časopisu Sociální pedagogika, jehož vydavatelem je FHS UTB ve Zlíně. Obojí dává naději, že prestiž oboru sociální pedagogika bude dále vzrůstat.

Jak je uvedeno v Manifestu časopisu (představeného výše v tomto čísle), „jeho cílem je etablovat sociální pedagogiku jako pole pedagogické činnosti, které se vyčleňuje z pedagogiky a dalších disciplín svým výrazným sociálním rozměrem“. Odpovídá to onomu transdisciplinárnímu pojetí sociální pedagogiky, ke kterému vývoj u nás dospěl. Vzhledem k tomu, že sociálních problémů celosvětově přibývá (naši zemi nevyjímaje), otevírá se pro sociální pedagogiku další prostor a sociálně pedagogická témata se jeví jako čím dál aktuálnější a závažnější.

Literatura

- Balvín, J. (Ed.). (2001). *Romové a sociální pedagogika*. Ústí nad Labem: Hnutí R.
- Cach, J. (1995). Hodnoty sociální pedagogiky ve vývoji české a evropské pedagogiky. *Pedagogická orientace*, (16/17), 164–169.
- Cipro, M. (2001). Úvaha o sociální pedagogice. *Pedagogická revue*, (5), 401–413.
- Cichosz, M. (2004). *Polska pedagogika społeczna w latach 1945-2003*. Toruň: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dočkal, J. (1999). *Člověk a svět. Úvod do sociální pedagogiky a sociální práce*. Praha: Ethum.
- Gulová, L., & Štěpařová, L. (2004). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: PdF MU.
- Haškovec, J. (1993). Předmět pedagogiky a pojetí sociální pedagogiky. *Pedagogická orientace*, (7), 87–94.
- Havlík, R. (1994). Sociologie a sociální pedagogika. *Éthum*, 1994, (7), 14–16.
- Hopf, A. (2001). *Sociální pedagogika pro učitele*. Praha: PF UK.
- Hradečná, M. (Ed.). (1998). *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum.
- Jedlička, R., Klíma, P., Kořa, J., & Němec, J. (2005). *Děti a mládež v obtížných životních situacích: Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis.
- Jedlička, R., & Klíma, P. (2004). Aktuální otázky terénní sociálně pedagogické práce s neorganizovanými skupinami dětí a mládeže. *Pedagogika*, 2004, (1), 4–18.
- Klapilová, S. (1995). Sociální pedagogika jako teorie životní pomoci ohrožené mládeži. *Pedagogická orientace*, (15), 62–64.
- Klapilová, S. (1996). *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: UP.
- Klíma, P. (Ed.). (1993). *Koncepce studijního oboru a vzdělávacího programu sociální pedagogika*. Závěrečná zpráva rozvojového projektu FRVŠ. Praha: PdF UK.

- Knotová D. (2004). Jaká je současná sociální pedagogika. In *Konstituování sociální pedagogiky jako vědního oboru* (pp. 368–376). Brno: IMS.
- Kraus, B. (1995). K otázkám sociální pedagogiky v současnosti. *Pedagogická orientace*, (15), 58–61.
- Kraus, B. (2003). Sociální a kulturní souvislosti výchovy v „polistopadové“ pedagogice. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělání* (pp. 9–11). Brno: Paido.
- Kraus, B. (1996). Pohled na současnou sociální pedagogiku. *Pedagogika*, (2), 117–123.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Kraus, B., & Poláčková, V. (Ed.). (2001). *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido.
- Kraus, B. (2007). K vývoji české sociální pedagogiky. *Pedagogika*, (2), 132–145.
- Maňák, J., & Prokop, J. (Ed.). (1998). *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (2000) Sociální pedagogika a sociální lékařství: shody, rozdíly, otazníky. In *Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitná disciplína* (pp. 17–28). Brno: IMS.
- Moucha, Z. (1993). Historické aspekty vývoje vědního oboru sociální pedagogika. *Éthum*, 1993, (4), 4–10.
- Němec, J. (2005). *Včela má pilu aneb Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Brno: PdF MU.
- Ondrejko, P. (2004). Poznámky ku konstituování sociální pedagogiky jako vědy. In *Konstituování sociální pedagogiky jako vědeckého oboru* (pp. 78–90). Brno: IMS.
- Pecha, L. (1993). K vymezení sociální pedagogiky. *Pedagogická orientace*, (8/9), 90-93.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada.
- Pelikán, J. (1997). *Výchova pro život*. Praha: ISV.
- Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Přadka, M., Knotová, D., & Faltýsková, J. (1998). *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: PdF MU.
- Sekot, J. (1997) Sociální pedagogika jako vědní disciplína a studijní obory v ČR. *Závěrečná zpráva programu PHARE*. Praha: VPŠ.
- Semrád, J. (1999). K pojetí předmětu sociální pedagogika. In *Sociálně edukativní problémy mládeže a dospělých v reflexi pedagogické teorie a praxe* (pp. 53–58). Brno: Konvoj.
- Semrád, J. (2004). Vztah teorie výchovy a sociální pedagogiky. In *Kapitoly z teorie výchovy* (pp. 8–14). Prešov: FHPV PU.
- Špičák, J. (1993). *Prostředí z pohledu sociální pedagogiky*. Olomouc: PdF UP.

Autor

Prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra sociální patologie a sociologie, náměstí Svobody 301, 500 03 Hradec Králové, e-mail: blahoslav.kraus@uhk.cz

Medailon – prof. PhDr. Blahoslav KRAUS, CSc.



BLAHOSLAV KRAUS (narozen 11. 8. 1943 v Pelhřimově), sociální pedagog. Otec byl sládek v pivovaru, matka v domácnosti. Vystudoval Střední pedagogickou školu pro vzdělávání učitelů národních škol v Hradci Králové, následně Přírodovědeckou fakultu UP v Olomouci (1972), v roce 1981 ukončil aspiranturu na FF UK Praha v oboru sociologie výchovy, od roku 1983 jmenován docentem, v roce 1996

habilitace v oboru pedagogika na PdF UP v Olomouci a v roce 2001 profesorské řízení v oboru pedagogika na PdF UMB v Banské Bystrici. Na Pedagogické fakultě, později Vysoké škole pedagogické v Hradci Králové a nyní na Univerzitě Hradec Králové působí od roku 1972, kde se věnuje především sociologii výchovy, sociální pedagogice, sociální patologii, ale i základům pedagogiky a metodologii pedagogiky. Byl hostujícím profesorem na UMB v Banské Bystrici a na Vysoké škole pedagogické ve Varšavě.

Působil v mnoha vedoucích funkcích na různých pracovištích (např. vedoucí katedry pedagogiky a psychologie, ředitel Ústavu sociálních studií, vedoucí katedry sociální patologie a sociologie atd.), je členem řady komisí a oborových rad pro habilitační a profesorská řízení u nás i v zahraničí, garantuje doktorské zkoušky, je oponentem disertačních a habilitačních prací i řady výzkumných úkolů a grantů. Byl nebo je členem sedmi vědeckých rad fakult či univerzit v ČR i SR; dále je členem České asociace pedagogického výzkumu (po dva roky byl jejím prezidentem), České pedagogické společnosti, členem vědecké rady nakladatelství MSD v Brně, členem vědecké či redakční rady časopisů *New Education*, *The Czech-Polish-Slovak Educational Review* a *Wychowanie na co dzień*.

V průběhu 40 let vysokoškolské práce publikoval více než 200 odborných statí a článků doma i v zahraničí. Mezi jeho nejvýznamnější publikace se řadí: *Základy sociální pedagogiky* (Portál, 2008); *Sociální patologie* (Gaudeamus, 2007); *Kapitoly ze základů pedagogiky* (Gaudeamus, 2007, 3. vyd.), *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století* (Paido, 2006); *Jak žije středoškolská mládež na počátku XXI. století* (Gaudeamus, 2004), *Člověk-prostředí-výchova* (Paido, 2001), *Sociální aspekty výchovy* (Gaudeamus, 1999), *K základním otázkám pedagogiky* (Gaudeamus, 1992), *Sociologie výchovy* (PF, 1984), *Sociologické problémy výchovy* (PF, 1978).

Byl řešitelem a koordinátorem řady výzkumných úkolů, např. Výzkumného záměru MŠMT „Sociální analýza mládeže ve východočeském regionu“; projektů v rámci Open society Fund, Resortního výzkumu MŠMT či mezinárodních grantů.

*Monika Žumárová
Univerzita Hradec Králové*

Rozhovor s Prof. PhDr. Blahoslavem Krausem, CSc. (červen 2013)

Kdo Tě vlastně nasměroval na učitelskou dráhu?

Trošku to byla hra osudu. Dětství jsem prožil v krásném venkovském prostředí, na vesnici u Letohradu. Později jsme se přestěhovali do „města“ a základní školu jsem absolvoval ve Vamberku. Pak následovala střední pedagogická škola. Že by mě něco či někdo ovlivnil z rodiny? Pravdou je, že moje teta byla učitelka, stýkali jsme se poměrně často, ale generačně byla daleko – učila ještě za Rakouska-Uherska, ale Komenský (busta na stole prof. Krause), ten je ještě z její pozůstalosti. Kantořinou jsem jistě trošku „načichl“, ale rozhodování nebylo tak úplně jednoznačné. Otec, který celý život prožil v pivovaru, by byl býval rád, kdybych pokračoval v jeho šlépějích. Po zkušenosti z praxe na ZŠ jsem věděl, že chci pokračovat dál. A tak jsem se hned ještě na vojně přihlásil na přírodovědeckou fakultu do Olomouce, a to na matematiku – zeměpis, kterou jsem absolvoval dálkově. Studium tenkrát bylo experimentální a spočívalo v tom, že se studoval nejdřív jeden předmět, státnice a pak druhý. První předmět byla matematika, která mi dávala hodně zabrat. Potom přišlo najednou rozhodnutí, že zeměpis se neotvírá a nabídli mi fyziku. Matematiky jsem měl už až nad hlavu, jedna těžší zkouška než druhá, tak jsem říkal to ne, tímhle směrem já už nepůjdu. Dostal jsem nabídku dostudovat nově otevřený obor – pedagogiku na katedře prof. Vaňka, která mířila tak trošku do oblasti ošetrovatelství. Studium bylo určeno především pro učitelky ze zdravotních škol. Tam mě to skutečně chytlo a zjistil jsem, že pedagogika je opravdu o něčem. Zkoušky jsme dělali dokonce z neurologie a psychiatrie na lékařské fakultě! Studium bylo neuvěřitelně zajímavé a různorodé. V dvaasedmdesátém roce jsem byl přijat na konkurz na Katedru pedagogiky a psychologie na Pedagogické fakultě v Hradci Králové. A kde začíná orientace na sociální oblast? Jak to někdy v tom životě bývá, prostě hra osudu a všelijakých náhod. Asi po pětiletém hledání, kdy jsem učil komunikativní dovednosti, a samozřejmě jsem jako začínající asistent měl na starost praxe, základy pedagogiky a teorii výchovy, odcházel do důchodu doktor Lepš, který zde učil předmět sociologie výchovy. Tenkrát mi bylo nabídnuto, jestli já bych tu sociologii výchovy nechtěl dělat. Když nastala chvíle, že jsem se hlásil do tehdejšího aspirantského studia, tak jsem si mohl vybrat ze tří specializací - teorie výchovy, metodologie pedagogiky a sociologie výchovy, tak jsem si vybral sociologii výchovy, která byla u profesora Galy. Tam začíná moje orientace na sociální oblast, která mě dodneška neopustila.

Od matematiky jsi tedy „utekl“ k sociálním vědám.

Na studium matematiky jsem často vzpomínal. Na jednu stranu mne v rámci studia hodně potrápila, ale na druhou stranu mi i hodně dala. Naučila mne logickému uvažování a stručně, věcně a jasně se vyjadřovat, tak jak to matematika žádá.

Ano, to jako tvá bývalá studentka a nyní kolegyně potvrdím. Přednášky byly vždy strukturované, jasné, podložené zkušenostmi, příklady, ale i čísla z praxe. Všechny požadavky na nás studenty a i kolegy byly jasně řečeny předem. Nikdy to nebylo žádné nudné „matematické vyjadřování“, ale vždy s citem a porozuměním. Jak bys zhodnotil svůj vztah se studenty?

Se studenty jsem neměl nikdy žádné problémy a nemám dodnes. Za celou dobu svého učitelského působení jsem v podstatě nikdy žádný konflikt se studenty neměl. Kolegové se mne často ptají, jak to dělám, že mám takový přívětivý a lidský přístup. Aspoň tak to vždycky bylo hodnoceno. Vždy se snažím o porozumění, pochopení. Studenti si ale nikdy nedovolili toho přístupu zneužít a myslím si, že to je dané i tím, že jsem si dokázal vždy udržet určitou distanci, a že to prostě byl a je vztah partnerský s prvky demokracie, ale vše má své meze. Přesto těch, kteří u mne např. u zkoušky neuspěli, byla hezká řádka. Velké množství mých studentů je v praxi, ale mnoho z nich se vydalo i na vědecko-výzkumnou dráhu a pokračuje v mém díle (dr. Bělík, dr. Hoferková, dr. Junová, dr. Vavrenčíková, Mgr. Sýkora, Mgr. Truhlářová). Mnoho absolventů mám na Slovensku i v Polsku, kde jsem řadu let působil.

Jak ses ale dostal k sociální pedagogice?

Po roce 1990 se jakoby karta otočila a sociologie výchovy šla stranou. Najednou nastal takový ten obrovský boom sociální pedagogiky, o které se do té doby nemluvalo. Mimochodem takovou perličku - když jsme napsali s kolegyní Hroncovou a dalšími spoluautory monografii Sociologii výchovy (1984), tak jsme spolu domlouvali, kdo by ji měl recenzovat. Já jsem říkal: „Já myslím, že požádám profesora Galu, ten je k tomu nejpožávanější.“ A ona říkala: „Já požádám profesora Baláže“ (byla jeho aspirantkou). S Galou jsem se domluvil poměrně rychle, ale kolegyně Hroncová mi potom volala a říkala: „Tak jsem u Baláže nepochodila, podíval se na to a řekl ano, je to zajímavé, docela rád bych to recenzoval, ale muselo by se to jmenovat sociální pedagogika a ne sociologie výchovy.“ S prof. Přadkou byl jediný, kdo v té době propagoval sociální pedagogiku. Prof. Baláž tenkrát odmítl a druhým recenzentem byl nakonec profesor Jůva. Takže když se po listopadu 1990 karta otočila a objevil se požadavek z tehdejšího vedení Pedagogické fakulty v Hradci Králové, že by se ta „sociální pedagogika“ na základě dlouhodobé tradice přípravy odborníků pro oblast vychovatelství měla zde v Hradci také rozvíjet, tak kdo jiný než já se toho měl chopit. No a sociologie výchovy se přestala aspoň tady v našich podmínkách učit, učí se výjimečně (nyní pouze na studijním oboru učitelství odborných předmětů).

Dá se tedy říci, že od té doby se cítíš být sociálním pedagogem?

Mohu říci, že se opravdu sociálním pedagogem cítím a sociální pedagogikou se zabývám v první řadě (zpracovával jsem také heslo do Pedagogické encyklopedie). Nicméně mne stále zajímají i témata sociologická a v posledních více než deseti letech se zabývám také sociální patologií, kterou přednáším.

Sociální pedagogika je relativně mladý obor a má často problém se svým sebevymezením. Co je podle tebe charakteristické pro sociální pedagogiku? Jsou nějaké zásadní rozdíly v sociální pedagogice nebo pojetí sociální pedagogiky jako vědeckého oboru u nás a v zahraničí, příp. jako studijního oboru?

V 90. letech byl její vývoj spíše chaotický. Vzpomínám si na oborová setkání ještě s Jiřím Haškovicem a s Liborem Pechou, kdy to bylo ještě takové naprosto bezbřehé. Např. Haškovec sociální pedagogiku chápal jako celou pedagogiku. V podstatě tvrdil, že výchova vždycky je sociální a celá pedagogika je sociální a tak dále. Někteří ji zase vnímali jako obor zabývající se jen výchovou sociálně postižených. Také vztah k sociologii výchovy nebyl jasný. Např.

prof. Hroncová v některých publikacích mluví o tom, že sociální pedagogika je hraniční disciplína mezi pedagogikou a sociologií, což je podle mne spíše sociologie výchovy. To ale svědčí o tom, že obě disciplíny jsou velmi těsně propojeny. Ale kde je ta hranice, co patří do sociální pedagogiky a co už je sociologie výchovy nebo obráceně?

Určitým vývojem prošla sociální pedagogika i v zemích, kde má tradici a nějaké rozdíly se projevují. Např. v tom, jak je řešen vztah mezi sociální pedagogikou a sociální prací. V **Německu**, jak je známo, od druhé světové války jde sociální pedagogika ruku v ruce se sociální prací. Názory ani v Německu nejsou úplně jednotné, ale určitá symbióza mezi sociální pedagogikou a sociální prací zde je. Dokonce někde ani nerozlišují mezi sociální pedagogikou a sociální prací, nebo se snaží nalézt nějaký nový název, který by v sobě zastřešil oba obory, aby se odstranilo to pomyslné lomítko sociální pedagogika/sociální práce. Záběr v akademické rovině je poměrně dost podobný s naším pojetím, ale v jistém smyslu ji vidí širěji než u nás. Např. u nás se dost tradičně hovoří o předškolní pedagogice, ale oni žádnou předškolní pedagogiku nikdy neměli, předškolní výchova byla vždy součástí sociální pedagogiky. Pokud jde o **Polsko**, tak tam je situace podobná. Sociální práce zde donedávna byla vnímána přímo jako součást sociální pedagogiky a teprve až v posledních letech se sociální práce jaksi vyčlenila a osamostatnila. Projevuje se, a nejen zde, silný vliv anglo-amerického pojetí, které sociální pedagogiku nezná. Podobná situace je i na **Slovensku**, kde sociální práci rovněž zakládali převážně pedagogové, ať už to bylo v Prešově nebo Banské Bystrici. U nás se oba obory vyvíjejí od samého počátku devadesátých let naprosto samostatně.

Jakými proměnami prošla sociální pedagogika za posledních 10 let? Změnila se nějak, liší se nějak naše česká od té zahraniční? Udalo se zde něco zásadního, příp. kam směřuje?“

Myslím, že ke konci devadesátých let se prostor pro sociální pedagogiku obsahově a tematicky vymezil poměrně zřetelně. Domnívám se, že k vymezení sociální pedagogiky hodně přispěla monografie „Člověk – prostředí – výchova“, která ukázala, o čem by sociální pedagogika mohla nebo měla být. Před pěti lety se podařilo vydat v Portálu obsáhlejší a hutnější text „Základy sociální pedagogiky“, který byl velmi rychle rozebrán a stal se nejprodávanějším titulem roku z této oblasti. Mnoho materiálů se tam ale nevešlo vzhledem k tomu, že ze strany redakce byl požadavek, aby se jednalo o přístupnou učebnici, kterou jsem ale já stavěl na úroveň vysokoškolskou. Možná příště vydám publikaci „Co nebylo v základech sociální pedagogiky?“

Za posledních 10 let si nemyslím, že se pojetí nějak výrazně měnilo. I když, z posledních publikací, příspěvků i setkání je vidět, pod vlivem celospolečenských proměn v celosvětovém měřítku, určitý přesah i do makrosociálních otázek, např. akceptování vlivů globalizace na výchovu, což zpětně poukazuje na vliv sociologie výchovy na sociální pedagogiku. Je to zřetelné především u polských kolegů.

Lze také pozorovat určitá specifika v obsahové orientaci vzhledem k jednotlivým pracovištím zabývajícím se sociální pedagogikou. V jedné z posledních publikací kolektivu pod vedením prof. Hroncové „Sociální pedagogika na Slovensku“ je v jedné z kapitol uvedeno, že existují specifické směry na jednotlivých vysokých školách na Slovensku. Takže je to také o tom, kde

a jak se sociální pedagogika rozvíjí, co převládá a na co se kolektiv vyučujících soustředí a klade důraz, jaké je jejich vědecké zaměření apod. Obdobné je to i u nás v České republice. Když sociální pedagogika začínala, tak skutečně navazovala na vychovatelství a tradičními pracovišti pro výchovu těchto odborníků byl Hradec Králové a Brno, teprve později se přidávala další pracoviště a dnes si také vytvářejí svoji vlastní orientaci.

Čím může sociální pedagogika přispět vědám, jako je sociologie nebo psychologie?

Sociální pedagogika je dílčí oborová disciplína a tak si nejsem jistý, jestli jako taková může přispívat k rozvoji těchto základních oborů. Nicméně jsou samozřejmě témata, ve kterých se mohou vzájemně doplňovat. Např. problematika prostředí rodiny zajímá jak sociální pedagogiku, tak sociologii rodiny nebo otázky vlivu lokálního prostředí na rozvoj jedince se prolínají se sociologií města či venkova. Obdobně sociálně psychické klima ve třídě či škole je v zájmu jak sociální pedagogiky, tak sociální psychologie.

Jsi stále hodně činný v různých oblastech – stále aktivně přednášíš na více univerzitách doma i v zahraničí, jsi členem mnoha vědeckých a redakčních rad atd. Jak jsi to všechno stíhal a stíháš? Jaký tajný recept máš na svůj stále pozitivní a vitální pohled na své okolí, jak relaxuješ a nabíráš síly?

Při ohlédnutí zpět se sám až divím, jak jsem to někdy stíhal. Domnívám se, že jsem se snažil ani rodinu zas tak úplně nešidit. I ona je samozřejmě vždy poznamenána tím, když se jeden z jejích členů něčemu výrazně věnuje na své profesní dráze. Právě asi rodina mi tu sílu dávala a podporovala mne, že jsem i stresující situace zvládl. Jsem temperamentově trochu flegmatický typ. Věci tak nějak nedramatizuji, neprožívám, takže i když byly nějaké stresující situace, nenechával jsem se vyvést z míry. No a druhá věc je, že jsem dokázal celý život i docela dobře relaxovat, a to především prostřednictvím sportu. Do 30 let jsem hrál závodně odbíjenou, kterou jsem ještě do nedávna chodil pravidelně rekreačně hrát, snažím se jezdit hodně na kole, v zimě na běžkách, dodnes hraji tenis, s manželkou cestujeme, chodíme do přírody, máme zahrádku, takže relaxačních aktivit je celá řada. Rád zasednu i za klavír, ale na ten mi zbývá čas opravdu výjimečně.

Co má podle tebe dominující vliv na člověka: dědičnost – prostředí – výchova? Má prostředí takový vliv na člověka, aby se dalo říci, že přemůže geny, případně výchovu?

To je složitá otázka a samozřejmě letitá. Je to červená nit', jestli dědičnost, prostředí, výchova. Co z toho je dominující? Byl bych špatný sociální pedagog, kdybych podceňoval nebo neuznával určitou moc výchovy i prostředí. Jsem přesvědčený, že výchova, její způsob a styl stejně jako vliv prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a všechny faktory okolo, které na něj působí, ho nepochybně poznamenávají. Nicméně s přibývajícím věkem a dnes i díky mnoha výzkumům v humánní genetice, jsem toho názoru a připouštím, že oba vlivy, jak prostředí, tak i výchova jsou faktory, které jsou silně limitovány. V řadě případů je zkrátka genetická výbava opravdu ovlivnitelná nesmírně obtížně a geny se nakonec přes všechny vnější vlivy v pozitivním i negativním smyslu nějakým způsobem prosadí.

Má sociální pedagogika šanci více proniknout do základních a středních škol?

To je problém, do jisté míry je to i otázka učitelů. Problém je v tom, že učitelé nejsou všeobecně v oblasti sociální pedagogiky nijak zřetelně připravováni. Teď se sice shodou

okolností mění profily absolventů studijních oborů, kde je snaha o zohlednění přípravy budoucích učitelů v mnoha aktuálních oblastech, mezi jinými i v tématech sociálně pedagogických. Jak to ale která univerzita nebo fakulta zohlední, je na ní. Je tedy těžké očekávat, že budou plnit nějaké funkce, které by byly žádoucí z pohledu sociální pedagogiky. A odborníka, který by se touto oblastí speciálně zabýval, to znamená nějakého sociálního pedagoga ve škole, tak toho my bohužel na rozdíl od Slovenska a i jiných okolních států prostě nemáme. Takže průnik sociální pedagogiky do škol u nás je velmi problematický. Máme na vysokých školách sice sociální pedagogiku jako vědní i studijní obor, ale sociální pedagog jako profese nám stále chybí. Přitom se realizuje množství výzkumů z různých oblastí zajímavých a přínosných pro učitele, např. oblast sociálního klimatu, šikany či mobbingu ve škole, životního způsobu žáků a studentů atd., ale zkrátka není zde mnoho možností, jak systematicky přenášet výstupy zpátky do školy.

Nedovedu si představit, že bys složil ruce do klína a nepůsobil v sociální pedagogice. Jistě nejenom mne, ale i čtenáře bude zajímat, na čem nyní pracuješ a co chystáš?

Mám ještě jeden sen, či snad dluh. Rád bych napsal publikaci pod názvem „Společnost a výchova“. Rád bych propojil to, s čím jsem začínal a do jisté míry i to, s čím jsem tak úplně nepřestal. Tedy takový ten pohled na výchovu – z úhlu sociologie výchovy i sociální pedagogiky. Rád bych propojil obě oblasti, protože mají hodně společného: co všechno má společného výchova se společností a obráceně, v čem jsou provázány, v čem společnost ovlivňuje výchovu a naopak co výchova může a nemůže pro společnost.

Děkuji za rozhovor a přeji za nás všechny studenty, absolventy, kolegy, přátele a všechny ostatní hodně zdraví a sil do dalších aktivit.

*Monika Žumárová
Univerzita Hradec Králové*

Kaplánek, M. (ed.). (2012). *Čas volnosti – čas výchovy. Pedagogické úvahy o volném čase.*

Praha: Portál a Jihočeská univerzita, Teologická fakulta.

Publikace *Čas volnosti – čas výchovy* (s vročením 2012) je výsledkem práce autorů zapojených do projektu Leisure and Education Grantové agentury Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, která také finančně podpořila její vydání. Tým autorů publikace tvořilo šest pracovníků Katedry pedagogiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity (mezi nimi také jedna studentka navazujícího magisterského studia) a byl doplněn dvěma kolegy z Katedry sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Autoři zastupují dvě pracoviště, na nichž se v České republice systematicky pěstuje disciplína pedagogika volného času a rozvíjí studium pedagogických oborů zaměřených na práci s lidmi ve volném čase. Tým vedl a knihu redigoval zkušený pedagog a praktický katolický teolog Michal Kaplánek, jenž patří k dlouholetým iniciátorům odborných aktivit v oblasti pedagogiky volného času a je také zakládajícím členem a předsedou Asociace vzdělavatelů volného času ustanovené po několika neformálních setkáních v roce 2009.

Předkládaná kniha patří k těm, které se v rámci české pedagogiky věnují jak historii pedagogiky volného času, tak některým základním teoretickým východiskům a v neposlední řadě i konkrétním volnočasovým činnostem. V české pedagogické produkci tak doplňuje spektrum publikací, v němž ke stálícím patří *Pedagogika volného času* (1999) kolektivu autorů vedeného Jiřinou Pávkovou, publikace Mojmíra Vážanského (např. *Základy pedagogiky volného času*, 1995), můžeme také zmínit práce Břetislava Hofbauera (mj. *Děti, mládež a volný čas*, 2004) nebo novější titul *Pedagogické ovlivňování volného času* autorů Pávková, Hofbauer a Hájek (2008). Je zajímavé, že v těchto publikacích převládá tradice v orientaci na výchovu dětí a mládeže ve volném čase, dospělým se věnuje poměrně málo pozornosti. Výjimkou, již můžeme zařadit do této produkce, je kniha Michala Šeráka s názvem *Zájmové vzdělávání dospělých* (2009). Jak její název napovídá, zabývá se jedním z typů volnočasových aktivit, a to zájmovými činnostmi, jejichž rozvíjení sleduje u dospělých především prostřednictvím neformálního vzdělávání. Zaměření na mladou generaci má v pedagogice volného času silné zastoupení i na Slovensku, např. v práci Emílie Kratochvílové *Pedagogika volného času* (2004). Zřejmě se tak projevuje nejen tradice, ale i vzestup andragogiky a její profilace.

Struktura recenzované knihy je postavená na ose teorie-historie – teorie-aplikace, a její obsah je rozvržen do pěti hlavních kapitol. Texty jednotlivých kapitol jsou dílem různých autorů. Zdá se, že některé také vznikaly za poněkud jiným účelem, než je jejich zařazení do předkládané monografie. Kapitoly se tak obsahově prolínají, doplňují, někdy se i poznatky opakují (zejména v prvních dvou kapitolách).

První kapitola (s názvem *Volný čas a jeho různá pojetí v minulosti a v současnosti*) je nejobsáhlejší částí publikace a přináší v úvodu očekávané základní etymologické vymezení pojmu čas. Její text pokračuje stručným historickým přehledem pojetí času u vybraných filozofů od antiky (Aristoteles) až po nedávnou minulost (Heidegger, Lévinas). V několika

větách je připomenut i názor českého filozofa Patočky, pouze v jednom odstavci je v jejím závěru naznačeno pojetí času a výzkumy prožívání a hodnocení času v psychologii (např. u Piageta, Blocka, Zimbarda). Jistě by bylo zajímavé a obohacující uvedení důvodů (kritérií) pro výběr všech zmíněných autorů v této části publikace. Další části první kapitoly se věnují pojetí volného času. Nejdříve je připomínáno obvyklé kvantitativní a kvalitativní pojetí inspirované německou pedagogikou volného času, následuje ne často uváděné pojetí v anglicky mluvících zemích, které je podmíněno rozvojem mj. sociologických (Roberts), nebo kulturologických zkoumání (Rojek), ale také futurologických úvah. Po těchto subkapitolách následuje text, který se věnuje nástinu německé koncepce Freizeitpädagogik a Freizeitforschung zejména podle Opaschowského a Nahrstedta. První kapitolu knihy uzavírá v kontextu předcházejícího textu nepřehledně strukturovaná část, neboť se vrací k pohledu na volný čas od 19. století po současnost. Nejprve je připomínána proměna velikosti a významu volného času v rámci životního času v 19. století, pak se text věnuje názorům na význam volného času ve 20. století u vybraných osobností, mj. tradičně zmiňované úvahy sociologů volného času (Dumazadier), následně jsou uváděny myšlenky některých významných postmoderních filozofů (např. Beck). Do této části by patřilo také připomenutí úvah Baumana o postmoderní společnosti. Autoři dále popisují názory německého sociologa Schulzeho na „společnost zážitku“. Škoda, že v této souvislosti není alespoň zmíněno jméno Kurta Hahna, jednoho z tvůrců pedagogiky zážitku. Výběr a zařazení názorů významných autorů je však vždy složitý, ovšem pro větší přehlednost textu by opět bylo vhodné uvést argumenty (kritéria), jež vedly právě k tomuto výběru. Celou první kapitolu ukončuje připomenutí některých rizik spojených se současnými možnostmi naplňování volného času u mladých lidí ovlivněných nejen aktuálními společenskými podmínkami, ale i konkrétními životními styly. Hluběji propracované společenské souvislosti, ani různorodost a význam vlivu životních stylů však text neobsahuje.

Druhá kapitola publikace (název Volný čas – předmět zájmu sociologie a pedagogiky) je detailně propracovaná. Nejdříve se vrací k popisu vývoje sociologie volného času, rozšiřuje text první kapitoly o vývoj české (československé) sociologie volného času, připomíná obsah i metodologické postupy vybraných sociologických výzkumů volného času. Následující části této kapitoly poměrně podrobně popisují vývoj, obsah a ideová východiska mimoškolní a mimotřídní výchovy, které jsou autory označeny za předchůdce pedagogiky volného času. Je to do jisté míry adekvátní i obvyklé, i když pedagogika volného času se řadí ve struktuře pedagogických věd k aplikovaným disciplínám a mimoškolní (mimotřídní) výchova spíše ke konceptům výchovy ve volném čase.

Třetí kapitola (název Výchova ve volném čase a pro volný čas) je stručným, ale zajímavým představením i shrnutím různých koncepcí výchovy ve volném čase. Připomíná jejich ideová i ideologická východiska. Autoři vytváří vlastní typologii koncepcí opírající se o současné i dávné koncepce a názory zejména z oblasti filozofické, sociologické, pedagogické, antropologické a politické. Součástí textu je také připomenutí různých představ o cílech výchovy ve volném čase od 19. století do konce 20. století. Kapitola není rozsáhlá, nicméně je „hutným“ textem, který do jisté míry pomáhá doplnit a systematicky uspořádat informace obsažené v předcházejících kapitolách.

Čtvrtá (název Informální edukace a neformální vzdělávání) a pátá kapitola (Volný čas mládeže) mají spíše aplikační charakter. Přinášejí informace o různých formách zájmového vzdělávání, metodách a organizaci zájmové činnosti včetně připomenutí institucionálního zázemí pro organizované výchovné aktivity, dále se věnují současným „netradičním“, neorganizovaným volnočasovým aktivitám (někdy jen krátkodobým a „módním“), které jsou zařazovány např. do street artu (graffiti, oplétání městského mobiliáře), nebo tzv. tajného městského zahradničení, jehož snahou je kultivace veřejného prostoru, zmiňují pohybové aktivity mj. městský parkour, nebo aktivity spojené s virtuálním prostorem. Nejde jen o pouhý popis těchto aktivit, text páté kapitoly obsahuje také určité (i když stručné) vztahy těchto aktivit k teoriím subkultur a teorii identity.

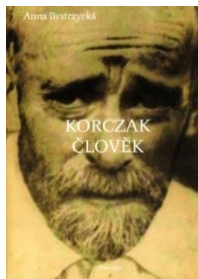
Shrneme-li předcházející, pak publikaci tvoří dvě relativně samostatné části. První je historicko-teoretickým pohledem (první až třetí kapitola), druhá část (kapitola čtvrtá a pátá) směřuje k aplikační rovině. Cenné je, že všechny kapitoly odkazují na významné i zajímavé autory, kteří ovlivnili či ovlivňují různé koncepty výchovy ve volném čase nebo pojetí pedagogiky volného času a kteří také ukazují možnosti a důležitost mezioborové spolupráce.

Texty jednotlivých kapitol vytvořil tým (a částečně i nová generace) spolupracovníků, navazuje na pojetí uznávaných českých (i slovenských) autorů, mj. Pávkovou, Hofbauera, Kratochvílovou nebo Vážanského publikujících v předcházejících desetiletích. Kniha se jistě stane přínosným zdrojem informací zejména pro studenty pedagogických oborů. Může se stát také inspirací k diskusím odborníků, již se zabývají volným časem a teorií i praxí výchovy ve volném ve volném čase.

*Dana Knotová
Masarykova univerzita v Brně*

Bystrzycká, A. (2012). *Korczak člověk*.

Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.



Monografie je postavena na základech autorčina studia, zejména pak v doktorském studijním programu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Pod vedením školitelky doc. PhDr. Naděždy Pelcové, CSc. úspěšně v roce 2008 obhájila dizertační práci na téma Filosofie Janusze Korczaka. Mgr. Anna Bystrzycká, Ph.D. vystudovala v Bratislavě a Varšavě evangelickou teologii, působila jako farářka a přednášela na Ostravské univerzitě na katedře křesťanské výchovy.

Monografie je dílem svým obsahem jedinečným. Struktura svědčí o autorčině poznání osobnosti Janusze Korczaka, kterého představuje jako lékaře, spisovatele, vychovatele, psychologa, sociologa, humanistu, filozofa a zastávce práv dítěte. Východiskem Korczakovy filozofie výchovy je člověk, dítě a jeho proměna v lidskou bytost. Publikace je členěna do šesti celků:

1. Janusz Korczak jako legenda. Legenda a omyly kolem Korczaka
2. Důstojnost člověka a právo dítěte na úctu – dva pilíře Korczakovy filozofie výchovy
3. Krása, samota, stigma, život a bible a jejich význam ve filozofii výchovy
4. Práva dítěte
5. Psané slovo jako filozofie výchovy
6. Vychovatel

Některé z uvedených okruhů, třetí, čtvrtý a šestý, jsou účelně členěny na podkapitoly s jednou úrovní podřízenosti. Tak se čtenář může v textu lépe orientovat.

V první kapitole se A. Bystrzycká zabývá otázkou, zda a do jaké míry Korczak působí jako legenda, což vede k jeho zbožňování a kritizování. A to může přinášet v interpretaci Korczakova díla mnohé omyly. Lze však podotknout, že legenda může čtenáře inspirovat. Pojetí Janusze Korczaka coby legendy autorka dokumentuje citacemi a odkazy, ovšem také je vyvrací a uvádí Korczakovu osobnost, jeho dílo a odkaz na pravou míru.

Ve druhé kapitole autorka upozorňuje na dva pilíře Korczakovy filozofie výchovy, kterými jsou důstojnost člověka a právo dítěte na úctu. Korczak jako filozofující pedagog svým svěřeným dětem dobře rozuměl a výchovu chápal jako respektování lidské důstojnosti, ponořené v etickém jednání. Jde o důstojnost, o kterou dítě má dokázat pečovat. Vše je dobře doloženo s odkazem na vhodně vybranou literaturu.

Třetí, substrukturovanou kapitolu, autorka zaměřila do estetické a etické oblasti života v působnosti Janusze Korczaka. Rozvíjí pojmy krása, samota, stigma a bible, s nimiž Korczak, původní profesí lékař, teoreticky znalý, uměl prakticky zacházet v každodenní vychovatelské práci s dětmi. Je tedy autorkou rozvedeno, proč s těmito pojmy Janusz Korczak zacházel v jejich významech a proč jsou důležité v různých aspektech lidské existence, porozumění životu a způsobu života židovských dětí, nesoucích znamení opovržení, pásku s hvězdou Sionu, nacisty povinně Židům nařízenou. Těmito pojmy se autorka věnuje i na příkladech

životopisů významných lidí, též podaných v Bibli a taktéž důležitých. Vychovatel a život jsou dva partneři v životě dětí.

Ve čtvrté kapitole Mgr. A. Bystrzycká, Ph.D. představuje Janusze Korczaka coby zastánce práv dítěte. Korczak nachází a vyjmenovává základní práva dítěte: mít rodiče a svá práva uzákoněna, právo na radost, smutek, právo dítěte na dnešní den, právo dítěte na to, aby bylo tím, čím je, také právo na soud, zejména dětský soud. Korczakovi jde o právo dítěte na spravedlnost a úctu. Autorka pracuje s odkazy a cituje literaturu, zejména knihy, které Janusz Korczak napsal.

V páté kapitole se autorka zabývá významem literárního díla Janusze Korczaka. Korczak spojuje činnost lékaře a pedagoga, vychovatele svého druhu, organizátora svérázného pojetí dětských domovů. A k tomuto spojení přistupuje významná činnost literární, kterou autor vstupuje mezi průkopníky moderní literatury pro děti a mládež, též však je autorem odborné literatury obecně pedagogické i literatury sociálně pedagogické. Korczak věřil ve výchovné praxi v psané slovo. Myšlenka, která je napsaná, je víc promyšlená. Měl velkou úctu vůči slovu, jak mluvenému, tak psanému a nesnášel fráze.

Šestou, logicky strukturovanou kapitolu autorka věnuje Korczakovi jako vychovateli. Korczak byl absolventem studia lékařství se zaměřením na pediatrii. Postupně se soustředil na problematiku dětí opuštěných a fyzicky a citově zanedbaných. Pedagogiku chápe nikoli jako vědu toliko o dítěti, ale vědu o člověku. Korczakova kniha *Jak milovat dítě* představuje vychovatele, který působí svou osobností a svým charakterem. Jeho literární dílo jakoby mělo druhořadý význam. Co spojuje povolání lékaře a vychovatele, je stanovení diagnózy a účinné terapie. Východiskem je psychologie dítěte a sociální prostředí. Mgr. A. Bystrzycká, Ph.D. píše o úkolech a cílech výchovy, tak jak je Korczak chápal, uplatňoval a popsal. Ten spatřuje dítě jako vychovatele vychovatelů. Dítě, které je jako osobnost autenticky neopakovatelné a tvoří neopakovatelné autentické situace. Korczak strávil třicet let v Domově sirotků, který vedl až do deportace do Treblinky v roce 1942. Jeho odkazem je procítění vzájemné úcty a vzájemného úžasu ve vztahu vychovatele a dítěte.

Je nezbytné zmínit se o jazykové stránce textu. Autorka vypovídá o tématu se znalostí polského jazyka a přibližuje Korczaka člověka v autentických ukázkách z jeho literárního díla a zdařile jim dává českou podobu. Janusze Korczaka lze právem pokládat za významnou postavu sociální pedagogiky a jeho dílo jako inspirující literární odkaz. Spis Mgr. Anny Bystrzycké, Ph.D. je obohacen bohatými přílohami, kde zaujímá významné místo životopis Janusze Korczaka - Henryka Goldszmita (1878 – 1942) a přehled jeho literárního a publikačního díla v období 1896 až 1942. Příloha dále obsahuje ukázky, které z polštiny autorka přeložila. Svě místo zde má i obsáhlý seznam literatury, vysvětlivky zkratk a jmenný rejstřík.

Mgr. Anna Bystrzycká, Ph.D. tímto dílem obohacuje svět pedagogiky, zejména sociální pedagogiky. Knihu *Korczak člověk* lze přijmout pro její přínos oboru zabývajícího se studiem osobnosti Janusze Korczaka. Recenzentovi nezbyvá, než autorce poděkovat a přát, aby se jí dařilo Korczakův odkaz šířit nejen u nás, ale i mimo hranice České republiky, což ostatně svými na popularizaci osobnosti Janusze Korczaka zaměřenými aktivitami naplňuje.

Antonín Bůžek
Sdružení zastánců dětských práv – Česká sekce DCI

Za osobností pedagoga PaedDr. Jiřího Haškovce

PaedDr. Jiří Haškovec se narodil 12. května 1924 v Dobříni u Roudnice nad Labem, zemřel dne 19. června 2013 v Praze, se kterou byl téměř celý život spjat.

Před čtyřmi lety vyšel v periodiku České pedagogické společnosti *Pedagogická orientace* (č. 9, 2009, s. 134 až 139) medailonek Jiří Haškovec pětaosmdesátiletý, ve kterém autor jubilantovi položil několik otázek. Těmi se pokusil přiblížit osobnost pedagoga, který byl již v roce 1953 profesorem Otokarem Chlupem na Pedagogické fakultě UK promován doktorem pedagogiky. Doktor Jiří Haškovec byl dlouholetým členem České pedagogické společnosti a posléze jejím čestným členem. Je na místě informace dokreslující košatost osobnosti, pan doktor Jiří Haškovec byl spoluzakladatelem a dlouholetým aktivním členem České asociace námořního jachtingu (ČANY). Byl stavitelem a kapitánem plachetnice, která obeplula nejen Evropu, ale plavila se i Atlantikem a Tichým oceánem.

Doktor Jiří Haškovec v letech 1965 až 1984 pracoval ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze jako samostatný odborný pracovník, vedl výzkumnou skupinu dětských organizací, jejichž pluralitu podporoval. Ale po prověrkách v roce 1970 byl odsunut na místo specialisty v knihovně Výzkumného ústavu pedagogického v Praze. Po roce 1989 se významně podílel na naplňování mezinárodního dokumentu OSN z 20. listopadu 1989 Úmluva o právech dítěte a vzniku České sekce DCI – Sdružení zastánců dětských práv ČR. Zúčastňoval se a aktivně vystupoval na odborných seminářích k plnění Úmluvy o právech dítěte v ČR. Jako člen Národního týmu Mezinárodního studia dětských práv a socializačních technik ovlivňujících vývoj dětí fungujícího v Pedagogickém ústavu J. A. Komenského v Praze (ústav coby pracoviště Akademie věd ČR byl v roce 1993 zrušen), Jiří Haškovec se podílel na českém vydání publikace *Dětská práva, dokumenty a informační materiály o ochraně dětí* (1991), a to překlady Úmluvy o právech dítěte z francouzštiny. Jako autorita znalá díla Janusze Korczaka též významně přispěl k ustavení Sdružení zájemců o život a dílo Janusze Korczaka v ČR v roce 2008. Zvláště postavy A. S. Makarenko (s přítelem Liborem Pechou jej spojovala velká snaha dobrat se pochopení osobnosti a díla A. S. Makarenka, v květnu roku 1989 se zúčastnil 6. mezinárodního sympozia o stavu a perspektivách makarenkologie, konaného na Filipově univerzitě v Marburgu, spolu s doc. PhDr. Liborem Pechou, CSc. a doc. PhDr. Zdenou Jesenskou, CSc., v roce 2002 byl účastníkem mezinárodní makarenkologické konference v Poltavě, již bez zesnulého Libora Pechy), Janusz Korczak a John Dewey a jeho *Demokracie a výchova*, to byly pro Jiřího Haškovce významné osobnosti a autoři, které pokládal v naší pedagogice za nedocenené a nevyčerpatelnou studnici pedagogického poznání a moudrosti. Pan doktor Jiří Haškovec toho, kdo mu dobře naslouchal, obohacoval zanícením pro život, ve kterém má také pedagogika, která je (podle J. Haškovce) rozkročena mezi psychologii a sociologií, své místo. S tím souvisí postuláty: pedagogicky myslet, pedagogicky cítit a pedagogicky jednat. Jde o vyváženost rozumu a „srdce“.

Nelze pominout aktivity pana PaedDr. Jiřího Haškovce v pedagogické společnosti. V Československé pedagogické společnosti byl členem výchovné skupiny makarenkovských nadšenců pod vedením prof. F. Kozla. V České pedagogické společnosti se angažoval

v dlouhodobém procesu konstituování sociální pedagogiky završeným ustavením Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice u nás. Po roce 1990 působil nejprve v Praze na Pedagogické fakultě UK a také na Pedagogické fakultě MU v Brně. PaedDr. Jiří Haškovec spolu s doc. PhDr. Zdenou Jesenskou, CSc., prof. PhDr. Blahoslavem Krausem, CSc. a dalšími vysokoškolskými pedagogy, zejména prof. PhDr. Milanem Přadkou, DrSc., doc. PhDr. Zlaticou Bakošovou, CSc., PhDr. Světlou Klapilovou, CSc., doc. PhDr. Danou Knotovou, Ph.D., doc. PhDr. Liborem Pechou, CSc., doc. PhDr. Jiljím Špičákem, CSc. a s jinými, iniciovali a organizovali odborná setkání (semináře) k obnově sociální pedagogiky coby vědní disciplíny a také vysokoškolského studijního oboru. Šlo a stále jde o rozšíření sociálního aspektu v pedagogice. Sociální pedagogika se vztahuje k sociálním základům společnosti, ve které se objevují rozmanité sociální problémy, a proto jí jakožto pedagogické disciplíně půjde o sociální zřetel výchovy, která individuum respektuje a hledá možná řešení v pedagogické intervenci, mediaci a facilitaci. Jde o sociální a pedagogickou dimenzi sociální pedagogiky. V té době započal autor tohoto příspěvku svou cestu k vědnímu oboru sociální pedagogika, byv výše jmenovanými osobnostmi inspirován.

Pan doktor Jiří Haškovec, pokud mohl, se pravidelně zúčastňoval konferencí a sjezdů České pedagogické společnosti, konferencí k sociální pedagogice Socialia, a také symposií k osobnostem sociální pedagogiky, na kterých aktivně vystupoval. I když ze zdravotních důvodů nemohl v posledních letech být jednání fyzicky přítomen, přesto jej dění okolo vznikající a nakonec ustavené Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice velice zajímalo a zapojoval se do odborné diskuse k formulování sociálního pedagoga coby pedagogického pracovníka. Jistě by byl potěšen skutečností, že Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice učinila další významný krok ke konstituování časopisu Sociální pedagogika, který má poprvé vyjít na podzim roku 2013. Periodikum bude dávat prostor k prezentaci sociálních problémů a jejich řešení prostřednictvím pedagogických aktivit. Lze s jistou nadějí konstatovat, že v okruhu mladých vysokoškolských učitelů se našly osobnosti, které chtějí sociální pedagogice u nás dát jistý řád v soustavě věd o člověku z vědeckého i z praktického hlediska. A to pana doktora Jiřího Haškovce naplňovalo optimismem, který je pro dobrého pedagoga, vědomého si reality ve společnosti, tolik potřebný. Doktor Jiří Haškovec se zabýval jak prakticky, tak i teoreticky problematikou dětské organizace a v ní výchovnou prací. Přiznává, že inspirací mu bylo první vydání Pedagogické poemy A. S. Makarenka v českém překladu Začínáme žít. Zkušenosti z vedení oddílu a podpořené nadšením z četby Pedagogické poemy Jiří Haškovec posléze uplatnil se sborem vychovatelů a učitelů v Dětském domově se zvýšenou péčí v Horním Maršově, který založil a v letech 1957 až 1961 vedl. Odborné úvahy Jiřího Haškovce směřovaly i do oblastí pedagogiky volného času, kde zúročil své praktické zkušenosti v oblasti výchovy ve volném čase.

Co dlouhodobě zaměstnávalo jeho mysl v souvislosti s naší pedagogikou, je krizový stav české pedagogiky, jak upozornil ve svém vystoupení na konferenci Socialia 2003 (Sborník, PdF UP, 2004 s. 32 až 39) v Olomouci. V sociálním aspektu pedagogiky sledoval překonání tvrdých hranic definice, že výchova začíná až vědomým působením vychovatele na chovance, je tedy výsledkem činnosti vychovatele. Podle Jiřího Haškovce se málokdo mezi pedagogy, ať už teoretiky nebo vychovateli, zajímá o hlubší souvislosti dějící se jako objektivní proces výchovy. Ten probíhá ve skutečném subjektu výchovných proměn jako jejich důsledek a

výsledek ať už vědomého nebo bezděčného působení v člověku, především v dítěti. Tento proces ukládání zážitků, pocitů, zkušeností, ale i poznatků a dovedností formujících osobnost dítěte, je obvykle dnes v pedagogice chápán a označován jako zvláštní proces sebevýchovy. Doktor Jiří Haškovec chápal výchovu v praxi jako umění, že totiž vědecká racionalita k řešení výchovných problémů nestačí. Stále zdůrazňoval, že výchova je tvoření člověka k obrazu „člověčímu“, tj. humanizace. Tedy proměna člověka v lidskou bytost.

Na závěr zamyšlení nad osobností PaedDr. Jiřího Haškovce připomeňme J. A. Komenského, k jehož odkazu se Jiří Haškovec hlásil. Ve Věječce moudrosti Neboli umění moudře svá díla probírat, z roku 1657 (Praha: SPN, 1969, s. 9 až 10) J. A. Komenský napsal: „Je trojí cesta, jak poznat své omyly nebo nedostatky. První, podrobí-li někdo své spisy posouzení přátel v naději, že více uvidí oči než oko. Bezpečnější je cesta, aby každý vyložil svá díla na veřejnost přátelům i nepřátelům k rozsouzení. Třetí cesta je, aby si každý sám dal tuto práci, a překonav náklonnost k tomu, co vynalezl, znovu probral své myšlenky, spisy i činy, a naprosto vážně je posuzoval nikoli jako své, nýbrž jako cizí.“

Antonín Bůžek

Sdružení zastánců dětských práv – Česká sekce DCI

Komenský a my – Most medzi minulosťou a súčasnosťou **(Vernisáž a slávnostné vyhodnotenie 10. ročníka literárnej a výtvarnej súťaže)**

Motivovaní životom, dielom a vzťahom J. A. Komenského k deťom a mládeži, sympatiami ku Komenskému ako osobnosti svetového významu, človeku vynikajúceho v rôznych oblastiach ľudskej činnosti, ktorého myšlienky sa stali inšpirujúcimi pre generácie následníkov a oslovujú aj našu súčasnosť, sme sa rozhodli vyhlásiť slovenské kolo českej literárnej a výtvarnej súťaže "Komenský a my".

Súťaž si kladie za cieľ prispieť k zvýšeniu historického povedomia našej mladej generácie a podporiť hľadanie samostatných tvorivých riešení z rôznych oblastí života.

(Preambula)

Ako vieme, sociálna pedagogika sa zaoberá vzťahmi medzi sociálnym prostredím a výchovou, formami sociálnej pomoci, otázkami starostlivosti o deti, mládež i dospelých, v konkrétnom sociálnom prostredí. Z toho vyplývajúcou hlavnou úlohou sociálnej pedagogiky je hľadanie optimálnych foriem pomoci človeku v jeho životnej dráhe v rozličnom výchovnom prostredí a taktiež vytvárať výchovne kvalitné prostredie, plné pozitívnych podnetov ako aj kompenzáciou nedostatkov. Jej poslaním je hľadanie účinných foriem prevencie i kompenzácia nedostatkov spoločnosti. Prostredníctvom štúdia výchovy a pedagogizácie prostredia sa snaží o kultiváciu sociálnych skupín a komunít a minimalizáciu rozporu medzi nimi. A práve z uvedených dôvodov predkladáme čitateľom informácie týkajúce sa realizovanej akcie súvisiacej s oblasťou sociálnej pedagogiky českej i slovenskej proveniencie.

Dňa 20. júna 2013 sa v priestoroch Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty UKF v Nitre konala vernisáž a slávnostné vyhodnotenie 10. ročníka celoslovenského kola českej literárnej a výtvarnej súťaže: „Komenský a my“. Pozornosť sa venovala výsledkom tvorivej činnosti súťažiacich detí a mládeže základných a stredných škôl z celého Slovenska, ktorým boli udelené diplomy a zaujímavé ocenenia za ich víťazné práce.

Na českú súťaž s jej jedenástym ročníkom, ktorú vyhlasuje a odborne garantuje Unie Comenius v Prahe (a organizačne zabezpečuje ZŠ Brandýs nad Orlicí), nadväzuje slovenské kolo súťaže. Hlavným usporiadateľom a organizátorom súťaže na Slovensku je Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty UKF v Nitre, ktorá súťaž organizuje aj v rámci projektu UGA IV/16/2012 „Rozvoj osobnosti detí a mládeže prostredníctvom poznávania odkazu a myšlienok J. A. Komenského“. Záštitu nad celoslovenským kolom súťaže a odbornú garanciu prijala pôvodne dekanka PF UKF v Nitre prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc., ako aj novozvolená dekanka PF UKF v Nitre prof. PhDr. Eva Szórádová, CSc.

Odbornými garantmi sú okrem menovanej prof. PhDr. Evy Szórádovej, CSc. i doc. PhDr. Jana Přívratská, CSc. (za Unie Comenius v Prahe), prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc. a doc. PaedDr. Júlia Ivanovičová, PhD. (za Katedru pedagogiky v Nitre).

Organizační garanti PhDr. Katarína Račeková, PhD., PaedDr. Alexandra Pavličková, PhD., PaedDr. Tomáš Turzák, PhD. (kurátor výstavy), PaedDr. Dana Kollárová, PhD., PaedDr.

Renáta Polakovičová, PhD. a PaedDr. Janka Satková, PhD. súčasne tvorili aj odbornú porotu celoslovenskej výtvarnej a literárnej súťaže, ktorú nesmierne potešila vysoká kvalita a úroveň súťažiacich prác, preto mala tak po minulé roky, ako aj tento rok neľahkú úlohu, a to vybrať tie najlepšie a najzaujímavejšie práce žiakov a študentov. Porota napokon rozhodla popri ocenených prácach vybrať ďalšie práce, ktoré sú každoročne vystavované v Galérii Univerzum Pedagogickej fakulty UKF pod názvom: „Práce, ktoré zaujali“. Okrem toho porota udelila i čestné uznania.

V celoslovenskom 10. ročníku literárnej súťaže „Komenský a my“ súťažiaci prostredníctvom svojich zamyslení, úvah a esejí prezentovali vlastné názory, myšlienky a postrehy v stvárnení nasledovných kľúčových tém:

Kategória A (7. – 9. ročník ZŠ a I. stupeň osemročných gymnázií) s témou: „Keby si bol zvieratom, chcel by si byť domácim miláčikom alebo tvorom divokým a slobodným?“ (zamyslenie).

Kategória B (študenti PASA, PAKA, štvorročných gymnázií a II. stupňa osemročných gymnázií) s témou: „Človek a masky v ňom“ (esej, úvaha).

Ústredný motív 10. ročníka celoslovenskej výtvarnej súťaže „Komenský a my“, v duchu hlavnej témy „Orbis Pictus 21. storočia – nové stránky knihy „Svet v obrazoch očami detí“ sa vo výtvarnej časti orientoval na „Strom“:

Kategória A 1 (1. – 2. ročník ZŠ) s témou: „STROM – strom ako domov pre rôzne veľké, malé, ale aj fantastické zvieratá“.

Kategória A 2 (3. – 4. ročník ZŠ) s témou: „STROM – strom ako domov a jeho premeny v čase“.

Kategória B 1, B 2 (5. – 6. ročník ZŠ, 1. – 2. ročník osemročných gymnázií, 7. – 9. ročník ZŠ, 3. – 4. ročník osemročných gymnázií) s témou: „STROM – život stromu, jeho rôzne podoby a premeny v ročných obdobiach“.

Kategória C (študenti PASA, PAKA a štvorročných gymnázií, II. stupeň osemročných gymnázií) s témou: „STROM – duša a pamäť stromu a jeho význam pre človeka“.

Unia Comenius túto súťaž vyhlasuje pre všetky základné a stredné školy v Českej republike na rozdiel od slovenského kola, pretože na Slovensku je súťaž určená pre školy, ktoré nesú v názve meno J. A. Komenského, prípadne sídli na ulici po ňom pomenovanej, ako aj cvičné základné a stredné školy UKF v Nitre a tiež iné, dobrovoľne zapojené školy. 10. ročník súťaže mal veľkú odozvu medzi základnými a strednými školami, čoho dôkazom je aj skutočnosť, že sa ho zúčastnili súťažiaci z celého Slovenska.

V úvodnej časti vyhodnotenia súťaže „Komenský a my“ účastníkov privítala a so slávnostným prejavom sa prítomným prihovarila PaedDr. Dana Malá, PhD. – prodekanka pre rozvoj fakulty a celoživotné vzdelávanie. Príhovor v mene Unie Comenius ako hosť predniesla doc. PhDr. Jana Přívratská, CSc. z Prahy. V mene zástupcu Úradu Nitrianskeho samosprávneho kraja, odboru školstva, mládeže, športu a kultúry, sa prihovarila odborná referentka pre metodickú činnosť Mgr. Iveta Verešová, ktorá ocenila snahy žiakov a učiteľov zapájať sa do podobných súťaží. Kladne zhodnotila i záujem Katedry pedagogiky

Pedagogickej fakulty UKF podporovať rozvoj mladých umelcov. Nitriansky samosprávny kraj sa podieľa na organizovaní súťaže už piaty rok. Od minulého ročníka sa rozhodol oceniť najaktívnejšiu školu v Nitrianskom kraji symbolickým darom (jablko zo skla), v ktorom je vgravírovaný symbol súťaže „Komenský a my“. Mgr. Iveta Verešová odovzdala túto cenu za úspešnú reprezentáciu nitrianskeho regiónu ZŠ Fatranská v Nitre, ktorú prevzala Mgr. Eva Kupková. Nakoniec účastníkov pozdravila prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc. – vedúca Katedry pedagogiky PF UKF v Nitre, ktorá vo svojom prejave poukázala na prepojenie vysokoškolskej edukačnej teórie s praxou, čoho dôkazom je i zmieňovaná súťaž, ktorá nadobudla celoslovenský charakter.

Ocenenie si prevzalo v celkovom počte 33 súťažiacich žiakov z 26 škôl. Odborná porota však ocenila čestným uznaním i pedagóga Mgr. Pavla Šima-Juríčka z PAKA Modra, ktorému bola odovzdaná cena rektora UKF v Nitre prof. RNDr. Libora Vozára, CSc.

Slávnostné odovzdávanie cien spestrili kultúrnym programom študenti hudobno-dramatického odboru zo Súkromného konzervatória v Nitre svojím prednesom z tvorby J. A. Komenského a taktiež i deti z MŠ Platanova ul. a ZŠ Kráľa Svätopluka, Dražovská ul. v Nitre, v ktorom prezentovali svoje umelecké nadanie. Ich tanečné vystúpenie malo veľký úspech a vyčarilo úsmev medzi všetkými zúčastnenými, podobne ako veľmi netradičné, no o to zaujímavejšie vystúpenie klientov z Mestského denného stacionára pre ťažko zdravotne postihnutých mladých občanov v Nitre so sídlom na Baničovej ulici.

Slávnostné otvorenie výstavy ocenených súťažných prác a odovzdanie cien bolo v rukách prof. PhDr. Viery Kurincovej, CSc., doc. PhDr. Jany Přívratskej, CSc., doc. Mgr. Adriany Réckej, PhD. a PaedDr. Tomáša Turzáka, PhD.

Program vyhodnotenia moderovala doc. PaedDr. Júlia Ivanovičová, PhD., ktorá vyslovila spomienku na prof. PhDr. Vieru Žbirkovú, CSc., propagátorku myšlienok J. A. Komenského, vďaka ktorej súťaž nadobudla dnešné rozmery.

Naše poďakovanie patrí aj sponzorom súťaže: Rektorát UKF v Nitre, Dekanát Pedagogickej Fakulty UKF v Nitre, Vyšší územný celok Nitra a OZ Akadémie voľného času v Hlohovci, ktorí svojou štedrosťou a ochotou prispeli k radostným úsmevom nielen súťažiacich žiakov, ale aj ich samotných učiteľov.

V záverečnej časti slávnostného vyhodnotenia vyhlásili organizátori 11. ročník súťaže s úprimným očakávaním ešte väčšieho záujmu škôl i samotných žiakov po jubilejnom ročníku – v roku 1 150. výročia príchodu Konštantína a Metoda na Veľkú Moravu – a prejavili potešenie zo stretnutia v starobylej Nitre v roku 2014.

Prostredníctvom celoslovenskej literárnej a výtvarnej súťaže „Komenský a my“ a preniknutím do literárneho i výtvarného umenia je našim prvotným zámerom rozvíjať tvorivú fantáziu žiakov s aktívnou kreáciou nových, hodnotných diel, ktoré preukazujú schopnosť slobodného realizovania záujmov. Podieľajme sa na distribuovaní stále aktuálnych a bohatých myšlienok J. A. Komenského určených pre dnešnú mladú generáciu:

1. „Chut' k učení má v mládeži všelijakým způsobem rozněcována býti: protože kdo co dělá s chutí míle, práce jest mu kratochvíle.

2. Způsob předkládání jim všeho takový býti musí, aby jim všecko učení nepřicházelo jinak než jeho hra a kratochvíl.“

Bližšie informácie o priebehu súťaže spolu s fotogalériou nájdete záujemcovia na webovej stránke <http://www.pf.ukf.sk/kpg/>.

*Renáta Polakovičová, Júlia Ivanovičová
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre*

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: **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 Arts UP, Olomouc.

Slovak language: **Margita Marková**, VŠZaSP, 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, 1(1). 2013. 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
