

# Sociální pedagogika

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

časopis pro vědu a praxi

Sociální pedagogika - Český časopis pro sociální pedagogiku

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

Vydává

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

Fakulta humanitních studií

Mostní 5139

760 01 Zlín

## **Sociální pedagogika / Social Education**

Vydává Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

---

### **Redakce časopisu**

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

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

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

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

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

### **Redakční rada časopisu**

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

### **Jazykové korektory**

EKO Překlady, s. r. o.

### **Kontakt**

Časopis Sociální pedagogika / Social Education

nám. T. G. Masaryka 1279, 760 01 Zlín

E: [editorsoced\(at\)fhs.utb.cz](mailto:editorsoced(at)fhs.utb.cz)

T: +420 576 038 007

W: [www.soced.cz](http://www.soced.cz)

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

**ISSN 1805-8825**

---

## OBSAH

Editorial ( <i>Radana Kroutilová Nováková, Radim Šíp, Jitka Jakešová</i> ) .....	5
--	---

### Studie

Hana Včelařová, Jana Martinčová, Pavla Andryšová, Miroslav Chráska: Psychosociální aspekty nadváhy a obezity dětí raného a předškolního věku v kontextu vybraných sociodemografických ukazatelů v ČR a v některých dalších zemích .....	9
Markéta Sedláková: Konstruování identity ženy v kontextu konverze k islámu .....	22
Jana Benešová: Jak se rodí gender v diagnostickém ústavu .....	38
Andrea Preissová Krejčí, Jana Máčalová: Limity českého pojetí multikulturní výchovy .....	62
Milena Öbrink Hobzová: Jazykové vzdělávání pro dospělé přistěhovalce v České republice a ve Švédsku a používání cílového jazyka účastníky těchto kurzů .....	73
Petra Potměšilová, Miloň Potměšil: Pedagogický pracovník v integrovaném vzdělávání a integrované výchově .....	88
Petra Kalibová, Romana Zikmundová: Výchovné poradenství očima žáků základních škol .....	102

### Okno do světa

Karolina Walancik-Ryba: Právne kontexty procesu formovania sa sociálnej pomoci v Poľsku (1918 – 2004) .....	114
--	-----

### Host Sociální pedagogiky: prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD.

Rozhovor s prof. Jolanou Hroncovou (květen 2014) .....	120
--	-----

### Recenze

Šobáňová, P. (2012). Muzejní edukace. ( <i>Veronika Kolaříková</i> ) .....	127
--	-----

### Informace

Sociální pedagog do škol (?) ( <i>Lenka Gulová, Martina Kurowski, Petr Soják</i> ) .....	130
Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice na poli pedagogickém a sociálním ( <i>Jakub Hladík</i> ) .....	132

## CONTENTS

Editorial ( <i>Radana Kroutilová Nováková, Radim Šíp, Jitka Jakešová</i> ) .....	5
--	---

### Articles

Hana Včelařová, Jana Martinčová, Pavla Andryšová, Miroslav Chráska: The psychosocial aspects of overweight and obesity in very young and preschool children in the context of selected sociodemographic indicators in the Czech Republic and in some other countries .....	9
Markéta Sedláková: Constructing the identity of women in the context of conversion to Islam .....	22
Jana Benešová: How gender is born in a diagnostic child-care facility .....	38
Andrea Preissová Krejčí, Jana Máčalová: Boundaries of a Czech multicultural education .....	62
Milena Öbrink Hobzová: The offer in language training for adult immigrants in the Czech Republic and Sweden and the course participants' use of the target language in practice .....	73
Petra Potměšilová, Miloň Potměšil: Pedagogues in the conditions of integration education .....	88
Petra Kalibová, Romana Zikmundová: Educational counseling from the perspective of primary school pupils .....	102

### Window to the World

Karolina Walancik-Ryba: Legal context of the process of formation of social assistance in Poland (1918 - 2004) .....	114
--	-----

### Guest of Social Education: prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD.

Interview with prof. Jolana Hroncová (May 2014) .....	120
---	-----

### Reviews

Šobáňová, P. (2012). Museum education. ( <i>Veronika Kolaříková</i> ) .....	127
---	-----

### Information

The social pedagogue in schools (?) ( <i>Lenka Gulová, Martina Kurowski, Petr Soják</i> ) .....	130
Association of educators in social pedagogy in the educational and social field ( <i>Jakub Hladík</i> ) .....	132

## Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

představujeme Vám druhé číslo druhého ročníku časopisu Sociální pedagogika. V minulém čísle jsme věnovali zvýšenou pozornost popisu průběhu recenzního řízení. V předkládaném úvodníku tuto myšlenku dále rozvineme a zastavíme se nad několika skutečnostmi, jichž jsme v poslední době svědky.

Za prvé nás těší fakt, že redakce obdržela velké množství teoretických i empirických studií. To je důkazem, že se náš (stále poněkud mladý) časopis dostává do podvědomí odborné veřejnosti, která má zájem prezentovat své autorské texty právě zde.

Je na místě, abychom čtenáři ozřejmili klíč, dle kterého jsme vybírali texty k uveřejnění. Kvóta zamítnutých rukopisů studií se pohybovala okolo 75 %. Kromě zamítavého stanoviska recenzentů byl druhým nejčastějším důvodem pro nepřijetí textů fakt, že nesouvisely se zaměřením časopisu a vykazovaly ryze pedagogický, přesněji školně pedagogický obsah s jen minimálním či žádným přesahem do sociální pedagogiky. Jiné z nich se snažily najít most mezi školní a sociální pedagogikou, avšak pouze tím, že se jejich autoři v úvodu a v závěru zmínili o „možných dopadech zkoumané problematiky na širší sociální prostředí“. Ani takové „přizpůsobení“ sociálně-pedagogické tematice nesevředení o tom, že byl text připravován se záměrem uveřejnit ho v našem časopise.

Pozorný čtenář namítne, že redakce v minulých číslech proklamovala, že mezioborovost a související témata vítá. Čím se tedy mají autoři při koncipování tématu řídit?! Jak jsme deklarovali v Manifestu sociální pedagogiky (Sociální pedagogika roč. 1., č. 1.) interdisciplinaritu vítáme a nadřazujeme ji nad představu čistoty a privilegovaní oborů. Akceptovali jsme texty, které zdůrazňovaly myšlenku, že sociální pedagogika je společně s ostatními vědami utvářena polem sociálních vztahů, jejich proměnou, deficitem a problematickými situacemi, které si žádají řešení prostřednictvím prevence, intervence či mediace. Do recenzního řízení byly přijaty příspěvky s výrazným pedagogickým přesahem tehdy, pokud bylo na pedagogické působení nahlíženo jako na nástroj vedoucí k optimalizaci sociálních vztahů mezi jedincem a společností, mezi společenstvími navzájem a uvnitř společnosti jako celku. Každá studie byla podrobena nesmlouvavému prozkoumání toho, do jaké míry se všem zúčastněným daří tento rozměr naplňovat.

Jako relativně mladý pedagogický časopis se Sociální pedagogika musí svým polem působnosti odlišit od starších pedagogických časopisů, kde texty věnované tematice školní pedagogiky převládají (Pedagogika, Orbis Scholae, Pedagogická orientace, Studia pedagogika aj.). Kdyby tak neučinil, selhal by v tom, co je jeho hlavním posláním. Selhal by v kultivaci oboru sociální pedagogika a riskoval by tak, že postupně splyne s hlavním pedagogickým proudem v České republice a na Slovensku, a tak ztratí důvod své existence a možnosti dalšího růstu.

Tato skutečnost patrně souvisí s tím, že se od 19. století pedagogika jako vědecký obor vyvíjí především jako školní pedagogika. Takové prostředí samozřejmě vede k tomu, že není dostatečně rozvíjen cit, pro jiná odvětví pedagogiky (za všechny zde zmiňme např. muzejní pedagogiku). Avšak s tím, jak se v pozdně moderních společnostech problematika edukace komplikuje, uvědomuje si euro-americká pedagogická veřejnost to, co je v jiných civilizačních okruzích možná zřejmější, tedy to, že pedagogika výrazně přesahuje oblast školy a výuky a vzdělání ve školách. A tak se zde objevila

potřeba rozvoje dalších pedagogických oborů, které zpět proměňují vlastní definici pedagogiky obecné. Právě na této vlně opětného nalézání celkové podoby pedagogiky se zrodila myšlenka vybudovat časopis Sociální pedagogika, který by se z interdisciplinárního pohledu věnoval problematice pedagogiky orientované na sociální a kulturní oblasti, jež nejsou pokrývány školní pedagogikou. Když členové redakce a redakční rady domýšlejí důsledky výše popsaného procesu, stále více je to vede k jisté obezřetnosti ve vztahu k textům s převážně školně pedagogickou tematikou. Redakce se jim nevyhýbá, ale zároveň od nich požaduje, aby jejich zaměření bylo výrazně orientováno na sociálně-pedagogickou problematiku, aby vznikající texty byly takto koncipovány již od času svého vzniku jak hlavním tématem, tak zvolenými metodami výzkumu i závěrečnými výsledky a doporučeními.

Přes toto vymezení se nevzdáváme výše deklarované interdisciplinarity, a to se projevuje i v dalším zkvalitňování redakčních postupů. Do řad recenzentů byli přizváni odborníci z oblasti multikulturní výchovy, gender studies, zdravého životního stylu, integrace a socializace menšin. Z velké části se jednalo o habilitované akademiky.

Pravidla recenzního řízení jsou nadále zpřesňována. Novinkou je, že empirické studie hodnotí kromě odborníka na dané téma, také odborník z oblasti metodologie kvalitativního či kvantitativního výzkumu. Věříme, že tato korekce povede ke zkvalitnění empirických studií.

Redakce bude nadále propracovávat standardy (především metodologické kvality) studií a důsledně realizovat oboustranně recenzní řízení. V rámci každého ročníku plánujeme připravit jedno monotematické číslo (aktuálně roč. 3 s názvem Doba narůstající nejistoty a její sociální rizika) a jedno anglické číslo (plánováno na prosinec 2016).

Další změnou je podoba webové prezentace časopisu. Proměnila se v přehledný, moderní a na jakémkoliv nosiči (včetně mobilních telefonů a iPadů) dostupný zdroj informací a svým vzhledem reflektuje aktuální svěžest současných webových prezentací. Informace, které mohou čtenáři prohlížet online, jsou v rámci webové adresy časopisu [www.soced.cz](http://www.soced.cz) rozděleny do sekcí O nás, Pro autory a Pro recenzenty. Prvotní členění tak umožňuje pomocí jediného pohybu myši zjistit potřebné informace dle role, s kterou k webové prezentaci přichází, tj. v případě autora, recenzenta či zájemce o dění v oblasti sociální pedagogiky. Doplňující informace v podobě aktualit, vzorů pro recenzní posouzení studií, šablony pro texty autorů a možnost přihlášení do interního systému pro účely vložení příspěvků jsou rovněž samozřejmostí. Účelnost a vyváženost webové prezentace časopisu byla hodnocena dobrovolníky z řad sociálních pedagogů, kteří na základě zadaných úkolů v podobě vyhledání požadovaných informací s přehledem a lehkostí tyto informace v rámci webové prezentace našli. Webová prezentace je přístupná také zahraničním autorům. Pro svou jazykovou dostupnost lze sledovat stěžejní informace také v anglickém jazyce a v tomto jazyce je vítána i potřebná komunikace s redakcí.

Nyní již k současnému vydání. Úvodní studie **Psychosociální aspekty nadváhy a obezity dětí raného a předškolního věku v kontextu vybraných sociodemografických ukazatelů v ČR a v některých dalších zemích** vznikl v úzké spolupráci autorského týmu z Ústavu pedagogických věd (Hana Včelařová, Jana Martinová, Pavla Andrysová) a Ústavu školní pedagogiky (Miroslav Chráska) Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Výsledkem jsou souhrnná zjištění, která poslouží pro účely preventivních, pedagogických a terapeutických intervencí v práci sociálního pedagoga.

Druhá studie autorky Markéty Sedlákové **Konstruování identity ženy v kontextu konverze k islámu** se dotýká procesu utváření identity optikou náboženského nazírání, které bezesporu patří do

preferenční oblasti sociální pedagogiky. Její téma nabádá k senzitivě vnímání náboženství jako jednoho z důležitých faktorů ve společnosti a edukační realitě.

Empirická studie, **Jak se rodí gender v diagnostickém ústavu** Jany Benešové, zachycuje prostředky, kterými je v institucionálním systému českých zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (re)produkován genderový řád, určován obsah chlapecké a dívčí role a kterými je ustavována určitá forma sexuality jako preferovaná, zatímco jiná jako nepřijatelná.

Další představované příspěvky reflektují téma multikulturní výchovy. Jedná se o teoretickou studii Andrey Preissové Krejčí a Jany Máčalové s názvem **Limity českého pojetí multikulturní výchovy** a empirická studie Mileny Öbrink Hobzové **Jazykové vzdělávání pro dospělé přistěhovalce v České republice a ve Švédsku a používání cílového jazyka účastníky těchto kurzů**. Obě studie zdůrazňují roli sociálního pedagoga v procesu výchovy majority a minority ke snášenlivosti a toleranci.

Sociálně-pedagogický kontext práce s osobami se speciálními potřebami je akcentován v dalším příspěvku Petry a Mileny Potměšilových s názvem **Pedagogický pracovník v integrovaném vzdělávání a integrované výchově**. Ve svém výzkumném šetření identifikovali faktory, které vnímají pedagogičtí pracovníci v souvislosti s integrovaným výchovně-vzdělávacím procesem jako rizikové, a které mohou následně ovlivnit jejich postoje a přístupy k tomuto procesu.

Příspěvek **Výchovné poradenství očima žáků základních škol** Petry Kalibové a Romany Zikmundové z katedry sociální pedagogiky Univerzity Hradce Králové prezentuje výsledky specifického výzkumu, který významně přispívá k orientaci v pohledu mladé generace na tuto disciplínu a konfrontuje je s možnostmi uplatnění sociálního pedagoga v této oblasti.

Rubriku **Okno do světa** zastoupila polská autorka Karolina Walancik-Ryba z Katolicki Uniwersytet Lubelski w Lublinie. Její příspěvek ozřejmuje právní kontexty procesu formování sociální pomoci v Polsku v letech 1918–2004.

Významným hostem Sociální pedagogiky se v rámci uskutečněného **rozhovoru** stala prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD. Profesorka Hroncová vystudovala v letech (1968–1973) obor Pedagogika a filozofie na Filozofické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě. Po ukončení studií nastoupila do ústavu experimentální pedagogiky SAV v Bratislavě, kde pod vedení prof. Baláže absolvovala v oboru Pedagogika se specializací sociální pedagogika. V roce 1978 nastoupila na Katedru pedagogiky Pedagogické fakulty v Banskej Bystrici, kde působí dodnes.

V sekci **recenze knih** čtenářům přibližujeme publikaci Petry Šobáňové s názvem **Muzejní edukace**. Muzejní edukace spadá do oblasti muzejní pedagogiky, která sleduje širokou škálu výchovně-vzdělávacích aktivit muzeí nebo s muzeem souvisejících. Recenzi zpracovala Veronika Kolaříková z Masarykovy univerzity v Brně.

V sekci **informace** představí Lenka Gulová, Martina Kurowski a Petr Soják projekt Sociální pedagog do škol (?). Tým pracovníků Katedry sociální pedagogiky na Pedagogické fakultě MU poukazuje na jeden z prvních pokusů mapování uplatnění sociálního pedagoga ve škole. O konferenci Perspektivy sociální pedagogiky v Hradci Králové konané v říjnu 2013 informuje Jakub Hladík, předseda Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice.

Na závěr si dovoluujeme poděkovat všem členům redakční rady, autorům a především recenzentům za projevenou spolupráci ve formě vypracování recenzních posudků a to i v době velkého pracovního nasazení. Poděkování za spolupráci na recenzním řízení druhého čísla druhého ročníku časopisu

Sociální pedagogika redakce jmenovitě uděluje Vlastimilu Čiháčkovi, Miroslavu Dopitovi, Pavlu Doulíkovi, Iloně Fialové, Lence Gulové, Vandě Hájkové, Jiřímu Hasilovi, Haně Haškové, Janu Chrastinovi, Miroslavě Javorské, Janu Kalendovi, Iloně Kočvarové, Janě Majerčíkové, Kateřině Nedbálkové, Miriam Prokešové, Jitce Reissmannové, Leoně Stašové, Miroslavě Váňové, Michalu Vašečkovi, Evě Vincejové a Janě Zerzové. Dále děkujeme odpovědným redaktorům a všem, kteří se na tomto čísle podíleli.

*Radana Kroutilová Nováková, Radim Šíp, Jitka Jakešová*



# Psychosociální aspekty nadváhy a obezity dětí raného a předškolního věku v kontextu vybraných sociodemografických ukazatelů v ČR a v některých dalších zemích

*Hana Včelařová, Miroslav Chráska, Jana Martincová,  
Pavla Andrysová*

**Abstrakt:** Autoři přehledové studie seznamují s výsledky výzkumů z oblasti sociální pedagogiky, vztahující se k prevenci dětské nadváhy a obezity a s ní související výchovou ke zdravému životnímu stylu. Psychosociální aspekty nadváhy a obezity dětí raného a předškolního věku jsou sledovány v kontextu vybraných sociodemografických ukazatelů v ČR, ve Velké Británii, v USA, Austrálii, některých evropských zemích, Íránu a v Číně. Účelem takto zaměřených výzkumů je nalézání vhodných preventivních, pedagogických a terapeutických zásahů, které by z hlediska rozvoje dětské nadváhy a obezity přispívaly k eliminaci rizikových faktorů v jednotlivých společnostech.

Ukazuje se, že z hlediska psychosociálních a sociodemografických aspektů nelze nadváhu a obezitu dětí v podmínkách konkrétních zemí vždy jednotně popsat nebo vymezit. Odlišné psychosociální nebo sociodemografické charakteristiky jsou nalézány při srovnávání různých etnik, různých věkových kohort rodičů nebo vývojových období dětí, při srovnávání různě vyspělých společností, nebo dokonce jen při srovnávání různých socioekonomických vrstev téže země. Rovněž se ukazuje, že vztahy, zjištěné v příspěvku uvedenými výzkumy, nepůsobí přímočaře, ale mohou být modifikovány působením dalších proměnných. Společným rysem dětské nadváhy a obezity ve většině zemí se zdá být jejich souvislost s výraznějšími sociálními nerovnostmi uvnitř konkrétní země. Zmírnění nerovností makroekonomické společnosti považují tedy někteří autoři za další možný způsob boje proti nadváze a obezitě.

**Klíčová slova:** *děti s nadváhou a obezitou, psychosociální činitele, předškolní věk, raný věk, sociodemografické ukazatele*

## 1 ÚVOD

Obezita je multifaktoriálně podmíněná metabolická porucha charakterizovaná zmožením tělesného tuku. Je důsledkem interakce genetických dispozic s faktory zevního prostředí (Aldhoon Hainerová, 2009, 15).

Vysoký výskyt nadváhy a obezity v populaci je celospolečenský problém, na jehož řešení se dlouhodobě a z různých úhlů pohledu aktivně podílí nejen zdravotníci, psychoterapeuti, fyzioterapeuti, výživoví specialisté, ale i sociální a další pedagogové (Butland et al., 2007; Hainer a kol., 2011; Havlíková a kol., 2006; Owen, 2012, 11; Potměšilová a kol., 2013; Varness et al., 2009). Celosvětově se dokonce hovoří o pandemii, kdy se zdá jasné, že na tuto poruchu již není možné nahlížet jen jako na důsledek individuální nekázně a individuálního životního stylu. Odborníci v naší zemi i v zahraničí proto v souvislosti s nadměrnou tělesnou hmotností populace a s náklady, které její léčba vyžaduje, obracejí pozornost k životním podmínkám lidí v technologicky vyspělých a rozvojových společnostech obecně.

Výzkumy z většiny zemí rovněž dokazují, že nadváha a obezita dospělé části populace je velmi těsně (a to nejen geneticky) spjata s nadváhou a obezitou jejích dětí: zdravotním stavem a životními podmínkami matek v období těhotenství, ale i před ním a po něm, podmínkami a životním stylem rodin a komunit, v nichž tyto děti vyrůstají aj. Většina psychických nebo fyzických nápadností (např. extrémní štíhlost, exotický vzhled aj.) jsou provázeny psychosociálními okolnostmi, které mohou znesnadňovat vybočení z určitých stereotypů, a tím do určité míry ovlivňovat osud svých nositelů. I nadváha a obezita jsou spojovány s komplikacemi psychosociálního charakteru: onemocnění je mj. specifické tím, že jedním z jeho „spouštěčů“ může být právě chronický stres, který aktivizuje zatím dřímající dědičné dispozice a spolu s dalšími vlivy vnějšího prostředí pomáhá rozvíjet způsoby chování, které nakonec vedou k jeho vzniku. Z hlediska psychologie a psychosomatiky lze tento moment považovat za počátek bludného kruhu, protože již vzniklá obezita poznamenává oblasti sociálního života svých nositelů dalšími stresovými situacemi. V odborné literatuře je uváděno, že právě chronicky přetrvávající a neřešený stres, ať již u lidí s obezitou, nebo u lidí s jinými a na podobných principech založenými obtížemi, může vést k potlačení imunitního systému a k výrazným změnám v činnosti hypotalamu (Asbjørn et al., 2010), které přispívají ke snazšímu rozvoji psychosomatických, zdravotních obtíží (v závislosti na typu konstituce, na genetických dispozicích, tj. také vlivem působení rodiny v raném věku dítěte aj.).

V naší i v zahraniční odborné literatuře se vedou diskuze o tom, zda lidé s nadváhou a obezitou reagují při střetu s různými výzvami osudu netypicky, a pokud ano, tak jaké zdravotní, psychosociální, ekonomické a jiné životní okolnosti je k tomu vedou nebo jim brání ve změně (např. Burkert et al., 2013; Maio et al., 2007). Většina teorií též potvrzuje, že se přitom nedá prokázat typická osobnostní struktura lidí s obezitou a že tito lidé netvoří osobnostně homogenní skupinu (Hainer, 2009, s. 261).

Psychosociální aspekty nadváhy a obezity jsou odborníky většinou zkoumány ze dvou hlavních perspektiv: z perspektivy těch sociodemografických charakteristik obyvatelstva (etnických skupin, komunit, rodin), o nichž se předpokládá, že se podílely na změnách životního stylu, a tím i na rozvoji nadváhy a obezity u značné části populace, a z perspektivy důsledků této poruchy pro sociální postavení, pro profesionální a osobní život lidí s nadváhou a obezitou.

V příspěvku se budeme věnovat psychosociálním aspektům nadváhy a obezity z hlediska obou výše uvedených perspektiv, a to v návaznosti na prevalenci této poruchy u dětí raného a předškolního věku v naší i v některých dalších zemích. Výsledky takto zaměřených výzkumů přinášejí cenná zjištění právě pro účely preventivních, pedagogických a terapeutických intervencí. Ty jsou v případě dětí raného věku organizovány v rámci práce s celými rodinami nebo s některými rodinnými členy. Tentýž přístup je možné uplatnit také u dětí předškolního věku, zde však již lze možnosti prevence a intervence rozšířit o programy přímo působící v mateřských školách.

## **2 DĚDIČNÁ PODMÍNĚNOST A DALŠÍ RIZIKOVÉ FAKTORY ROZVOJE NADVÁHY A OBEZITY V RANÉM A V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU**

Více odborných zdrojů se shoduje na tom, že z mnoha faktorů, které se na rozvoji nadměrné tělesné hmotnosti podílejí, se většina případů dětských pacientů s nadváhou a obezitou ještě nedá vysvětlit pouze genetickými vlivy či hormonálními poruchami (Müllerová, 2011; Aldhoon Hainerová, 2009). Rodiče těchto dětí trpí často nadváhou a obezitou také, takže zde společně působí genetické i environmentální vlivy.

V odborné literatuře bývá uváděno větší množství mezinárodně uznávaných, rizikových faktorů vzniku nadváhy a obezity (Butland et al. 2007, Gudersen et al., 2007, Howel et al., 2013, Aldhoon Hainerová, 2009, 31; Hainer, 2011, 78); zde uvádíme především ty, jejichž platnost byla ověřena i ve vztahu k populaci českých dětí a k době prenatálního, raného a předškolního věku.

Ve vztahu k rozvoji nadváhy a obezity v dětství byl prokázán vliv celkového zdravotního stavu a výživy matek v období těhotenství a nedlouho před ním (Kunešová, Tláškal, 2013). Mezi rizikové faktory dále patří vysoká i nízká porodní hmotnost dětí. Kouření matek vede k nižší porodní hmotnosti dětí a v pozdějším věku je spojováno s častějším rozvojem obezity (Kunešová, Tláškal, 2013). Se sníženým rizikem vzniku nadváhy u českých dětí souvisí dle výzkumů také prodloužené kojení; kojení kratší než tři měsíce tento ochranný vliv na vznik nadváhy v dětském věku nemá. Inverzní vztah mezi prodlouženým kojením a rozvojem nadváhy nebyl prokázán u dětí všech etnických skupin (Jančíková, 2004).

Skladba lidského těla prochází změnami, které souvisejí s růstem. Některé zdroje popisují kolísání množství tukové tkáně, jiné zdroje hovoří o postupném nárůstu body mass indexu (dále jen BMI, nebo také BMI percentilové hodnoty, které se u dětí používají častěji) až do 10. měsíce věku z důvodu růstu dítěte do délky a souběžného zmnožení tukové tkáně (Mrozková et al., 2012). Následně hodnota BMI klesá až do doby, kdy dosahuje v období mezi 4. – 6. rokem fyziologicky nejnižší úroveň. Poté dochází opět k vzestupu BMI, a to až do ukončení růstu dítěte. Okamžik odrazu BMI se nazývá adiposity rebound (AR). Ve vztahu k nadměrné tělesné hmotnosti je AR důležitý z toho důvodu, že jeho časný nástup zvyšuje pravděpodobnost rozvoje dětské obezity. Jedna z hypotéz, vysvětlujících příčinu časného nástupu AR u některých dětí, tvrdí, že je to dáno energetickým deficitem v raném období, který mohla vyvolat právě umělá výživa dítěte (Aldhoon Hainerová, 2009). Z hlediska pravděpodobnosti vzniku dětské nadváhy a obezity byl dále nalezen vztah mezi BMI rodičů, vzděláním rodičů (zejména matek), existencí sourozenců a velikostí obce, v níž rodina žije.

### 3 NADVÁHA A OBEZITA U DĚTÍ RANÉHO A PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V KONTEXTU NĚKTERÝCH SOCIODEMOGRAFICKÝCH ČINITELŮ V ČR

Studie o tom, v jakém věku dětí se nadměrná tělesná hmotnost poprvé objevuje, bývají ve všech zemích poměrně vzácné. V následující tabulce využíváme výsledků výzkumu v naší zemi z roku 1999 (Vignerová, Bláha, 2001).

Tabulka 1

*Životní období, kdy se ve zdravotní dokumentaci chlapců s obezitou starších 10 let (N = 2152) a dívek s obezitou starších 10 let (N = 3565) poprvé objevil údaj o nadměrné tělesné hmotnosti (Vignerová, Bláha, 2001)*

	Do 1. roku	Mezi 2.–6. rokem	Do 10 let	Do 10 let celkem
Chlapci	35,5 %	dalších 45,5 %	dalších 15,6 %	96,5 %
Dívky	37,1 %	dalších 43,1 %	dalších 17,0 %	97,2 %

Tabulka 2

*Stav nadváhy a obezity u dětí předškolního věku v ČR v roce 2001*

Věk	Nadváha		Obezita	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
3–5,99	6,6 %	4,6 %	5,0 %	4,6 %

Z hlediska prevalence nadváhy a obezity u českých dětí předškolního věku lze konstatovat, že hodnoty body mass indexu se u této skupiny dětí za posledních padesát let spíše snížily. Z hlediska fenoménu adiposity rebound (Kunešová, Tláškal, 2013, Mrozková et al., 2012) však došlo ve srovnání se situací v ČR před 50 lety k nepříznivému posunu nástupu o více než o rok směrem k mladšímu věku

(Vignerová a kol., 2007). Již jsme zmiňovali, že časnější nástup odrazu AR bývá spojován s rozvojem nadváhy a obezity v pozdějším věku dětí.

Opačný trend, tj. zvyšování tělesné hmotnosti, lze u našich dětí pozorovat od 6 let výše a ve srovnání s výsledky z roku 1991 se nárůst v této věkové skupině projevil nejvýrazněji [Vyhledáno 3. 8. 2014 na <http://www.szu.cz/data/rustove-grafy>]. Zpomalení až zastavení trendu zvyšování průměrné tělesné hmotnosti bylo patrné u dospívající populace.

Podobně jako v některých zahraničních výzkumech i v podmínkách naší země se prokázalo sepětí dětské nadváhy a obezity s následujícími skutečnostmi: děti s nadváhou nebo obezitou údajně častěji vyrůstají bez sourozenců, existuje přímá souvislost mezi tělesnou hmotností dětí a BMI jejich rodičů (zejména matek), existuje inverzní vztah mezi tělesnou hmotností dětí a úrovní vzdělání jejich rodičů (zejména matek). Ve srovnání s minulostí se méně výrazně potvrdil vztah mezi tělesnou hmotností dítěte a velikostí obce, v níž dítě žije (Kobzová a kol., 2003). Skutečnost, že pražské děti patřily ve výzkumech vždy mezi nejtíhlejší, byla spojována s nejvyšším podílem středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných rodičů. V roce 2001 však patřily na druhé místo, a to po městech, které měly nad 100 000 obyvatel. Autoři výzkumu se domnívají, že tato změna by mohla souviset se společenskými změnami, k nimž u nás po roce 1989 došlo (větší tlak na zaměstnanost matek, nástup zahraničních firem s rychlým občerstvením v našich městech, všudypřítomné reklamy propagující životní styl, který není příliš slučitelný s víkendy v domácím prostředí a s přípravou domácí stravy aj.).

Ve srovnání s minulostí se život většiny dětí předškolního věku již neodehrává při společných hrách na ulicích. Čas těchto dětí začíná být více organizovaný a MŠ přestávají být jedinou alternativou dopoledního pobytu dětí. Mění se složení společnosti a vztahy mezi jednotlivými vrstvami, což se u dětí předškolního věku zatím nejvíce odráží v odlišných skladbách jejich aktivit, rozvíjených sportovních činnostech aj. Je zřejmé, že ve své podstatě jde o jeden z důsledků celospolečenských změn, jaké reflektuje právě sociální pedagogika, k jejímž cílům, mimo jiné, patří i nalézání východisek, které za daných společenských podmínek pomáhají rozvíjet osobnost každého člověka (Procházka, 2012).

U českých otců ve srovnání s předešlými lety narůstají hodnoty BMI, což může svědčit jak o nárůstu nadváhy a obezity, nebo (v některých případech) o nárůstu svalové hmoty otců v důsledku moderních aktivit v posilovnách. U některých kohort českých matek je opačný trend – přibývá matek s nižší tělesnou hmotností, jejichž BMI směřuje pod hranici normy.

V roce 2008 došlo ve srovnání s rokem 2001 poprvé ke zvýšení prevalence obezity pouze u sedmiletých chlapců, zatímco prevalence obezity u dívek a prevalence nadváhy u obou pohlaví mladšího školního věku se v ČR snížila (Hainer, 2011, 19). To se zdá být vzhledem k výše uvedeným zjištěním o nejvyšším nárůstu nadváhy a obezity dětí právě tohoto věku pozitivním zvratem. Aktuálnější a celoplošněji zaměřené informace o stavu dětské nadváhy a obezity v naší zemi bohužel zatím nemáme.

### 3.1 Velká Británie

Dle britské The National Child Measurement Programme for England (dále jen NCMP), která ročně vyhodnocuje výšku a váhu dětí v tzv. Reception class (věk 4–5 let) a žáků 6. tříd základních škol (věk 10–11 let), byl na hranici let 2010/11 ve Velké Británii konstatován tento stav: u 4–5letých dětí byla zjištěna nadváha nebo obezita u 22,6 %. Procento dětí s obezitou ve věku 4–5 let (9,4 %) bylo téměř dvakrát nižší než procento dětí s obezitou ve věku 10–11 let (19,0 %). Ve srovnání s britskými kritérii pro nadváhu a obezitu jsou česká kritéria mírnější (Aldhoon Hainerová, 2009, 15): znamená to, že za užití britských kritérií by počet českých dětí, které by byly hodnoceny jako trpící nadváhou nebo obezitou, stoupl. Prevalence dětské obezity je v konkrétních oblastech Anglie odlišná a liší se také při srovnání městských a venkovských oblastí (s vyšší prevalencí ve městech). K regionálním rozdílům dále přispívají rozdíly dle věku, socioekonomického statusu, etnicity aj. Výskyt nadváhy a obezity ve

sledovaných věkových skupinách zřejmě přímo souvisí s hodnotami BMI obou rodičů. Dle výše uvedeného zdroje se zdá, že výskyt obezity ve Velké Británii naznačuje přechod ve vztahu k sociální třídě: děti z rodin s nejvyššími příjmy jsou méně často a méně obézní než děti z rodin s nejnižšími příjmy.

Jak však naznačují výsledky dalšího podobně zaměřeného výzkumu v této zemi (Hawkins et al., 2008), tak vztah mezi výší příjmu rodin a rozvojem dětské obezity se vždy neprojevuje takto přímočaře. U kohorty 13 113 dětí-jedináčků, narozených mezi lety 2000–2002, autoři výzkumu zjišťovali jejich porodní hmotnost, délku, údaje o BMI rodičů a některé další údaje osobní a pracovní anamnézy rodičů. Rodiče byli kontaktováni ve věku 9 měsíců a tří let dětí. Ve třech letech byla zjištěna nadváha u 23 % (tj. 3085) ze všech dětí. Na základě statistické analýzy všech údajů bylo zjištěno, že pravděpodobnost nadváhy stoupala s každými 10 hodinami zaměstnání matky za týden, což však platilo jen u rodin s určitou výší ročního příjmu a neplatilo to pro rodiny nižších příjmových skupin. Nebyl nalezen vztah mezi zaměstnaností matčina partnera a dětskou obezitou. Autoři výzkumu uzavírají, že ve Velké Británii se dlouhé hodiny matčina zaměstnání (spíše než nedostatek peněz) zdají být hlavní překážkou v přístupu dětí ke zdravé výživě a k fyzické aktivitě. Pravděpodobnost nadváhy byla vyšší u dětí, jejichž matky referovaly o tom, že kvůli práci nemají čas na své děti, a u dětí, které byly hlídány dalšími členy rodiny (strýčky, partneři aj., tj. neformální péčí) než zaměstnankyněmi různých agentur (tj. formální péčí). Výsledky výzkumu autoři dále ještě specifikují z hlediska etnických odlišností (vyšší podíl nadváhy u dětí etnických menšin nebo u dětí smíšených etnik), druhu zaměstnání (v neprospěch stereotypních, manuálních zaměstnání), kouření matek atd.

Výsledky dalšího britského výzkumu (Howel et al., 2013) se sice nevztahují k nadváze a obezitě dětí předškolního věku, ale vzhledem k prokázané těsnosti propojení mezi obezitou rodičů a jejich dětí, je zde uvádíme. Vědci se na vzorku složeném z více kohort dospělých věkových skupin (celkem 155 661 lidí v letech 1993–2008) snažili ověřit, zda se dříve zjištěné sociálně-ekonomické vzory, typické pro respondenty s nadváhou a obezitou, v průběhu času mění. Výsledky ukázaly, že z hlediska demografických faktorů, které byly sledovány již dříve, se přes určité drobné posuny podstatné podíly respondentů s manuálním nebo s nemanuálním povoláním, s vyšším nebo s nižším vzděláním, s celým nebo s částečným úvazkem a s dalšími charakteristikami ve srovnání s předchozími výzkumy zatím podstatně nezměnily. Jak autoři upozorňují, síla vztahů mezi sociálně-ekonomickým statutem (dále jen SES) a prevalencí nadváhy a obezity je ovlivňována způsobem nastavení konkrétních kritérií SES.

Ve Velké Británii se klade v boji proti dětské nadváze a obezitě velký důraz na prevenci, což platí hlavně pro práci v rámci rodin a různých komunit. Se vzrůstajícím ekonomickým napětím a s tím současně se oslabujícími možnostmi poskytování celoplošné péče, je zdůrazňován význam individuální odpovědnosti jedinců a vzájemné podpory rodinných členů. Mnoho britských studií se s důrazem na konkrétní praktická opatření ze strany např. sociálních pedagogů, pracovníků sociální práce a jiných profesí zabývá podmínkami rodin a komunit v tzv. „obesogenic“ prostředích (Edwards et al., 2010), která jsou zpravidla velmi chudá, nezřídka i etnicky odlišná a jejichž životní styl je z více příčin jen obtížně tvarovatelný.

### 3.2 Situace v USA

Dle některých současných zdrojů (World Health Organization (WHO), 2012, Hainer, 2011,19) patří dětská populace v USA k těm s nejvyšší prevalencí nadváhy a obezity. To bohužel platí i pro případy extrémní obezity dětí, která může vyústit až v ohrožení života (Varness et al., 2009). Původní odhad WHO, že v roce 2010 bude činit podíl amerických dětí s nadváhou a obezitou 40 %, se vzhledem ke všem zaváděným opatřením snad nenaplnil (Hainer, 2011, 19). Ze značného množství výzkumů, které se v souvislosti s monitorováním efektu různých zaváděných opatření realizovaly, vybíráme několik níže uvedených, které se ve shodě se zaměřením našeho příspěvku věnovaly sociodemografickým a psychosociálním aspektům nadváhy a obezity amerických dětí raného a předškolního věku.

V rámci studie „Fragile Families and Child Wellbeing study“ proběhl výzkum (Whitaker et al., 2007) zjišťující, zda je obezita spojena se špatným zacházením/týráním dětí předškolního věku. Bylo zde sledováno 2412 dětí narozených v letech 1998–2000 ve 20 velkých městech 15 států USA. Ve věku tří let každého dítěte byla změřena výška a váha dětí. Matky dětí odpovídaly na položky dotazníku Parent Child Conflict Tactics Scales o různých typech nedostatečné péče nebo špatného zacházení s dětmi z jejich strany. Za účelem zmírnění psychických zábran při přiznávání prohřešků ze strany matek byly dotazy směřovány na výskyt takového jednání v uplynulém roce s verzemi občas/jednou/nikdy.

Ve věku tří let byla z celkového počtu dětí zjištěna obezita u 18 %, epizody nedostatečné péče přiznávaly matky v 11 %, tělesné tresty v 84 % (zpravidla ve formě bití dítěte po zadku kovovou tyčí, plácáním dítěte přes ruce a nohy, štípáním) a psychické trápení/týráním dětí v 93 % (zpravidla ve formě hrozby odeslání do ústavní péče, označování dítěte jako hloupého nebo vyhrožování tělesným trestem, který se neuskutečnil). Na základě statistické analýzy všech údajů byl zjištěn přímý vztah mezi vznikem obezity dítěte a nedostatečnou péčí o ně, mezi obezitou a počtem dětí v domácnosti, mezi obezitou a příslušníky některých etnických skupin, mezi obezitou dítěte a rodinným stavem matky (vyšší pravděpodobnost u svobodných matek), přímý vztah mezi obezitou dítěte a BMI rodičů, přímý vztah mezi obezitou dítěte a kouřením matky během gravidity, přímý vztah mezi obezitou dítěte a věkem matky, mezi obezitou dítěte a jeho pohlavím, přímý vztah mezi obezitou dítěte a jeho porodní hmotností. Frekvence fyzických trestů a psychického trápení nebyly spojeny se zvýšeným rozvojem obezity. Téměř polovina všech dětí pocházela z rodin, které byly pod federálně vymezenou hranicí chudoby. Tyto americké rodiny často žijí v přívěsech aut a cestují za pracovními příležitostmi. Výzkumu se účastnily matky různých etnických skupin, jejichž poměr nebyl vyrovnaný. 29,6 % matek neukončilo střední školu, 68,8 % matek nebylo vdaných, 18,8 % matek rodilo ve věku pod 20 let a 41,3 % těchto žen trpělo obezitou. Epizodu nedostatečné péče přiznávaly častěji ženy svobodné, méně vzdělané, s nižším příjmem domácnosti a s různou etnickou příslušností. Výskyt obezity byl významně vyšší u dětí, jejichž matky přiznávaly v minulém roce epizodu nedostatečné péče, než u dětí, jejichž matky tuto epizodu neohlašovaly nikdy.

Autoři vysvětlují zjištěné skutečnosti takto: v raném dětství zprostředkují hlavní vlivy prostředí rodiče. Podílí-li se charakter interakcí mezi dětmi a jejich rodiči na utváření neurobehaviorálních a neuroendokrinních reakcí dětí na stres, potom sociální a emocionální aspekty těchto interakcí mohou ovlivnit riziko vzniku obezity i v případech, kdy se tyto interakce netýkají výživy. Stres ovlivňuje příjem jídla, ovlivňuje aktivitu a spontaneitu dítěte. Nedostatečná péče působí ve srovnání s fyzickými tresty nebo s psychickým týráním méně drasticky, může se však projevat naprosto nečekaně a stejně jako fyzické tresty si ji dítě může vykládat jako odplatu za svá domnělá provinění.

V mnoha studiích byl prokázán vztah mezi sexuálním zneužíváním dívek a obezitou v dospělosti (Whitaker et al., 2007), v tomto výzkumu však nebylo zkoumáno ani těžké fyzické týráním, ani sexuální zneužívání. Častou frekvencí tělesných trestů a psychické agrese vůči sledovaným dětem autoři dávají do souvislosti s obdobím zvýšené motorické aktivity dětí raného věku, kdy děti projevují vývojově přirozený sklon zkoumat své okolí a prosazují svou autonomii.

Autoři upozorňují, že nejsou schopni dělat závěry o příčinných souvislostech: teoreticky zde může působit více proměnných (např. složení stravy, míra fyzické aktivity aj.), i když předchází studie dětí raného věku konzistentní vztahy mezi takovými proměnnými a obezitou neprokázaly (Reilly et al., 2005). Doporučují zaměření dalších výzkumů na vztahy mezi stresem u dětí raného věku a mechanismy mozku, které regulují chuť k jídlu a pohybovou aktivitu dětí. Je-li nedostatečná péče o děti důsledkem chronicky nepříznivých životních podmínek dospělých, potom bude vhodné rozšířit strategie prevence o prvky, které by těmto situacím pomáhaly čelit.

Studie, mapující vztah mezi prevalencí obezity u dětí raného věku v Oklahomě, kde žijí etnicky různorodé rodiny s nižšími příjmy, upozorňuje na význam přesnosti těchto údajů pro poskytování oficiálně organizované podpory rodinám s nízkým SES (Weedn et al., 2012).

Přínosná je rovněž studie, která nachází vztahy mezi výskytem nadváhy a obezity amerických dětí předškolního věku a každodenním rutinním chováním v těchto rodinách (Blake et al., 2014). Rutinním chováním se míní zvyklosti, které souvisejí s rytmy pracovních i víkendových dní, s dobou spánku, se společně podávanými jídly aj.

Většina podobně zaměřených amerických výzkumů vychází z údajů rodin s nižšími příjmy. Je to tím, že rodiny s nižšími příjmy jsou více v kontaktu s podpůrnými institucemi, jejichž činnost se odvíjí i od evidence případů vyžadujících pomoc. Dalším možným důvodem je, že rodiny s nižším SES jsou ve srovnání s rodinami s vyšším SES více otevřené komunikaci o problémech svých dětí s nadváhou a obezitou.

Výsledky 11 amerických výzkumů, s odlišnými velikostmi vzorků a různými věkovými skupinami dětí, srovnávají autoři dalšího příspěvku (Gudersen et al., 2011). Z hlediska existujících vztahů mezi obezitou dětí předškolního věku a různými sociodemografickými proměnnými bylo věnováno hodně pozornosti informacím o zdravé výživě, ale také o rozvíjení schopností dětí vypořádat se se stresem a adaptivně zvládat různé druhy psychické zátěže. Tělesný pohyb není v těchto výzkumech chápán jako samoučelná aktivita, ale jako jeden ze způsobů udržujících duševní pohodu a pomáhajících snižovat zátěž.

Autoři studie uvádějí, že v USA během několika posledních desetiletí narůstaly ekonomické nerovnosti. Situace je spojována s důsledky ropné krize, o níž se hovoří od 70. let minulého století. Jedním z průvodních jevů této zvyšující se zátěže na rodiny může být zvýšená prevalence dětské nadváhy a obezity. Autoři vyslovují přesvědčení, že kromě pokračujících preventivních, pedagogických a terapeutických opatření v rámci boje proti nadváze a obezitě by bylo vhodné usilovat o snížení nerovností makroekonomické společnosti.

### 3.3 Situace v Austrálii

Zdá se, že o něco příznivější výsledky přinášejí podobně zaměřené výzkumy v Austrálii. V australském státě Victoria byl proveden výzkum na základě záznamů ve zdravotní evidenci 129 266 matek dětí raného a předškolního věku (Nichols et al., 2011). Zjistilo se, že kombinovaná prevalence nadváhy a obezity mezi lety 1999 až 2007 se u 3,5letých dětí snížila o 3,1 % (z 18,5 % na 15,4 %) a u 2letých dětí o 1,1 % (z 13,5 % na 12,4 %). Zvláště uspokojivé na zjištěných výsledcích je, že se současným poklesem dětské nadváhy a obezity nedošlo v uvedeném období ke zvýšení četnosti dětské podváhy. Výskyt nadváhy a obezity dvouletých dětí v oblasti s nejvyšším SES znevýhodněním přesto zůstává o 2,3 % vyšší než v oblasti s nejmenším SES znevýhodněním. Vliv sociálního gradientu na prevalenci dětské nadváhy a obezity zůstává tedy patrný i při zúžení socioekonomických rozdílů, k nimž v posledních letech v Austrálii došlo.

Ve Victorii byla v posledním desetiletí realizována řada iniciativ (např. de Silva-Sanigorski et al., 2010) zaměřených na podporu správné výživy, tělesné aktivity a zdravé hmotnosti v raném dětství, a to s důrazem na populaci v socioekonomicky znevýhodněných oblastech. Tyto iniciativy byly realizovány v mnoha různých institucích, např. také v mateřských školách, a je tedy samozřejmé, že se na jejich provedení podíleli i pedagogičtí pracovníci. Je také možné, že nepříznivý trend výskytu nadváhy a obezity se začíná obracet u malých dětí, které se jako první vymaňují z epidemie. Naopak se zdá nepravděpodobné, že by zvrácený trend v prevalenci dětské nadváhy a obezity způsobily změny oblastí z hlediska převažujícího typu SES znevýhodnění, protože k tak výrazným posunům v posledních devíti letech údajně nedošlo.

Ve výzkumu v Novém Jižním Walesu bylo sledováno 764 dětí ve věku 2–5 let, které pravidelně docházely do center dětské péče. 11 % z těchto dětí bylo potomky domorodých obyvatel Austrálie (Wolfenden et al., 2011). Ukázalo se, že po zohlednění věku dítěte a počtu hodin péče o děti v těchto centrech za týden, zůstalo významným prediktorem tělesné hmotnosti dětí jen vzdělání matky. Nebyly zjištěny významné rozdíly mezi službami center, počty dětských respondentů nebo dobou

provozu center. Vysoká prevalence nadváhy a obezity domorodých dětí ve srovnání s dětmi ostatních etnik vyvolává otázku, zda tomu tak v populaci domorodých dětí bylo vždy. Autoři výzkumu nabízejí k úvaze myšlenku, že chtějí-li v podmínkách své země snížit riziko nadváhy a obezity u dětí předškolního věku, potom je nezbytné se zaměřit na zdravou výživu a fyzické aktivity těchto dětí v jiných prostředích než jen v domácích.

Z hlediska našeho sociokulturního citění nám zřejmě budou bližší výsledky australského výzkumu o vztahu mezi dětskou obezitou a výchovnými styly v rodinách 4983 dětí ve věku 4–5 let. Autoři zde mj. dospívají k závěru, že z hlediska takto zvažovaných vztahů se pro zdravou tělesnou hmotnost dětí jeví jako nejvýznamnější emočně vřelá a současně pevná, autoritativní výchova otců (Wake et al., 2007).

### **3.4 Situace v prevalenci nadváhy a obezity dětí předškolního věku v Evropě; prevalence nadváhy a obezity u dětí evropských migrantů**

Stralen et. al. (2012) referují o prevalenci nadváhy a obezity u evropských předškoláků ve věku 4–7 let. Byly provedeny analýzy šesti evropských datových sad (Belgie, Bulharsko, Německo, Španělsko, Řecko, Portugalsko). Výskyt nadváhy a obezity v jednotlivých zemích kolísá v případě nadváhy od 8 % až ke 30 % a v případě obezity od 1 % až ke 13 %, s nejvyšší prevalencí v jihoevropských zemích (Španělsko a Řecko). I v případech těchto zemí byla vyšší pravděpodobnost nadváhy nebo obezity shledána u dětí rodičů s vysokým BMI nebo s nízkým SES. Kritéria nadváhy a obezity dle WHO prokázala hodnoty od 0,6 % (chlapci v Belgii) až po 12 % (dívky v Řecku). Z hlediska výskytu obezity bylo u obou pohlaví nejvíce obézních v Řecku, následovalo Španělsko, Bulharsko, Polsko, Německo a Belgie. V České republice činí dle kritérií WHO prevalence obezity 3–5letých dětí asi 3 %, umístili bychom se tedy asi za Polskem a před Německem. Znamená to, že za užití kritérií WHO se u polských 3–5letých dětí vyskytuje obezita častěji než u našich dětí stejného věku.

Ve výzkumné studii u dánských 3–5letých dětí výsledky ukázaly, že v této věkové skupině zůstává výskyt nadváhy a obezity na 10 % a za deset let se v této populaci z uvedeného hlediska neprojeví žádné výrazné změny (Larsen et al., 2011). Nadváha a obezita dětí v pěti letech věku byla silně spojena s nadváhou a obezitou dětí ve třech letech, dále potom s jejich porodní hmotností a s pohlavím.

V dalším zdroji (Labree et al., 2011) jsou popisovány výsledky studie vycházející z několika renomovaných databází za účelem posouzení stavu nadváhy a obezity mezi dětmi a adolescenty migrantů ve srovnání s původními obyvateli konkrétních evropských zemí.

V posledních 50 letech se mnoho evropských zemí změnilo na přistěhovalecké společnosti. Docházelo k tomu jak v důsledku získávání nezávislosti bývalých kolonií, tak i většími pracovními a vzdělávacími příležitostmi v evropských zemích, potřebou levných pracovních sil, a to vše v časté kombinaci s politickými důvody v rodných zemích migrantů. Proběhlo několik takových „toků“ migrantů směrem do Evropy, a mnohé evropské země tak zaznamenaly velké změny ve složení obyvatelstva. Mnoho migrantů zaujalo z hlediska SES v nových zemích znevýhodněné pozice, což poznamenalo zdravotní stav této části populace. Předpokládá se, že v důsledku změn v životním stylu nacházíme u jednotlivých skupin migrantů zvýšené množství určitých chorob, a to včetně vyššího rizika nadváhy a obezity. Migranté údajně inklinují k sedavému způsobu života, k opouštění svých původních návyků i tradičních jídel a přijímají západní styl stravování. Kromě toho migranti pocházející z nejméně rozvinutých zemí si do nových zemí přinášejí předsudky v podobě preference větší velikosti těla (ta je v jejich původních zemích považována za projev zdraví a bohatství). Většina studií však např. nesrovnává sociokulturní charakteristiky etnicky odlišných skupin migrantů, přestože ovlivňují jejich umístění na pozicích SES v nových zemích. Málo se rovněž sleduje vztah mezi prevalencí nadváhy a obezity a délkou migrace. Ne vždy je přesně zachycena etnická rozmanitost migrantů a je také známo, že každá země přijímá migranty jinak.



Dle kritérií WHO se pohybuje výskyt nadváhy u dětí evropských migrantů od 8,9 % k 37,5 %, ve srovnání s rozmezím od 8,8 % k 27,3 % dětí původních obyvatel evropských zemí. Výskyt obezity u dětí evropských migrantů se pohybuje od 1,2 % k 15,4 %, ve srovnání s rozmezím od 0,6 % k 11,6 % dětí původních obyvatel evropských zemí.

### 3.5 Írán

Ve studii íránských autorů (Hajian-Tilaki, Heidari, 2013) bylo za účelem zjištění prevalence nadváhy a obezity relevantním způsobem vyšetřeno 760 předškolních dětí ve věku 2–5 let. Nadváha a obezita dětí byla posuzována na základě tabulek růstu dětí (CDC, 2000).

Výskyt nadváhy činil bez ohledu na rozdíly mezi pohlavími 11,8 %, výskyt obezity 15 %. Pravděpodobnost nadváhy/obezity u 4–5letých dětí byla ve srovnání s 2–3letými dětmi téměř dvojnásobná. Z počtu 760 dětských účastníků 375, tj. 49,3 %, byli chlapci a 385, tj. 50,7 %, byly dívky. Nejvíce dětských účastníků, tj. 67,3 %, se narodilo jako první a pouze 3,3 % dětských účastníků se ve svých rodinách narodilo jako 3. a další. Z hlediska povolání bylo 59,1 % matek ženami v domácnosti, 30 % otců bylo podnikateli, 18,7 % otců bylo úředníky, 10,7 % otců bylo inženýry/lékaři, 5 % otců pracovalo jako učitelé aj.

Výsledky studie potvrzují vysokou prevalenci obezity a nadváhy u předškolních dětí v této zemi. Z velkého počtu srovnávaných demografických činitelů se jako nejvýznamnější ukázaly vztahy mezi dětskou obezitou a věkem dětí a vztahy mezi dětskou obezitou a obezitou rodičů. Vysoká prevalence dětské nadváhy a obezity se v této zemi vyskytuje souběžně s vysokou prevalencí subnormní tělesné hmotnosti dětí: z hlediska potenciálních zdravotních komplikací to představuje dvojí ohrožení obyvatel rozvojových zemí.

### 3.6 Čína

Vzhledem k nedostatku výzkumů, zaměřených na psychosociální nebo sociodemografické aspekty nadváhy a obezity čínských dětí předškolního věku, uvádíme výzkum čínských autorů, vztahující se k psychosociálním aspektům nadváhy a obezity 130 čínských dětí ve věku 9–14 let (Chen et al., 2014). Děti byly požádány, aby se na základě předkládaných obrázků štíhlých nebo zavalitějších postav vyjádřily k tomu, zda a do jaké míry by se chtěly stát kamarády dětí s touto postavou. Ukázalo se, že zatímco ženské postavy s nadváhou byly preferovány méně, tak mužské objekty s nadváhou byly preferovány více. Autoři výzkumu konstatují, že stigma typické pro západní kulturu nemusí platit pro kulturu čínskou. Čínská kultura údajně vnímá obezitu jako příjemnou a Číňané zpravidla považují baculaté lidi za žádoucí a atraktivní. Čínští rodiče věří, že obézní děti jsou zdravé a že jejich obezita odráží lásku rodičů k nim.

Autoři výzkumu dodávají, že v Číně jsou dívky ve srovnání s chlapci v mnoha směrech diskriminovány (dívky mají nižší účast na trhu práce, nižší mzdy, často jim chybí základní lidská práva, čínské statistiky udávají vyšší úmrtnost dívek aj.). Je to další důvod, proč může být postoj k obezitě v této zemi z hlediska pohlaví diferenciatní. Možná proto vnímají středoškolsky vzdělaní čínští muži čínské ženy s obezitou jako více náchylné k šikanování v zaměstnání, zatímco čínské středoškolsky vzdělané ženy vnímají čínské muže s obezitou jako silné, šťastné, s dobrou chutí k jídlu atd. Autoři výzkumu apelují na laskavější jednání vůči ženám ve své zemi a navrhují cíle dalšího, tematicky stejně zaměřeného výzkumu u čínské populace.

## 4 ZÁVĚR

Vysoká prevalence nadváhy a obezity v dětském věku znamená závažný problém. Obezita v dětském věku předurčuje k obezitě v dospělosti, což může znamenat vyšší riziko nemocnosti a předčasné úmrtnosti obyvatelstva vlivem komplikací obezity.

Vznik a rozvoj nadváhy a obezity u dětí raného a předškolního věku jsou spojovány s psychosociálními a sociodemografickými faktory, jejichž význam je odborné veřejnosti dobře známý. Výsledky mnoha tuzemských i zahraničních výzkumů současně potvrzují, že se často jedná o vztahy, které lze měnit nově vstupujícími činiteli nebo posunem nastavení činitelů původních. Tato skutečnost je odborníky pozitivně reflektována právě z hlediska možností „léčby“ celé společnosti, která je dnes již organizována i mezinárodně. Na úrovni jednotlivých států jsou různá praktická opatření v tomto směru zpravidla záležitostí spolupráce více sektorů.

Významné jsou preventivní i různé další pedagogické aktivity, které přispívají k utváření a ovlivňování životního stylu zdravé části dětské populace nebo k identifikaci té její části, která je z hlediska vzniku obezity více ohrožena. V těchto oblastech nacházíme tedy i v naší zemi další možnosti uplatnění sociální pedagogiky, která (ať již z hlediska prevence, nebo z hlediska výchovy ke zdravému životnímu stylu) je orientována na pedagogické zásahy přispívající k neutralizaci ohrožujících činitelů v sociálním prostředí (Potměšilová a kol., 2013, 44).

## LITERATURA

- Aldhoon Hainerová, I. (2009). *Dětská obezita*. Praha, Maxdorf.
- Asbjørn O. Faleide, Lilleba B., L., Eyolf K., F. (2010). *Vliv psychiky na zdraví. Soudobá psychosomatika*. Praha, Grada Publishing.
- Blake, L., J., Fiese, H., B., and the Strong Kids Team. (2014). Parent routines, child routines and family demographics associated with obesity in parents and preschool-aged children. *Frontiers in psychology*, 5, 374. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00374
- Burkert, N., T., Rásky, E., Großschäft, F., Muckenhuber, J., Freidl, W. (2013). The influence of socioeconomic factors on health parameters in overweight and obese adults. *Plos One*, 8,6. doi:10.1111/j.1467-789X.2011.00959.x.
- Butland, B., Jebb, S., Kopelijan, P., Mc Pherson, K., Sandy T., Mardell, J., and Parry, V. (2007). Foresight. Tackling Obesities: Future Choices – Project Report 2007. Dostupné z: <http://www.bis.gov.uk/assets/foresight/docs/obesity/17.pdf>
- CDC clinical growth charts (2000). Atlanta, Georgia, Centres for disease control and prevention. Dostupné z: [www.cdc.gov/growthcharts](http://www.cdc.gov/growthcharts).
- De Silva-Sanigorski, A., Colin B., Kremer, P., Nichols, M., Crellin, M., Smith M., Sharp. S., de Groot, F., Carpenter, L., Boak R., Robertson, N., Swinburn, B., A. (2010). Reducing obesity in early childhood; results from Romp&Chomp, an Australian community-wide intervention program. *American Journal of Clinical Nutrition*, 91, 831-840.
- Edwards, K., L., Clarke, G., P., Ransley, J., K., and Cade, J. (2010). The neighbourhood matters studying exposures relevant to childhood obesity nad the policy implications in Leeds, Uk. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 64, 3, 194-201. ISSN 0143-005x.
- Gudersen, C., Mahatmya, D., Garasky, S., Lohman, B. (2011). Linking psychosocial stressors and childhood obesity. *Obesity reviews*, 12, e54-e63. doi:10.1111/j.1467-789X.2010.00813.X
- Hainer, V. et al. (2009). *Základy klinické obezitologie*. Praha, Grada.
- Hainer, V. et al. (2011). *Základy klinické obezitologie*. Praha, Grada.
- Hajian-Tilaki, K., Heidari, B. (2013). Childhood obesity, overweight, socio-demographic and life style determinants among preschool children in Babol, Northern Iran. *Iranian Journal of Public Health*, 42, 11, 1283-1291.
- Havlíňová, M. (ed), Kopřiva, P., Mayer, I., Vildová, Z. a kol. (2006). *Program podpory zdraví ve škole; rukověť projektu Zdravá škola*. Praha, Portál.

- Hawkins, S., S., Cole, T., J., Law, C. (2008). Maternal employment and early childhood overweight: findings from the UK Millenium Cohort Study. *Internal Journal of Obesity*, 32, 30-38.
- Howel, D., Stamp E., Chadwick, J., T., Adamson, A., J., White, M. (2013). Are Social Inequalities widening in generalised and abdominal obesity and overweight among English adults? *Plos one*, 8,11. doi: 10.1371/Journal.pone. 0079027.
- Chen, A., Yin, S., Tang, H., Wang, Z. (2014). An examination of the Mere Proximity Effect of Obesity discrimination in children in Chinese culture. *Psychology Research*, 4, 4, 265-270, ISSN 2159-5542.
- Jančíková, B. (2004). Chrání kojení děti proti nadváze? *Neonatologické listy*, 10, 1, 35.
- Kobzová, J., Vignerová, J., Bláha, P. (2003). Základní tělesné rozměry dětí a mládeže České republiky podle výsledků 6. Celostátního antropologického výzkumu dětí a mládeže 2001. *Česká antropologie*, 53, 30-34.
- Kunešová, M., Tláškal, P. (2013). Riziková období vzniku a rozvoje obezity u české populace. *Sestra*, 23, 7-8, 45-47.
- Labree, L., J., W., van de Mheen, H., Rutten, F., F., H., Foets, M. (2011). Differences in overweight and obesity among children from migrant and native origin a systematic review of the European literature. *Obesity reviews*, 12, e535-e547. doi: 10.1111/j.1467-789X.2010.00839.x.
- Larsen, M., L., Hertel, N., T., de Pont Christensen, R., Husby, S., Jarban, D., E.(2012). Prevalence of overweight and obesity in Danish preschool children over 10-year period: a study of two birth cohorts in general practice. *Acta paediatrica*, 101, 201-207. doi:10.1111/j.1651-2227.2011.02551.x.
- Maio, G., R., Haddock, G., G., Jarman, H., L. (2007). Social psychological factors in tackling obesity. *Obesity Reviews*, 8, 1, 123-125. Doi: 10.1111/j.1467-789X.2007.00330.x.
- Mrosková, S., Schlosserová, A., Reřovská, M. (2012). Skorá rebound adipozita a její příčiny. *Florence*, 8, 3, 9-12.
- Müllerová, D. (2011). *Obezita-prevence a léčba*. Praha: Mladá fronta.
- National Obesity Observatory. The National Child Measurement Programme for England 2010/11. Dostupné z [http://www.noo.org.uk/uploads/doc/vid\\_13261\\_NCMP\\_Changes\\_IN\\_CHILDRENS\\_BMI.pdf](http://www.noo.org.uk/uploads/doc/vid_13261_NCMP_Changes_IN_CHILDRENS_BMI.pdf;);  
nebo z <http://www.ic.nhs.uk/statistics-and-data-collections/health-and-lifestyles/obesity/national-child-measurement-programme-england-2010-11-school-year>. accessed 12.9.2012
- Nichols, M., N., de Silva-Sanigorski, Cleary, J.,E., Goldfeld, S., R., Colahan, A., Swinburn, B., A. (2011). Decreasing trends in overweight and obesity among an Australian population of preschool children. *International Journal of Obesity*, 35, 916-924. doi: 10.1038/ijo.2011.64.
- Owen, K. (2012). *Moderní terapie obezity*. Praha, Maxdorf.
- Potměšilová, P., Pospíšil, J., Pospíšilová, H., Sobková, P., Hobzová Öbrink, M., Fojtíková Roubalová, M., Straková, V., Najzarová, K. (2013). *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Olomouc, Univerzita Palackého.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha, Grada Publishing.
- Reilly, J. J., Armstrong, J., Dorosty, A. R., Emmett, P. M., Ness, A., Rogers, I., Steer, C., & Sherriff, A. (2005). Early life risk factors for obesity in childhood: Cohort study. *British Medical Journal*, 330, 1357.

- van Stralen, M., M., te Velde, S., J., van Nassau F., Brug, J., Grammatikaki, E., Maes, L., de Bourdeaudhuij, I., Verbestel, V., Galcheva, S., Iotova, V., Koletzko, B., V., von Kries, R., Bayer, O., Kulaga, Z., Serra-Majern, L., Sánchez-Villegas, A., Ribas-Barba, L., Manios, Y., Chinapaw, M., J., M. (2012). Weight status of European preschool children and associations with family demographics and energy balance-related behaviours: a pooled analysis of six European studies. *Obesity reviews*, 13, 29-41. doi: 10.1111/j.1467-789X.2011.00959.x.
- Tláskal, P. (2006). Obezita dítěte (tuková tkáň, rizikové faktory, prevence). *Vox paediatricae*, 6, 3, 26-28.
- Varness, T., Allen, D., B., Carrel, L., A., Fost, N. (2009). Childhood obesity and medical neglect. *Pediatrics* 123: 399-406. doi: 10.1542/peds.2008-0712.
- Vignerová, J., Bláha, P. (2001). *Sledování růstu českých dětí a dospívajících. Norma, vyhublost, obezita*. Státní zdravotní ústav, Praha.
- Vignerová, J., Humeníková, L., Brabec, M. et al. (2007). Long-term changes in body weight, BMI and adiposity rebound among children and adolescents in the Czech Republic. *Economic and human biology*, 5,3, 409-425.
- Wake, M., Nicholson, J., M., Hardy, P., Smith, K. (2007). Preschooler Obesity and Parenting Styles of Mothers and Fathers: Australian National Population Study. *Pediatrics*, 120, 6. doi: 10.1542/peds.2006-3707.
- Weedn, E., A., Ang, C., S., Zeman, C., L., Darden, P., M. (2012). Obesity prevalence in low-income preschool children in Oklahoma. *Clinical Pediatrics*, 51, 10, 917-922. doi: 10.1177/0009922812441861.
- Whitaker, R.,C., Phillips, S., M., Orzol, S., M., Burdette, H., L. (2007). The association between maltreatment and obesity among preschool children. *Child Abuse & Neglect*, 31, 1187-1199. doi: 10.1016/j.chiabu.2007.04.008.
- Wolfenden, L., Hardy, L., L., Wiggers, J., Milat, J., A., Bell, C., Sutherland, R. (2011). Prevalence and socio-demographic associations of overweight and obesity among children attending child-care services in rural and regional Australia. *Nutrition & dietetics*, 68, 15-20. doi:10.1111/j.1747-0080.2010.01487.x.
- World Health Organization. The WHO Child Growth Standards. Dostupné z <http://www.who.int/childgrowth/standards/ends/> accessed on 10. 9. 2012

## Autor

PhDr. Hana Včelařová, Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd, Mostní 5392, 760 01 Zlín, e-mail: [vcelarova@fhs.utb.cz](mailto:vcelarova@fhs.utb.cz)

prof. PhDr. Miroslav Chráska, CSc., Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd, Mostní 5392, 760 01 Zlín, e-mail: [chraska@fhs.utb.cz](mailto:chraska@fhs.utb.cz)

Mgr. Jana Martincová, Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd, Mostní 5392, 760 01 Zlín, e-mail: [martincova@fhs.utb.cz](mailto:martincova@fhs.utb.cz)

Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D., Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd, Mostní 5392, 760 01 Zlín, e-mail: [andrysova@fhs.utb.cz](mailto:andrysova@fhs.utb.cz)

## **The psychosocial aspects of overweight and obesity in very young and preschool children in the context of selected sociodemographic indicators in the Czech Republic and in some others countries**

**Abstract:** The authors of this study present the results of surveys in significant areas of social pedagogy relating to both the prevention of overweight and obesity in children, and healthy lifestyle education. The psychosocial aspects of overweight and obesity in early age and preschool children are monitored in the context of selected socio-demographic indicators in the Czech Republic, Great Britain, the USA, Australia, some European countries, Iran and China. The purpose of such oriented studies is to find appropriate preventive, pedagogical or therapeutic interventions that could contribute to the elimination of risk factors in the particular societies.

It turns out that the sociodemographic and psychosocial aspects of overweight and obesity in children (in terms of particular countries) cannot be always uniformly described and defined. Numerous psychosocial or sociodemographic characteristics were found when comparing different ethnic groups, the different age cohorts of parents or the different developmental stages of children, when comparing countries with various standards of living, or even just, when comparing different socio-economic strata within the same country. It also appears that the relationships identified by the below-mentioned researches don't have a straight forward effect, but are also modified by the influence of other variables. A common feature overweight and obesity in children in the majority of countries seems to be associated with significant social inequalities within a specific country. According to some authors, one of the possible ways to fight overweight and obesity in children is to reduce the inequalities of the macroeconomic society

**Keywords:** *Children with overweight and obesity, psychosocial factors, preschool age, early age, socio-demographic indicators*

# Konstruování identity ženy v kontextu konverze k islámu

*Markéta Sedláková*

**Abstrakt:** Příspěvek prezentuje výzkumné šetření, které popisuje sociální realitu konvertitek k islámu. Text vychází ze sociálně konstruktivistických a poststrukturalistických přístupů. V úvodu se proto krátce věnujeme jejich specifikaci. Analyticko-interpretativní část mapuje za pomoci nástrojů diskurzivní analýzy konstrukce výpovědí, které jsou prezentovány ve třech vzájemně provázaných částech. Cílem první části výzkumu bylo identifikovat diskurzy a praktiky aktérů na sociální síti Facebook vedoucí ke konstrukci identity konvertitky. V další fázi výzkumného šetření uvádíme analýzu výpovědí konvertitek se zřetelem na konstrukci jejich identity. Závěrečná část představuje důsledky těchto konstrukcí v sociální praxi.

**Klíčová slova:** konverze, náboženství, identita, islám, jazyk, diskurz, diskurzivní analýza, konstrukce, sociální realita, „post“ teorie, žena

## 1 ÚVOD

Člověk se v současném paradigmatu<sup>1</sup> přechodu od moderní společnosti ke společnosti postmoderní ocitá v novém sociokulturním prostoru, který přestává být rámován dříve relativně pevně vymezenými hranicemi. Vlivem prostupnosti nejen státních hranic, ale i toku informací z médií dochází k transformaci podoby našeho přirozeného světa (Lebenswelt). V jisté podobě mluvíme až o „střetu civilizací“, v našem podání spíše ústy Kropáčka (2002) než Huntingtona (2001). Narůstající interakce islámského světa se světem západním (reprezentantem křesťansko-židovské kultury, taktéž pozice autorky textu) nabádá k reflexi nově vzniklých multikulturních podnětů, k alternativním interpretacím a znovuzodpovězení otázek žití v každodennosti.

Předkládaný text se zabývá procesem konstruování identity žen v kontextu náboženské konverze k islámu. Příspěvek je primárně zakotven v teorii sociálního konstrukcionismu, poststrukturalistických a diskurzivních<sup>2</sup> teoriích. Vycházíme z premisy, že jazyk se podílí na konstrukci sociální reality a stává se tak nástrojem k dosahování sociálních cílů. Významy slova, textu nebo aktu jsou fluidní

---

<sup>1</sup> Paradigmatem rozumíme imanentní strukturu myšlení a jednání v daném období. Foucault ve svém díle hovoří o ohraničeném „historickém“ poli, které rámuje a diktuje formu našeho myšlení, prožívání a jednání, a odkrývá ideje a teorie daného časoprostoru. S nutnou dávkou zjednodušení se jedná o podmínky („pravidla diskurzu“), které určují, co a jak jednotlivé subjekty výpovědí mohou či nemohou říkat v určitém diskurzu. Konkrétní časové periody, epistémy po odeznění přechází v epistémy jiné (Foucault, 2000a, 12–14).

<sup>2</sup> **Diskurz** značí „jazykový systém nebo praxi specifickou pro konkrétní sociální skupinu nebo období v historii“ (Morrisová, 2000, 155). Diskurz je forma komunikační události zahrnující mluvený i psaný text v daném společenském kontextu. Podílí se na konstrukci významů, které musíme pomocí pravidelností odhalovat, chceme-li porozumět sociální realitě. Pojem diskurz se spojuje především s prací Foucaulta. V této souvztažnosti je diskurz „sjednocením jazyka a praxe a vystihuje usměrněné formy hovoru o určitém subjektu, jichž prostřednictvím objekty a praktiky získávají význam“ (Barker, 2006, 41). Diskurz v našem pojetí je soubor jazykového jednání uvnitř promluvy (text ve své mluvené i psané formě), produkované aktérem pro nějakého recipientu (adresáta sdělení) v rámci specifického kontextu.

konstrukcí – potenciálním sociálním konfliktem – tedy legitimním předmětem sociálně-vědní analýzy. Užití diskurzivních přístupů v sociální pedagogice předkládá možnost zkoumání konstrukcí významu; různých diskurzivních světů (mediální, náboženský, politický aj.) a z významňování kritické reflexe skrze relativizování sdíleného a tradovaného vědění. Nahlédnutí pod povrch odlišného diskurzivního kontextu eliminuje vzájemné nepochopení subjektivních konstrukcí jednotlivých aktérů sociální reality a podporuje tak toleranci a sociální citlivost.

## 2 TEORETICKO-FILOZOFICKÝ RÁMEC

Postmoderní argumentace pojednává o skepsi k vnímání pravdy jako neměnné autority. „*Pravda je nedosažitelná, neboť pokus o „překlad“ do našich vlastních symbolů a znaků ji nenávratně deformuje*“ (Skálová, 2011, 57). Možnosti různé interpretace určité konkrétní zkušenosti upozorňují na neexistenci pouze jedné legitimní pravdy. „*Jsou-li stejné, skutečnosti vyprávěny z různých úhlů pohledu, mají velmi odlišný smysl.*“ (Freedman & Combs, 2009, 54) Poznání má zároveň ideologickou podstatu, což vytváří mocenský nástroj, který konstruuje stratifikaci obyvatelstva (nadřazenost a podřazenost vztahů).

Každodenní život v realitě lidé vnímají a interpretují skrze subjektivní významy, které tvoří rámec, logické uspořádání jejich světa a cílevědomého jednání v něm. „*Je to také svět, který má svůj původ v jejich myšlenkách a činnostech a který je právě těmito myšlenkami a činnostmi jako reálný udržován.*“ (Berger, Luckmann, 1999, 25) Vědění v každodenním životě je implicitním referenčním rámcem, který představuje optiku, v rámci které přirozeně jednáme a nahlížíme na oblasti, jež poznáváme, prožíváme a hodnotíme. Vědění ve společnosti se jedinci jeví jako apriorní a konstituuje jeho přirozené nahlížení na svět.

Prizmatem „post“ teorií je koncept identity přeformulován – z původně objektivní, na člověku nezávislé entity na sociálně utvářené, z části fiktivní realitu. Změna paradigmatického pohledu umožňuje ochránit sociální subjekt – dříve umístěný diskurzem modernity v domněle nezávislém stavu racionálního nazírání<sup>3</sup> na sebe sama – ukotvením v subjektivitě. Subjekt jako „*sebe-si-uvědomující*“ jedinec se „post“ optikou konstituuje až na základě mezilidských vztahů, diskurzivních a kulturních prostředků. Dochází k decentraci subjektu, který nenese privilegovanou odpovědnost za významy, ale stává se jejich produktem a současně i uchopitelným nástrojem jejich změny (Zábrodská, 2009, 48–49).

## 3 KONSTRUOVÁNÍ IDENTITY ŽENY SKRZE KONVERZI K ISLÁMU NA POLI VÝZKUMNÉM

### 3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem realizovaného výzkumu bylo zmapovat konstrukce identity ženy v kontextu náboženské konverze k islámu. Zaměřili jsme se na interpretaci diskurzivně produkováných významů se zřetelem na konstrukci identit spíše než na nacházení objektivních vysvětlení. V tomto příspěvku se snažíme nastínit fungování a proměny diskurzu, které se podílejí na konstrukci identit skrze popis sociální reality konvertitek.

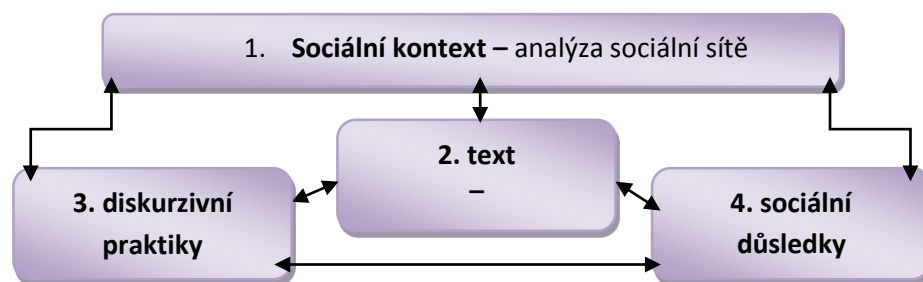
Na výzkumný problém se díváme pomocí těchto otázek:

<sup>3</sup> Racionální rozřazení sociálních subjektů, na základě pohlaví/genderu, národnosti, náboženství a dalších aspektů identity, přináší nebezpečné označení druhých jako nedostačujících, neplnoprávných, méněcenných. Takovým sociálním skupinám jsou „*odebrána práva a privilegia dostupná subjektům normativním*“ (Zábrodská, 2009, 49).

- *Jak konstruují identitu konvertitky sociální aktéři na Facebooku?*
- *Jaké (komunikační) strategie používají konvertitky prostřednictvím dominantního a alternativního diskurzu?*
- *Jak je konstruována identita ženy v kontextu výpovědí konvertitek?*
- *Jak se promítá do problematiky konverze k islámu kontext sociokulturních praktik?*

### 3.2 Organizace výzkumu

Pro potřeby výzkumu byly realizovány tři narativní rozhovory s konvertitkami, které pocházejí z českého sociokulturního prostředí. Rozhovory byly nahrány na diktafon a následně doslovně přepsány. Rozhovory se většinou pohybovaly v rozmezí hodiny a půl až dvou hodin. Samotné transkripty dosahovaly okolo dvaceti pěti normostran. Této aktivitě předcházela v květnu roku 2013 předvýzkum. Následující schéma<sup>4</sup> (obrázek 1) představuje jednotlivé fáze analyticko-interpretativního procesu, které jsou úzce provázány.



Obrázek 1. Fáze analyticko-interpretativního procesu.

Na prvním místě stojí analýza širšího kontextu, která pramení z analýzy sociální sítě Facebook. Dále pokračujeme analýzou textů/korpusů, které jsme získali z rozhovorů s konvertitkami. V konečné fázi předkládáme analýzu sociálních dopadů, které interpretují diskurzivní praktiky ve spojitosti se sociální praxí.

V autentických verzích sociálního světa dochází k atomizaci na jednotlivé diskurzy (př. diskurz lékařský, učitelský, genderový, žurnalistický či rasistický), které diktují aktérům, mluvčím, „co“ a „jak“ mohou při komunikaci užít tak, aby směřovali k zamýšlenému konsensu a porozumění s ostatními. Jednotlivé diskurzy se vzájemně doplňují, nadřazují či striktně odmítají (Fairclough, 2003). Moc diskurzu spočívá v jeho (pravo)moci přisuzovat vědění hodnotu nezpochybnitelného, nálepku pravdivosti. Diskurzivní analýza staví na hledání pravidelností, které se vynořují při konstrukcích sociální reality. „Interpretační analytik“ (srov. Keller, 2007) střídá hledání výpovědních událostí s fázemi hermeneuticky reflektované a kontrolované interpretace. Prvním krokem analýzy je pročitání nashromážděných textů, kde se analytik zaměřuje na rekonstrukci struktury problému za pomoci kódovacích procesů. Tím jsou nashromážděny ty dimenze výpovědí, které jsou z hlediska badatelské intence považovány za relevantní. Vybrané pasáže jsou poté podrobeny hloubkové analýze.

V rámci diskurzivní analýzy existuje několik vzájemně se inspirujících odnoží – konverzační analýza (Sacks 1984), etnometodologie, kritická diskurzivní analýza (Fairclough, 1995), sociální sémiotika, Foucaultovská diskurzivní analýza, diskurzivní psychologie (Potter & Wetherell, 1987) aj., které jsou seskupeny dle intelektuální tradice, z níž implicitně vychází. Vzhledem k cíli výzkumu jsme v duchu

<sup>4</sup> Podobné schéma ve svém výzkumném projektu použil Norman Fairclough. Byl zacílen na analýzu jazyka, diskurzivní a sociální praxe (Fairclough, 1995, 2). V analytické práci jsme před fází analýzy promluvy/textu předřadili analýzu širšího sociálního kontextu.



eklektiky vytyčili vlastní diskurzivní koncepci, která využívá jednotlivé nástroje diskurzivní analýzy napříč výše zmíněnými směry.<sup>5</sup>

## 4 VÝZKUMNÁ ZPRÁVA

### 4.1 Sociální kontext – nástin diskurzu tematizujícího islám pohledem českých virtuálních aktérů

Zvolené facebookové prostředí představuje výchozí pozici zkoumané problematiky (žen, konvertitek k islámu) v širším kontextovém rámci. Tento rámec produkuje významy, které aktérky recipují, reflektují, implicitně přijímají a v některých případech explicitně odmítají. Sociální praxe přináší pohled na tradované vzorce, prostřednictvím nichž jedinci myslí, mluví a jednají. Facebooková skupina „**Nevadí mi české mešity**“ má 1668<sup>6</sup> členů. Níže uvedené citace mají za cíl představit zájmy a postoje skupiny. Jejich idiolekt napovídá o charakteru prezentovaných postojů jednotlivých participantů. Český katolík Martin Peroutka v úvodní apolozezi zmíněné skupiny napsal:

*„Islám není příčinou radikalismu. Ten zpravidla způsobují nedůstojné a bezvýhodné životní podmínky. Chce-li někdo zabránit budoucí radikalizaci náboženských skupin na našem území, neměl by pro ně takové podmínky vytvářet.“<sup>7</sup>*

Naproti tomu skupina „**Islám v České republice nechceme**“ má 62 927 sympatizantů. Během měsíčního sledování se jednalo o přírůstek asi 390 členů oproti navýšení cca 40 nových členů předchozí skupiny. V inauguračním popisu se můžeme dočíst o obecných informacích, které skupina proklamuje:

*„Chceme dívky v minisukních a v tílkách na ramínka, ne v burkách, závojích nebo jiných trapných hadrech. Chceme pít pivo, víno a cokoliv se nám bude z alkoholu chtít, a ne se třást strachy, že pití je neislámské. Chceme mít ženy a dívky, které si samy rozhodují o tom, jaký sexuální život a s kým budou mít, ne tyranizované nešťastné bytosti, které jsou kamenované či bičované jen za to, že promluví s cizím mužem.“<sup>8</sup>*

V rámci analýzy komentářů/promluv v internetovém rozhraní můžeme nalézt řadu rasistických<sup>9</sup> diskurzivních praktik. Jejich aktéři se však vůči takové identifikaci vzpírají odkazem na racionalitu svého jednání.

*„Jsme schopni naprosto racionálně rozpoznat, že je to barbarská, středověká ideologie, která v principu nenávidí člověka, pošlapává jeho důstojnost a neguje všechna jeho přirozená práva.“<sup>10</sup>*

Česká společnost, zastoupená aktéry na Facebooku, je opřena o sekularizaci veřejného prostoru, odmítá hegemonii jakéhokoliv náboženství. V krajním případě se odvolává na tradice a hodnoty křesťanství jako jediného možného náboženství našeho území, potažmo Evropy. Argumentací je odkaz na veřejný rozum, který rozumu osobnímu bývá nadřazen.

Další perspektivou je hodnocení legitimizované „vlastní“ zkušenosti s islámem. Tu musíme v převážné míře reflektovat jako zkušenost reprezentovanou a zprostředkovanou médii. Specifika, která mluví

<sup>5</sup> Zájemce o hlubší proniknutí do problematiky užitého rámce diskurzivní analýzy odkážeme na rozsáhlejší text, z které příspěvek vychází (Sedláková, 2014).

<sup>6</sup> Statistické údaje jsou relevantní ke dni 15. 3. 2014.

<sup>7</sup> <https://www.Facebook.com/groups/mesitynevadi>.

<sup>8</sup> <https://www.Facebook.com/ivcrn/info>.

<sup>9</sup> Cílem poukázání na přítomný rasismus není určit viníky „černého“ nebo „bílého“ typu, „českého“ nebo „arabského“ původu, ale zviditelnit strategie rasistického diskurzu (tj. pozitivní sebeprezentace a negativní prezentace jiných).

<sup>10</sup> [http://blog2.idnecz/diskuse.aspx?iddiskuse=A140211\\_395969\\_blogidnes](http://blog2.idnecz/diskuse.aspx?iddiskuse=A140211_395969_blogidnes).

připisovali jedincům ze sociální kategorie muslim/muslimka, čerpají ze sdíleného typizovaného vědění. Jejich vědění tak není utvářeno na základě zkušenosti, ale sdílených kolektivních „pravd“, stereotypů.

V textu jsou „ti druzí“ pojmenováni – přičemž vynecháváme hojně zastoupené vulgární výrazy – jako „barbaři“, „atentáčníci“, „extrémisti“ (pro úplnost uvádíme v přílohách práce výčet relevantních identit – „multikulturalista“, „konvertitka“, „muslim“, „imigrant“ – a jejich kategoriálně vázaných rysů). Přisouzené výrazy jsou rozpoznatelnou identitou pro ostatní komentující, o čemž vypovídá schopnost určovat jejich charakteristické vlastnosti (fanatičnost, netolerance aj.). Aktéři vyvolávají hrozby, jako je islamizace Evropy, strach z násilí hlásajícího džihád aj. Toto zjištění podporuje van Dijkova analýza podílu médií na konstutuci „nového rasismu“. Dijk pod tento pojem zastřešuje projevy zvýznamňující kulturní odlišnosti, narušující přirozenou integritu majoritní společnosti (2000, 34–37). Jinakost nabourává sdílené sociální normy a hodnoty, a proto představuje hrozbu, která je šířena médii.

Nízká informovanost či útržkovité polopravdy, které charakterizují diskuze o tématech pojímajících islám jako předmět zájmu, jsou nebezpečné především svými sociálními důsledky. Mediální diskurz má vliv na jednotlivce, ale i celou společnost. Kromě produkující se nenávisti vůči jinakosti, která brání úspěšné integraci muslimů do naší společnosti, se můžeme setkat s praktikami, které se z prostředí diskuzí přenášejí do reality. Příkladem mohou být protesty proti stavbám mešit či dehonestující praktiky (poházení kousků vepřového před dveře brněnské mešity), které jsou na sociální síti vytvářeny či zpětně podporovány a adorovány. Aktéři Czech Defence League vydávají letáky a samolepky, pomocí nichž nabádají k zesměšňování muslimů, sprejování mešit apod.

*„Jak že je ta mešita v Brně velká? Ať se na ní stihnem vyřádit všichni.“<sup>11</sup>*

Zvláštní postavení zauímají ženy konvertitky. Zatímco nativní<sup>12</sup> muslimky jsou paradoxně reprezentovány jako „chudinky“, na kterých je páháno násilí, tyranie, bezpráví a které jsou vystaveny mocenskému postavení mužů, ženy konvertující k islámu jsou charakterizovány jako „hloupé“ a „naivní“. Konvertitky vykazují ztrátu univerzálně sdíleného rozumu způsobenou dobrovolnou konverzí k jinakosti/odlišnosti, jsou depersonifikovány negativními konotacemi. Tyto reprezentace nabývají posilujícího charakteru prostřednictvím symbolů, fotografií, které útočí na příjemce svým vtípem či naopak tragičností situace. Snaží se tak vyvolávat emoce, soucit či naopak výsměch.

*„Konvertiti jsou nejhorší pakáž v každém náboženství. Vždy mají mindrák, že v té víře nevyrostali, a tak se snaží všem ukázat, jak hluboce jsou věřící a co vše jsou ochotni a schopni pro víru udělat. To bylo vždy v židovství, křesťanství i mohamedánství.“<sup>13</sup>*

Ukázka představuje typické vlastnosti konvertitek podle aktéra promluvy („Mají mindrák, snaží se ukázat, jak hluboce věří, co jsou schopni udělat.“). Tato kategorizace je potvrzena odkazem na tradici („To bylo vždy.“). Mluví si tím vyjednává pozici neoddiskutovatelné pravdy. Tyto praktiky mohou v sociální realitě vést například k tomu, že se české konvertitky bojí zahalovat mimo svoji bezpečnou komunitu.

*„Bojím se třeba, co ve škole, jestli mi to učitelé nenechají sežrat, a taky se bojím na ulici. Lidi čučí a pokřikují urážky -- taky na moje kamarádky několikrát, jedné dvakrát strhli šátek z hlavy, jednou v šalině, jednou na ulici, další napadli skinheadi, další napadly cigánky a strhaly z ní šaty až do podprsenky, taky co sousedi, ti mě budou pomlouvat.“ (I - 0)<sup>14</sup>*

<sup>11</sup><https://www.Facebook.com/photo.php?fbid=10152369351687938&set=a.120733327937.128830.120236192937&type=1&theater>.

<sup>12</sup> Ženy původně narozené v muslimských zemích.

<sup>13</sup> Evoluce muslimské konvertitky.[online]. Dostupné z <https://www.facebook.com/ivcrn?fref=ts>.

<sup>14</sup> Jedná se o označení informatorky/konvertitky z předvýzkumu.

Argumentační strategie diskutujících na Facebooku jsou vystavěny na binárních soudech „Západ“ versus „muslimský svět“. Ty mohou být podporovány například odkazem na Huntingtonovu publikaci „Střet civilizací“, která vyšla v „bouřlivém“ roce 2001. Obdobnou variantu představuje tentokrát česká verze Janečkovy publikace „Islámská rozpínavost“ (2011). Teze proklamované v obou knihách jsou prognózami budoucího vývoje, které se ale svojí argumentací na takovém vývoji podílí. Binární kategorie „Západ“ je reprezentována principy hlásající demokracii, modernitu, pluralitu, naopak opoziční kategorie islámských zemí je spojována s fundamentalismem, terorismem, násilím.

Ve výpovědích diskutujících aktérů na Facebooku jsme identifikovali (jako jeden z mnoha přítomných) diskurz „**univerzálního evropocentrismu**“, který organizoval výpovědi. Tento diskurz je systémem tvrzení a praktik upřednostňující evropskou homogenitu kultury před kulturou odlišnou. Hodnoty, názory a vzorce myšlení jsou orámovány univerzalitou hlásající svoji unifikovanost jako vhodnou a jedinou pro všechny ostatní (bez rozdílu původu).

## 4.2 Analýza textu – diskurzivní praktiky

Na úrovni této fáze analýzy jsme se blížili nejvíce lingvistickému způsobu nazírání na text, ve smyslu jeho detailnějšího rozboru. Pro účely tohoto příspěvku uvádíme pouze krátký příklad interpretace analyzovaného textu (transkripty rozhovorů). Níže představíme analyzované konstrukce, řečové strategie, a identifikované diskurzy či identity v nich umístěné.

Chceme-li se zaměřit na koncept formování identity, musíme hledat diskurzivní praktiky, které ji utvářejí. Diskurz konstituuje identitu, vytváří to, co pojmenovává, pozicuje a vylučuje. Je tedy podnětné nahlížet na obecný a abstraktní pojem identita prostřednictvím konceptu vztahování se (např. k biografii, kultuře, náboženství apod.).

### Ukázka úryvků (I - 0) role ženy v islámu

1. V Koránu je napsáno, že muž a žena jsou si rovni,
2. ale muž je o kousek výš.
3. A to je právě vysvětlováno tím, jak velký má muž k ženě povinnosti
4. a že on za ni zodpovídá, má toho prostě víc na starosti.
5. Ženě stačí být doma, být hezká a nějaký domácí práce a vychovat děti,
6. jako to není žádná extra zodpovědnost.
7. Ty děti teda jo, ale ona na něho nemusí vydělávat
8. a třeba ho bránit, když ho někdo napadne, jako to samozřejmě musí muž.
9. V: Být hezká?
10. Jj, však to přicházím k tomu zahalování,
11. venku je žena před cizíma chlapama zahalená právě proto,
12. že oni jsou cizí a nic jí za ten pohled na její tělo nedají,
13. kdežto manžel to všechno výše zmíněný, peníze, domov, pohodlí, dárky
14. a všechno, na co si vzpomene, taky samozřejmě lásku.

Úvod (1) výpovědi je verifikován zdůrazněním původu konvertičiny argumentace („V Koránu je napsáno“). Korán jako nevyvratitelný úzus tak deklaruje zaručenost pravdy následující promluvy. Původce textu artikuluje rovnost relačního páru muž/žena, v souvislosti s řádkem 2 však dochází pouze k zdánlivému uznání, protože je rovnost záhy narušena výrokem „ale muž je o kousek výš“. Užitím adjektiva („velký“) je zdůrazněna povinnost zodpovědnosti vůči ženě. Tato zodpovědnost je porovnávána ve vztahu k zodpovědnosti ženy, která je menší. Muž toho má „prostě víc na starosti“. Zatímco ženě stačí být doma a naplňovat typicky charakteristické vlastnosti (např. „být hezká“ a taky „vychovávat děti“). Příslowce „prostě“ plní ve výpovědi efekt naturalizované pravdy vyřčeného tvrzení. Na řádku 6 se znovu objevuje poukaz na nižší zodpovědnost ženy. Ta je sice v dalším řádku zase zvýšena zmínkou o zodpovědnosti za výchovu dětí, která se však nevyrovná zodpovědnosti vydělávat peníze (7). Taktéž žena nemusí bránit muže před napadením, jako to „samozřejmě“ musí muž. Zodpovědnost ženy je tak spatřována v linii péče o svoji krásu, která smí být ukázána jen

manželovi, protože ten pohled na ženinu krásu dokáže odměnit materiálními statky (13). „*Taky samozřejmě*“ nemateriálními.

V rámci výpovědí konvertitek jsme identifikovali dva soupeřící diskurzy. Dominantním diskurzem se stal diskurz **žitého islámu**, který charakterizuje upravenou podobu islámu pro potřeby konvertitek. V rámci tohoto diskurzu byla zdůrazňována kulturní příslušnost k domácímu sociokulturnímu prostředí. To stojí v opozici proti prostředí reprezentující diskurz **daného islámu**, náboženství tradovaného islámu především v arabských zemích. Intervenujícím diskurzem je mediální informování, které se významně podílí na vyhocenosti jevu konverze. Mluví často bez přímé otázky výzkumnice předpokládají předsudky a stereotypy a rovnou konstruují obrannou argumentaci.

Paralelou nám může být odlišný jazykový kód. Absence arabštiny (jazyk Koránu) zabraňuje participaci na sociálních jazykových interakcích. Staví subjekt do role neschopnosti přijetí normativních pravidel, které jsou inherentní s užíváním jazyka. Z toho důvodu české konvertitky reflektují konkrétní pasáže Koránu, které konfrontují s kulturním prostředím, ve kterém vyrostly.

*„Myslím si, že jsem typická Češka. Moje myšlení i moje chování, stejně tak i zájmy a hodnoty, jsou postavené na mojí české výchově.“ (I - 4)*

Dalším klíčovým diskurzem organizujícím výpovědi byl diskurz **esencialismu**. Podstatou esencialismu je dělení věcí do dvou skupin. Každá z nich je pak tvořena jádrem/esencí, které náleží – z logiky nutnosti<sup>15</sup> – vlastnosti pro ni typické. Charakteristické vlastnosti jsou prezentovány jako esenciálně vrozené atributy. Diskurz esencialismu jsme mohli pozorovat v otázkách rodových kategorií, při vymezování rolí muže a ženy. Ty jsou pevně ukotveny ve svojí předem definované danosti. Diskurz esencialismu je podporován islámskými normativy, které vymezují role muže a ženy a z nich vyplývající práva a povinnosti.

Tematika zahalování je ústředním motivátorem disputací ohledně islámu. Stává se jeho reprezentantem v rovině symbolického odkazu. Problematika zahalování je diskutována napříč diskurzy (feministický, islamistický, orientalistický, módní, rasistický, islamofóbní, esencialistický aj.). Vyjednávání o diskurzivním objektu zahalování přechází v závislosti na diskurzu k odlišným strategiím. V některých případech dochází k obhajobě, v jiných se přeměňuje v příčinu útlaku. Tyto protimluvy můžeme pozorovat i u samotných konvertitek, které dokážou rezolutně racionalizovat výhody zahalování, přičemž se samy nezahalují (akt pozicování při vysvětlování). Vyjasnění si otázky zahalování představuje u konvertitek klíčové rozhodnutí, které má pro ni důsledky (př. pocit špatné muslimky, symbolické vyloučení z komunity, přiznání víry na první pohled aj.). Akt zahalování můžeme interpretovat jako nediskurzivní praktiku, která na jedné straně představuje úctu a respekt k ženám, na druhou stranu – pro jiné čtenáře tohoto symbolického sdělení – představuje symbol útlaku.

*„No a ještě i ten šátek je povinný, ten já nenosím, ale chci, je to kvůli té společnosti a fakt mě to mrzí a myslím na to každý den, že to je špatně, a chci začít to nosit.“ (I - 0)*

### 4.3 Analýza sociálních důsledků

V této části příspěvku přenášíme identifikované diskurzivní praktiky do sociální praxe akterek. Prostřednictvím problematizování, relativizování a dekonstruování znovu otevíráme jednotlivé tematické linie a snažíme se tak reflektovat možné sociální důsledky. Nejdůležitější otázky byly reflektovány v rámci čtyř tematických sekcí. První z nich srovnává zahalování s konceptem disciplinační moci. Ta vyvíjí na ženy muslimky tlak, který je nutí se neustále přizpůsobovat požadavkům z okolí.

Vnímání tělesnosti ve spojitosti s islámem přináší řadu dalších tematických referencí (např. rituální očista těla před modlitbou, nediskurzivní praktiky – standardizované pohyby těla při modlitbě, imperativ měnit Bohem danou podobu těla, tělo v prostoru – ženská část uvnitř mešity, koncept

<sup>15</sup> Z logiky věci vyplývá, že ztratí-li individuuum vlastnost, která ho definuje, zaniká samotné.

sexuality aj.), které v práci nebyly explicitně rozebírány, ale považujeme za přínosné je zmínit, alespoň odkazem k možnosti dalšího zpracování.

*„No, jako nesmíš měnit to, co stvořil Bůh. Plastika může být, když člověk má nějaký zranění nebo je popálenej, tak jako rekonstrukce. Ale ne, že jako mám škaradej nos, jdu si ho nechat změnit.“ (I - 3)*

Druhým tématem se stala média a jejich konstituční vliv na identitu konvertitek. Jejich diskurzivní praktiky distribuují hodnotové soudy, které nejsou založeny na zcela pravdivých tvrzeních. Tyto soudy jsou dalšími příjemci stvrzovány a předávány dále ve formě naturalizovaných faktů.

*„A všichni mi říkali, že jsem blázen. Právě protože vlastně z médií a z toho všeho znali tu obrácenou tvář, jo.“*

Třetí tematická linie byla pojmenována – „islám jako řád každodennosti“. Ten představuje výchozí rámec, skrze který aktéři vnímají, prožívají a interpretují každodenní život. Příkladem mohou být objektivované sociální normy, které jedinec přijímá za své a vnímá je jako pevně dané. Islám na rozdíl od ostatních náboženství spojuje náboženský řád s řádem společenským.

*„Islám je víc konkrétní než křesťanství, zahrnuje návod, jak žít každodenní život, jak jíst, jak si stříhat nehty třeba, ale jako taky spousta muslimů to nedodržuje.“ (I - 0)*

Pozornost byla věnována roli ženy, která je ovlivněna i diskurzem esencialismu. Ten je v souladu s přesvědčením islámu o předurčenosti rolí muže a ženy. Kategoriálně vázané práva a povinnosti jsou pro obě pohlaví pevně dány. Práva a povinnosti ženy byly také diskutovány vzhledem ke strukturální nespravedlnosti, konceptu, který rozpracovala americká feministka Youngová (2010). Ta upozorňuje na institucionální produkci norem, které vytváří nerovné podmínky pro jednotlivé aktéry. Ženy muslimky jsou tak například vyloučeny z veřejné sféry a odkázány na finanční zajištění od manžela.

Poslední téma konverze uzavírá pohled na konstrukci identity ženy. Konverze k islámu znamená pro ženu celkovou proměnu identity, která se musí vyrovnat s právy a povinnostmi na ni kladenými. Ty mohou být v rozporu s výchozím sociokulturním kontextem. Tento rozpor nutí ženu reflektovat otázku: „kdo jsem“? Proces konstrukce osobního obrazu je neustálým otevřeným aktem implikujícím změny vlastního obrazu, jazyka i jednání.

#### 4.4 Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám

- *Jak konstruuji identitu konvertitky sociální aktéři na Facebooku?*

Z analýzy facebookových diskuzí vyplývá značný potenciál diskutujících se k identitě muslimek/konvertitek vyjadřovat. Sociální aktéři na Facebooku používali řečové strategie racionalizace, které odkazovaly na správnost univerzálního rozumu řízeného evropocentrickým diskurzem. Ten legitimizoval jejich výpovědi založené na odmítnutí jinakosti jako jedinou možnou strategii k udržení homogenity Evropy.

V rámci udržení hodnot evropocentrismu jsou muslimové/muslimky, včetně těch, co se narodili na tomto území, paušálně diskurzivně deportováni zpět do muslimských zemí. Tyto praktiky jsou z virtuální reality přenášeny i do sociální praxe a stávají se tak strategiemi útlaku.

*„Pokřikovali na mě třeba, ať táhnu zpátky do arabské země... Přitom já jsem tady doma! Já jsem se tady narodila.“ (I - 0)*

Islám je svojí povahou komplexním nábožensko-společenským fenoménem. Mluvčí, kteří se vyjadřují k jeho mnohosti formou vytržení jednotlivosti, na které vystaví svoji argumentační strategii proti celému komplexu, se tak dopouštějí strategie zatajování. Tato strategie vede k předkládání zjednodušujících soudů, které nepátrají po povaze problematiky. Stávají se tak nebezpečnou strategií vzhledem k dalším nekritickým následovatelům těchto „polopравd“.

- *Jaké (komunikační) strategie používají aktéři prostřednictvím dominantního a alternativního diskurzu?*

Značná část výpovědí v našem výzkumném šetření byla produkována za účelem vyvrátit sdílené stereotypy o islámu a jeho reprezentantech. Za tímto účelem používaly konvertitky různé řečové strategie. Ve výpovědích se objevovala např. strategie legitimizace, která odkazuje na racionalitu. Typické může být objasňování iracionálního racionální konstrukcí, která narativizuje zažitou zkušenost.

*„Tak jsem si prostě vzala Korán, otevřela jsem ho a já jsem tam našla odpověď... takový kouzelo nebo jak to říct, ale když člověk chce to vedení, tak ho dostane -- když jsem fakt nevěděla už, tak se otevřel na tom místě, kde jsem tu odpověď našla.“ (I - 2)*

Užitím racionalizace argumentovaly mluvčí svoje internalizované „pravdy“ tak, aby při výkladu zapadaly do obecného rámce společenského vědění. Specifika, která se vymykala tomuto obecnému rámci, zase konvertitky racionalizovaly s odkazem na diskurz žitého islámu. Ten jim dovoloval obhájit potenciální abnormality islámského náboženství vzhledem k českému sociokulturnímu kontextu. Umožňoval jim pružnou sebelokalizaci, umístění „já“ uvnitř diskurzu.

Strategii, kterou Thompson popsal ve svých modech operandí<sup>16</sup> jako narativizace, umožňovala mluvčím legitimizovat svoje výpovědi. Konvertitky tak svoje výpovědi realizovaly formou příběhů z jejich každodenního života, ale i ze života Proroka Mohameda. Jeho život a slova jsou interpretovány jako vzor, podle kterého je nutné se řídit.

*„Taky život Proroka, víš, jak on žil, že byl vlastně celou dobu v chudobě. Oni vlastně neměli třeba co jíst, pili jenom kozí mlíko a to byla jeho strava. Jsou hadisy, že on přijde za svojí manželkou a ptá se, máme dneska něco na jídlo? Ona řekne, nemáme. Tak on řekne, budu se postit. Víš, že to všechno přijímal jako s trpělivostí.“ (I - 3)*

Aby mohly konvertitky hovořit za ostatní členy sociální kategorie, se kterou se identifikovaly, užívaly strategie generalizace či zobecňování. Za pomoci generalizace konstruovaly sociální realitu všech muslimů a muslimek (př. *„Nechcou tady rozšířit populaci a zavést Sharia, chtějí jen pěkný šťastný život.“*) a staly se tak mluvčím kolektivní identity.

Strategie fragmentace ve výpovědích konvertitek byla vystavěna na myšlenkovém binarismu. Užitím zájmena „my“ se ženy identifikovaly s kolektivní identitou muslimek, nejčastěji muslimek českých, které mají odlišné kategoriálně vázané predikáty než muslimky nativní. Tato identifikace jim umožňuje vycházet z členského vědění, které organizuje jejich jednání. Členské vědění také dovoluje vymezit se vůči kategorii „oni“. Konvertitky tak konstruovaly rozdíly mezi věřícími a nevěřícími, islámem a křesťanstvím, pravdou a nepravdou aj.

V rámci dominantního diskurzu žitého islámu aktérky užívaly strategie, které legitimizovaly jejich odchylku od alternativního diskurzu tradovaného islámu. Tyto strategie jim pomáhaly překonat rozpor mezi ideálem islámské víry a konkrétní realitou, kterou aktérky recipují.

Ve výpovědích jsme vedle diskurzivních praktik pozorovali i praktiky nediskurzivní. Důležitou nediskurzivní praktikou se stal akt zahalení. Ten je v různých situačních kontextech recipován odlišně. Nediskurzivní praktika zahalení tak vyvolává sociální konflikty právě proto, že je různými čtenáři interpretována různě.

- *Jak je konstruována identita ženy v kontextu výpovědí konvertitek?*

<sup>16</sup> Termínem modi operandi rozumíme řečové strategie, kterými mluvčí prosazují svoje myšlenky –srov. Thomson (1990).

Identita konvertitek k islámu se v rámci rozhovorů měnila podle pozicování<sup>17</sup>. V rámci promluv se jednalo především o následující identity: Češka, muslimka, matka, konvertitka. Ty byly definované v závislosti na tzv. relačních párech – tj. Arabka, muslim, otec, nativní muslimka.

Konvertitky často používaly ustálená schémata argumentací, které se snaží reagovat na tradované stereotypy o nich samotných. Jejich názorová radikalizace se může stupňovat právě díky neustálému tlaku z jinak orientovaného (sekularizovaná společnost) okolí. Podobné tendence vykazuje i imigrační politika například ve Velké Británii a Německu. Dle našeho názoru je tedy podnětné vytvářet takové podmínky žitelnosti, které nenutí jedince přilnout pouze ke svojí náboženské identitě, ale dovolují mu fluktuaci identit mu vlastních.

Seberefektivní „já“ ženy se vztahuje a vymezuje vůči konstituci z okolí. Diskurz esencialismu a biologického determinismu je výrazným normativem určujícím identitu konvertitky i islámu. Žena je v rámci tohoto diskurzu představována jako jednoznačně rozpoznatelná entita vzhledem k rozdílné entitě muže. Variabilita vzniklých identit je pak odpovědí ženy na nesoulad s přidělenou identitou.

- *Jak se promítá do problematiky konverze k islámu kontext sociokulturních praktik?*

Tělo ženy je reprezentováno jako společenský konstrukt, který je tvořený biologickou entitou a kulturními významy mu připisovanými. Konvertitky vnímají svoje tělo na základě představy, kterou si utváří díky zkušenosti pramenící ze sociální interakce. Žité tělo konvertitek je tak utvářeno reflexí nahlížení sebe i druhých. Klasifikační schémata islámu rozlišují mezi tím, jaká podoba tělesnosti je přijatelná na veřejnosti a jaká nikoliv.

Islám svojí tradicí dbá na rozlišování typicky mužských a ženských rolí. Setrváváním v rigidních entitách a jim příslušejících vlastnostech nedovoluje nazírat na sociální realitu v její celistvosti. Myšlení podporované binárními soudy upřednostňuje partikularismus před komplexním porozuměním dynamických sociálních jevů v realitě kolem nás. V kontextu námi problematizovaného tématu se jednalo o binarity muž/žena, západ/východ, muslim/nemuslim, věřící/nevěřící, Arab/Čech aj. Namísto jednostranného nahlížení z té či oné pozice navrhuje přijetí plurality.

Jinakost druhých je utvářena na základě přisouzení charakteristik pro ně typických. Ty se většinou rozcházejí s charakteristickými znaky vlastní identity. Vyloučením všeho jiného zamezujeme potencionálnímu ohrožení převzetí prvků identity „druhých“, od které se distancujeme. Identifikace subjektu s jednou stranou se tak stává nestabilním násilným aktem, který je třeba neustále diskurzivně stvrzovat. Identita je tak vystavěna na binárních opozicích muslimové versus nemuslimové. Každá kategorie je vystavěna na jinakosti a vymezení od kategorie druhé. Umístění do jedné z kategorií může mít pro sociální aktéry reálné, často nelibé účinky. Jestliže se zaměříme na působení kontradiktorických diskurzů, můžeme si položit otázku: „Na základě jakých norem jsou příslušníci druhé kategorie považováni za méněcenné?“ Destabilizace nám otvírá možnost vnímat význam jako nepřirozený a měnitelný.

*„A i prostě svýma různýma sportovníma aktivitama atd. Prostě jsem jiná, a takže jsem se tam nezařadila, vlastně, mezi ně.“ (1 - 2)*

#### 4.5 Implikace výsledků výzkumu k sociálně pedagogickým otázkám

Problematika lidské interakce, procesu utváření identity optikou náboženského nazírání, bezesporu patří do preferenční oblasti zájmu sociální pedagogiky. Nakládání s diverzitou ve školním prostředí, pramenící například z náboženského vyznání, je jednou z výzkumných tendencí Katedry sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, která ve spolupráci s rakouskou univerzitou

<sup>17</sup> Zaujímání pozice neboli způsob, kterým sebe sama prožíváme. Identita je utvářena diskurzivními prostředky, díky kterým lze subjekt rozpoznávat od druhých i od sebe sama. V souladu s Foucaultem hovoříme o pozici subjektu, o místu, „jež diskurz jako regulovaný systém praktik a tvrzení vytváří ve vztahu k tomu, kým jsme, kým můžeme být, co můžeme a co nemůžeme činit“ (Zábrodská, 2009, 62).

participuje na projektu Aktion. Téma příspěvku je tak vstupní branou zvyšující senzitivitu k vnímání náboženství jako jednoho z důležitých faktorů ve společnosti / v edukační realitě.

Z analýzy facebookových diskusí vyplývá binarismus otupující reflexi nad (sociálními) problémy naší společnosti. Ukazuje se, že argumentační „přestřelky“ jednotlivých reprezentantů sociální skupin nepřináší nic jiného než utvrzování vyřčených truismů. Podstata diskuze – díky chybějící sebeúctě a naslouchání, neochotě vzdělávat se a raději vynášet soudy a ukvapená řešení – není naplněna.

Jen pro zajímavost uvedme konstrukci identity „multikulturalista“ slovníkem diskutujících aktérů (viz příloha č. 1). Reprezentace typu „zatajovač pravdy“, „pseudohumanista“, „exot“ nepřináší příliš pozitivní konotace. V tom případě si umíme představit, jaké dopady může mít takové označení pro sociálního pedagoga, který zrovna přednáší (jakkoliv podnětné) myšlenky multikulturalismu. Problém nastává již na úrovni diskurzivního přiřazení sociálního pedagoga do kategorie „multikulturalista“. Tato kategorie totiž implikuje kategoricky vázané aktivity, které jsou – bez ohledu na kvality konkrétního pedagoga – předem (stereotypně) stanoveny. Na základě konstruovaného příkladu sociálního pedagoga chceme ukázat, že jednou z cest může být přesunutí našeho ohniska zájmu právě na diskurz a jeho praktiky.

*„O islámu by se měla učit pravda, ne ty multi-kulti sluníčkové kecy, kterýma jim chtějí vymývat mozky.“<sup>18</sup>*

Vzhledem k možnostem diskurzivní analýzy, schopné kriticky přehodnocovat dominantní, strnulé vědění, a jejího směřování k pluralitnímu nazírání předpokládáme, že představuje přístup (nikoliv jediný a vyčerpávající), který je pro sociální pedagogiku, potažmo humanitní vědy, inspirující.

## 5 ZÁVĚR

Příspěvek prezentuje analyticko-interpretaci proces diskurzivní analýzy, která se zabývá konstrukcí identity ženy prostřednictvím konverze k islámu. Dle navrženého schématu jsme koncipovali výzkum do tří vzájemně provázaných celků. Prvním krokem byla analýza širšího sociálního kontextu konvertitek, kde jsme upřednostnili jeden ze zdrojů, a to Facebook. Ten je médiem přenášejícím konstrukce o islámu a jeho aktérech. Na základě analýzy jsme rekonstruovali reciprocitu mezi ne/diskurzivními praktikami na internetu a sociální praxí. Tato část přinesla podnětná data týkající se celospolečenských témat (interkulturní dialog, socializace imigrantů, vzdělávání dětí z odlišných sociokulturních podmínek aj.) vhodných k dalšímu rozpracování. Dle provedené analýzy jsou na sociální síti manifestovány a podporovány diskurzivní praktiky, které stigmatizují a vytváří tak nesymetrické vztahy mezi sociálními kategoriemi. Kategoriálně vázané rysy, které jsou jednotlivým aktérům přisuzovány, tak predikují jejich potenciál na začlenění do majoritní společnosti. Analýza facebookových diskusí představila výchozí sociální realitu konvertitek.

V dalším kroku bylo předmětem zájmu diskurzivní pole konvertitek k islámu. Výrazným tématem se stala problematika zahalování, která je klíčovým prvkem identity ženy. V kontextu českých konvertitek můžeme mluvit o upřednostnění diskurzu žitého islámu, který upravuje diskurz tradovaného islámu na české poměry. Dochází tak například k tomu, že aktérky, přestože argumentují ve prospěch zahalování, tak v praxi tuto praktiku nerealizují. To odůvodňují strachem z rasistického prostředí, které není připravené přijmout muslimky do své společnosti.

Poslední fázi jsme zaměřili na sociální dopady nalezených jazykových konstrukcí. Na tomto místě se snažíme poukázat na potenciální alternativní pohledy a nabídnout tak prostor pro změnu nazírání. Nejvíce se snažíme rozrušit myšlení uvězněné v binárních soudech, které nepřináší komplexní náhled na složité sociokulturní problémy a staví aktéry do pasivní pozice předem definovaných kategorií.

<sup>18</sup> <https://www.facebook.com/ivcrn?fref=ts>.



Na závěr je třeba připomenout východiska nazírání, které jsme stručně prezentovali v úvodu tohoto příspěvku. Konstruktivistická, pro naše účely stěžejní, perspektiva nepřináší objektivní a neměnné poznání. Předložené výsledky výzkumu jsou výslednicí participace výzkumníka, diskurzů i aktérů v nich situovaných. Jejich ambice na zobecnění jsou díky dynamičnosti diskurzu mizivé. Přesto provedená analýza přináší detailní pohled na konkrétní sociální realitu vybraných aktérek/konvertitek. Pluralitní charakter textu implikuje reflektivní čtení, které je-li alespoň z části vyprovokováno, jsou výsledky diskurzivní snahy naplněny.

## LITERATURA

- Barker, Ch. (2006). *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál.
- Berger, L., P., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- van Dijk, T., A. (2000). *New(s) Racism: a Discourse Analytical Approach*. In Cottle, S. (ed.). *Ethnic Minorities and the Media: Changing Cultural Boundaries*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, pp. 33-49.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Boston: Addison Wesley.
- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.
- Freedman, J., & Combs, G. (2009). *Narativní psychoterapie*. Praha: Portál.
- Huntington, S., P. (2001). *Střet civilizací*. Praha: Rybka.
- Janeček, M. (2011). *Islámská rozpínavost: včera, dnes a zítra*. Praha: Epoque.
- Keller, R. (2007). *Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kropáček, L. (2002). *Islám a Západ: historická paměť a současná krize*. Praha: Vyšehrad.
- Morrisová, P. (2000). *Literatura a feminismus*. Brno: Host.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on conversation, Volumes I and II*. Oxford: Blackwell.
- Sedláková, M. (2014). *Konstruování identity ženy v kontextu konverze k islámu*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Mgr. Dušan Klapko, Ph.D.
- Skálová, B. (2011). *Vybrané metodologické problémy mezinárodních teritoriálních studií*. Praha: Matfyzpress.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. Calif.: Sage Publications.
- Thompson, J., B. (1990). *Ideology and modern culture: critical social theory in the era of mass communication*. Stanford: Stanford University Press.
- Young, I., & Uhde, Z. (2010). *Proti útlaku a nadvládě: transnacionální výzvy politické a feministické teorii*. Praha: Filosofia.
- Zábrodská, K. (2009). *Variace na gender: poststrukturalismus, diskurzivní analýza a genderová identita*. Praha: Academia.

## PŘÍLOHY

## Příloha 1. Konstrukce identit ve skupině: Islám v České republice nechceme

identita	kategoriální predikáty	inventář sociálních kategorií	interpretující typizace
multi-kulturalista	„nezájem o osudy žen utlačovaných islámem“ „zatajovač pravdy“ „vymývání mozků“ „pseudointelektualismus“	„sluníčkáři“ „strana zelených“ „exoti“ „pseudohumanisti“ „zaměstnanec orientálního ústavu“ „výzkumník islámu“ „pseudovědci“	„Další sluníčkový moula, co si myslí, že ve světě vládne jen všeobjímající láska, a nevidí nebo nechce vidět realitu.“
konvertitka	„slabomyslná“ „nekritická“ „vymyté a zapálené“ „obětování pro víru“ „bezradné“ „zoufalé“ „submisivní“	„slepice“ „kolaborantky“ „náctileté hloupoučké kravky“ „arabela“	„Rozmyslíš si, jestli se necháš znásilnit v barevném šátku.“ „Víš, já vím, že mi vezme děti, až nějaké budeme mít, a nebude mě pouštět ven, řekl mi to, ale já ho miluju.“ „Pochybuji o její mentální způsobilosti.“ „Chytrému napověz, hloupého nech konvertovat.“ „Další, co trpí syndromem „MAID“... (My Ahmed Is Different)“
muslim	„netolerance“ „pokrytectví“ „povýšený“ „zvrácený“ „pomstychtivý“ „fanatik“	„nepřátelé“ „uctívač pedofila“ „bigamista“ „extremista“ „radikál“ „barbaři“ „degeneráti“ „sexistické prase“ „atentátníci“	„Jako islámský věřící NESMÍ mít svůj názor.“ „Dnes slušný věřící, zítra radikál s batohem TNT.“
imigrant	„falešný“	„narušitelé“ „vnucení mameluci“ „kolonizátoři“ „vykořisťovatelé“	„Naši vlastní lidé nejsou zaopatření a budeme zaopatřovat nějaký imigranty.“ „Proč sem vlastně lezou?!

			<p>Co se jim nelíbí na jejich mírumilovných zemích? My je tu nechceme!!!“</p> <p>„Vlézt na cizí dvorek, a ještě chtít, aby se mu majitel přizpůsobil.“</p>
--	--	--	--

## Příloha 2. Identity ve výpovědích konvertitek

identita	kategoriální predikáty a aktivity	interpretující typizace
<b>začínající konvertitka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- méněcenná</li> <li>- neposkvrněnost</li> <li>- šance na nový začátek</li> </ul>	<p>„Sice jsem se modlila, ale neuměla jsem to samozřejmě tak jako ty lidi, který tam choděj každý den. Jsem si připadala strašně, tak jako, taková jakoby, taková méněcenná (...) ne, že by oni mi to dávali najevo.“</p> <p>„Když člověk konvertuje k islámu, tak se všechny jeho předchozí hříchy vymažou.“</p>
<b>konvertitka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- musí víc přemýšlet</li> <li>- nemůže dělat, říkat, co chce</li> <li>- je nesvobodná ve svých činech, myšlení</li> <li>- zodpovědná za svoje chování</li> <li>- má smysl života, lásku, naději, strach</li> <li>- chce se zdokonalovat</li> <li>- musí si uvědomovat své rozhodnutí konvertovat</li> </ul>	<p>„Takže člověk musí více přemýšlet a ne nadarmo se říká, v nevědomosti je útěcha. Islám mi vzal nevědomost a s tím mi vzal svobodu v mých činech, myšlení, chování – neboli nemůžu už říkat a dělat, co chci, protože teď si je člověk vědom, že bude zodpovědný za každé slovo a čin. No a dala -- smysl života, zodpovědnost, útěchu, lásku, život, naději, strach, zdokonalování.“</p> <p>„Taky i já se musím snažit, nesmím být paranoidní, musím si uvědomovat, že je to moje rozhodnutí, co znamená a co obnáší.“</p>
<b>manželka muslimka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nemusí pracovat</li> <li>- má právo na ponechání si vydělaných peněz jen pro vlastní potřebu</li> <li>- musí si vzít jen muslima</li> </ul>	<p>„Žena nemusí pracovat, když nechce. Když ale chce, tak peníze jsou jen její.“</p> <p>„Ono je to i v Koránu, že prostě ženská muslimka by si měla vzít muslima.“</p>
<b>muslimka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- studuje a má ambice</li> <li>- je šťastná</li> <li>- musí nosit šátek, aby byla</li> </ul>	<p>„Tak jsem byla překvapená, že to nejsou nějaký puťky a úplně nešťastný -- všechny studovaly a měly nějaký ambice.“</p> <p>„Plno lidí to ani neví, že jsem muslimka, protože nenosím šátek.“</p>

	pro okolí rozpoznatelná	
<b>muslimka</b> <b>Češka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- opozice vůči nativní muslimce</li> <li>- má víc práv (může svobodně nakládat s volným časem)</li> </ul>	<p>„Mám psa, jezdím na kole, to taky není úplně, prostě jsem takovej člověk (...) jsem Češka.“</p> <p>„Stát se najednou někým úplně jiným, to prostě nejde.“ „Protože jsem si říkala, kdo já vlastně jsem, tak jsem muslimka nebo jsem Češka.“</p>
<b>manžel muslim</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zodpovědnost za manželku před Bohem</li> <li>- zodpovědnost finanční</li> <li>- může si vzít křesťanku</li> </ul>	<p>„On zodpovídá za svoji manželku a děti před Bohem, takže by měl manžel vědět, kam jdu třeba.“</p> <p>„Hlavně chlap má veškerou finanční zodpovědnost, v islámu teda, on se může oženit, jen když na to má peníze.“</p>
<b>nativní muslim</b> <b>muslimka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vnímá víru automaticky</li> </ul>	<p>„Takhle bych to chtěla mít já prostě vžitý, tak jako to maj třeba ty rodilí muslimové, aby o tom nepřemýšleli, aby to prostě bylo automatický.“ (náboženství, víra)</p>
<b>muslim</b> dle typizací z okolí	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fanatizují</li> <li>- dělají bombové útoky</li> </ul>	<p>„A můj tatínek předpokládal, že mě muslimové tak zfanatizují, že mi dají do batohu na záda bombu.“</p>
<b>muslimové rodiče</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ochrana dětí před vším špatným a nebezpečným</li> <li>- dávají islámské hodnoty</li> <li>- deklarují svobodu rozhodnutí</li> <li>- modlí se za své děti</li> <li>- není v jejich pravomoci ovlivnit osud dětí</li> </ul>	<p>„Jako muslimové věříme, že jsme byli stvořeni k životu s Bohem, takže výchova dětí je v tomto světle. Snažíme se je ochránit před vším špatným a nebezpečným. Snažíme se jim dát islámské hodnoty. A i přes to vše, co se jim snažíme dát, od určitého věku je to jen jejich rozhodnutí, zda budou žít ve víře, anebo ne. Jako rodiče se za jejich vedení můžeme jen modlit. Jejich osudy nejsou v našich rukou.“</p>

## Autor

Mgr. et. Mgr. Markéta Sedláková, Masarykova univerzita V BRNĚ, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, email: 252937@mail.muni.cz.

## Constructing the identity of women in the context of conversion to Islam

**Abstract:** This contribution presents research which describes the social reality for female converts to Islam. The work is based on socio-constructivist and poststructuralist approaches. In the introduction, these are briefly described. The analytical and interpretive section, which was drafted using the tools of discourse analysis, maps the constructions of the statements of participants in three interrelated parts. The main goal of the first part was to identify the discourses and practices of actors leading to identity construction for female converts within the Facebook social network. In the next phase of the research, I analyze the statements of female converts with respect to the construction of their identity. The final section deals with the implications of these structures in social practice.

**Keywords:** *conversion, religion, identity, Islam, language, discourse, discursive analysis, construction, social reality, "post" theories, woman*

# Jak se *rodí* gender v diagnostickém ústavu

*Jana Benešová*

**Abstrakt:** Článek je extraktem výzkumných zjištění, jež se týkají (re)konstrukcí genderových identit dětí umístěných v soudobém dětském diagnostickém ústavu v ČR, který v textu z etických důvodů vystupuje pod fiktivním názvem DDÚ Archa. Autorka v něm shrnuje průběžné výsledky disertačního projektu, který realizuje na FHS UK v Praze. Cílem je zachytit procesy, jimž česká odborná komunita dosud nevěnuje náležitou pozornost a které se v praxi mohou stávat nereflektovanými disciplinačními nástroji v rukou pracovníků a pracovníc širokého spektra odborností na pomezí sociální a speciální pedagogiky.

**Klíčová slova:** dětský diagnostický ústav, gender, moc, hustý popis

## 1 ÚVOD

Koncept genderu, konstruovaného aspektu naší identity, stavěl v počátečních feministických úvahách na kontrapozici ke konceptu pohlaví, vrozenému atributu naší identity. Užití pojmu „gender“ v souvislosti s rozením, jako je tomu v titulku této studie, by tak mohlo zdánlivě představovat oxymorón. Není mým záměrem zde představovat argumenty z pozdějších fází feministických diskuzí, kdy byla dichotomie pohlaví a genderu zpochybněna a poukázáno bylo na kulturně konstruovanou povahu samotného pohlaví (Butler, 1990). Případné podezření z protimluvu musím odmítnout z jiného zásadního důvodu. Gender se totiž v prostředí diagnostického ústavu skutečně svým způsobem *rodí* – mocenské vlivy v tomto prostoru dávají vzniknout specifické genderové identitě<sup>19</sup>. Na rozvoj ideálních genderových charakteristik a rolí je zde kladen zvláštní důraz. Až takový, že by se kýžená resocializace jedince v ústavu dala nazvat resocializací genderovou (detailně Bobková, 2009).

Možné důvody zesíleného tlaku na „genderovou konformitu“ v instituci usilující o nápravu vztahů či chování lze hledat v dosavadních sociologických poznatcích (Goffman, 1976), ale i u nesociologů – Foucault by zřejmě argumentoval explozí diskurzů v zájmu sumarizace vědění o „napravovaném“ jedinci. (A tak bychom mohli od „zrození kliniky“ /Foucault, 2010/ analogicky odvodit „zrození diagnostického ústavu“). Tato etnografická studie se pokouší nabízet interpretace účinků moci v instituci, avšak oproti Foucaultovým analýzám s důrazem na jejich genderový rozměr.

Přestože diagnostické ústavy jsou v ČR označovány za zařízení speciálně pedagogická, tento článek se snaží nepřímo poukázat na relevanci tématu pro obor sociální pedagogiky. Stejně jako prostředí DDÚ je totiž sociální pedagogika do značné míry interdisciplinární. V diagnostickém ústavu se sbíhá řada různých odborností, na něž je delegována pravomoc terapeutického působení - vychovatelství, psychologie, medicína, sociální práce aj. Diskurzivní splývání diagnostických ústavů s „represí“ je neblahou skutečností, kterou by snad pomohl eliminovat zvýšený zájem odborníků a odbornic z oblasti sociální pedagogiky. Je-li totiž něco společné všem umístěným dětem, pak to nejsou výchovné problémy, nýbrž sociální znevýhodnění (dostavující se ovšem i v důsledku absolvovaného pobytu v DDÚ). Následující text nechť je chápán jako *kritika diskurzů* pomáhajících profesí v českém

---

<sup>19</sup> Není autorčiným záměrem vytvářet falešnou dichotomii mezi prostředím „umělým“ (DDÚ) a prostředím „přirozeným“ (původním každého konkrétního dítěte). Jak ukázala již pilotní studie autorky, součástí působení DDÚ jsou disciplinační praktiky s přímým vztahem k genderu, které lze těžko považovat za obvyklé výchovné prostředky používané v rodinách či komunitách.

systemu ústavní a ochranné výchovy, nikoliv jako kritika konkrétní instituce či jejich zaměstnanců/kyň. Těm patří velké poděkování za otevřenost a ochotu zapojit se do terénního výzkumu autorky v DDÚ Archa. Poděkování náleží rovněž řediteli/ce DDÚ Archa za povolení k uskutečnění výzkumné studie.

## 2 VÝZKUM DDÚ ARCHA

Česká odborná komunita vykazuje dluh v oblasti studia institucí s využitím genderu jako analytické kategorie. Výjimku na tomto poli představuje publikovaná rigorózní práce Kateřiny Nedbálkové *Sociální (re)produkce genderu a sexuality v ženské věznicí* (2006). Navzdory laickému pojetí funguje vězení v diskurzu nápravném, zatímco soudobá zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v diskurzu (speciálně-)pedagogickém, proto se autorka paralelám cíleně vyhýbá. Genderové ticho v oblasti českého výzkumu institucí (vyjma toho se vztahem k trhu práce, např. Křížková, Pavlica, 2004) je jednak jedním z impulzů pro studium DDÚ Archa, ale také důvodem, proč se autorka při interpretacích zřídka vztahuje k české literatuře. Za inspirativní a podnětné lze nicméně považovat například články Radky Janebové, které reflektují vztahy gender/moc v kontextu pomáhajících profesí (níže v textu).

Strategie výzkumu DDÚ Archa je založena na designu **případové studie**. Tento metodologický přístup zahrnuje **etnografii (terénní výzkum)** vybraného diagnostického ústavu. Klíčový metodologický koncept pro zacházení s empirickým materiálem a jeho interpretaci představuje tzv. „zhuštěný popis“ (*thick descriptions*, Geertz, 2000: 17). Výzkum pomocí případové studie se soustředí na detailní popis a rozbor jednoho či několika málo případů, přičemž se předpokládá, že tento případ či případy jsou z hlediska studia daného jevu typické (Hendl, 2005). Epistemologický a metodologický rámec výzkumu je výrazně ovlivněn **genderovou perspektivou**.

### 2.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je prostřednictvím zhuštěného popisu (Geertz, 2000) zachytit prostředky a nástroje, kterými je v institucionálním systému českých zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (re)produkován genderový řád, určován obsah chlapecké a dívčí role a kterými je ustavována určitá forma sexuality jako preferovaná, zatímco jiné jako nepřijatelné (Thorne, 1978). Předpokladem pro takto specificky stanovený cíl je pro autorku již v minulosti zrealizovaná pilotní studie DDÚ Archa (Bobková, 2009).

Diagnostický ústav je nahlížen ze dvou různých perspektiv. První zasazuje DDÚ Archa do kontextu vzájemně provázaného systému rezidenčních zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a systému sociálně právní ochrany dětí. Druhá si všímá každodenního fungování svébytné jednotky, která je specifická svými provozními pravidly, programem, vnitřními předpisy či převažujícími metodami práce. Oba pohledy jsou funkčně zakomponovány do výkladu, jenž představuje gender v mnoha předmětných souvislostech.

### 2.2 Metoda a vztahy v terénu

Základní výzkumná otázka je stanovena takto: ***Jak je re/konstruován gender v českém dětském diagnostickém ústavu a jaké mocenské mechanismy se na této re/konstruaci podílí?*** Dílčí výzkumné otázky hlavní problém dále rozvíjejí: *Jakým způsobem se promítají diskurzy tzv. pomáhajících profesí (tj. psychologický, sociálně-právní, pedagogický, medicínský aj.) do konkrétních praktik genderové disciplinace, k nimž dochází v každodenní realitě institucionálního systému, ve kterém se v českém prostředí realizuje ústavní a ochranná výchova? Jaký mají tyto obíhající diskurzy podíl na legitimizaci mocenských praktik a produkci genderu v ústavním prostředí?*

Výzkum vychází z metodologického designu explorativní případové studie (Yin cit. in Švaříček, Šedová, 2007). Používám výzkumnou metodu etnografie (terénního výzkumu) DDÚ Archa - konkrétního českého zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (též ÚV a OV).

Součástí terénního výzkumu jsou vždy dílčí metody sběru empirických dat. V mém výzkumném prostředí proto proběhlo zúčastněné pozorování (2007-2009, v době pracovního působení autorky na pozici sociální pracovníce v DDÚ Archa), individuální rozhovory se zaměstnanci/kyněmi (od 2010 po současnost), nezúčastněné pozorování školní výuky (2012) a kvalitativní obsahová analýza tištěných materiálů týkajících se fungování DDÚ Archa. Jak ovšem argumentují Hammersley a Atkinson (1995), etnografie není jen souborem jednotlivých metod sběru materiálu, ale spíše určitým způsobem nazírání, naslouchání a myšlení o sociálních jevech.

Článek Buchbinder a kol. (2006) dokládá, že etnografické studie jsou velmi dobře aplikovatelné do institucionálního prostředí. Etnografickou studii ústavu pro delikventní chlapce provedla autorská dvojice Kivett & Warren (2002). Studie zdůrazňuje, že jako každá metoda, i etnografie nazírá sociální realitu určitými ččkami – ve foucaultovské terminologii je určitým způsobem pohledu („gaze“, s. 7).

Aby autorka učinila svůj „gaze“ co nejvíce transparentním, věnuje v následující podkapitole prostor specifikům vlastní výzkumné pozice. Vedle skutečnosti, že autorka tohoto článku je coby bývalá zaměstnankyně DDÚ Archa napůl insiderkou a napůl outsiderkou ve zkoumaném prostředí (více Hammersley, Atkinson, 1995), je významnou charakteristikou její pozicionality vzdělání v oboru sociální práce, genderových studií a sociální antropologie. Při interpretaci empirického materiálu je pro ni klíčová genderová perspektiva (srov. Scott, 1986), odrážející postmoderní pojetí genderu v antropologii (Barnard, 2004). Centrální postavení genderu jako analytické kategorie v tomto výzkumu je opřeno o nosný argument: studie s obdobným akcentem z prostředí ústavů náhradní výchovy v českém kontextu dosud vůbec nebyla zrealizována.

S dvojnásobnou pozicionalitou autorky úzce souvisí umožnění vstupu do výzkumného prostředí DDÚ Archa. Vyjednávání přístupu nebylo úplně snadné, přičemž klíčovou roli ve prospěch autorky nakonec sehrála skutečnost, že v minulosti sama odborně působila v DDÚ Archa. Z této doby (2007-2009) také pocházejí statistické podklady týkající se důvodů umístování dětí do DDÚ (důsledně anonymizované), deníkovou formou psané poznámky autorky z praxe a rovněž některé dílčí závěry z diplomové práce autorky, která se zabývala trestnou činností umístěných dětí z genderové perspektivy.

Poměrně dlouhá autorčina insider zkušenost pozitivně ovlivnila navazování výzkumných vztahů autorky s participanty/kami individuálních rozhovorů – zaměstnanými DDÚ Archa. Výzkumné vztahy tak byly charakterizovány blízkostí, jak ji tematizují některé feministické badatelky, nicméně ne jako vědomě volený přístup korigující vzdálenostní přístup v etnografii, jež tyto autorky v duchu falešné dichotomie považují za produkt vývoje mužské historie výzkumu (např. Hochschild cit. in Reinharz, 1992). Autorka tak musela častěji vybalancovat polohu „úplné participantky“, opakovaně v rozhovorech ozřejmovat participantům/kám nutnost pokládat jim zdánlivě banální otázky – takové, které by člověk s tříletým profesním působením v DDÚ z jejich pohledu neměl důvod pokládat, podněcovat k obšírnějším, informačně bohatším odpovědím atd. Hammersley a Atkinson (1995) uvádějí, že ani vědomě zvolená „role“ etnografa/etnografky nemusí být plně pod jeho/její kontrolou, s délkou pobytu v terénu se proměňuje v kontinuu anonymních až osobních vztahů a v jakémkoli čase může být multidimenzionální.

Do výzkumného vzorku lze zahrnout jednak nezletilé děti, umístěné v letech –2007-2009 v DDÚ Archa, dále zaměstnance a zaměstnankyně ústavu působící v instituci od roku 2007 po současnost, dokumentaci týkající se fungování a provozu zkoumané instituce (aktualizace do r. 2010), zmíněné deníky z praxe a statistiky týkající se důvodů umístování dětí do DDÚ Archa (zpracovány autorkou nejpozději v r. 2009).

Mechanismy a praktiky konstruování genderových obsahů jsou v souladu s předmětem výzkumu analyzovány primárně ve vztahu k umístěným dětem. Děti stojí v centru zájmu proto, že jsou



praktikami genderové disciplinace ovlivněny významně více než dospělí pracovníci zařízení. Tím není řečeno, že dospělí/é zaměstnanci/kyně jsou pouze „exekutory“ mocenských praktik. Naopak: Jsou současně subjekty i objekty genderové disciplinace, kterou mohou zakoušet například v důsledku působení genderově necitlivého kurikula disciplín, v jejichž rámci pracují (Kuruc a Smitková, 2007). Jak shrnuje Tew (2006), „pracovníci a pracovnice se sami/y mohou cítit jako objekty omezující či utlačovatelské formy organizační moci“ (s. 46). Umístěné děti se však nacházejí a priori v nerovném postavení a jejich vyjednávací prostor je z hlediska dopadu diskurzivních praktik zásadně limitován.

### 2.3 Interpretace a výsledky

Na úplné transkripce osmi individuálních rozhovorů se zaměstnanými DDÚ Archa, tištěné dokumenty vztahující se k fungování DDÚ Archa (vnitřní řád, pravidla hodnocení, výroční zprávy, webové stránky, provozní řády spádových zařízení a odborné publikace, z nichž zaměstnanci/kyně DDÚ Archa vycházejí při upevňování komunitně-terapeutického systému a provádění diagnostiky) a textové záznamy autorky týkající se předmětu výzkumu (autorkou zpracované statistiky týkající se důvodů umístění nezletilých dětí, poznámky z nezúčastněného pozorování školní výuky, deníky z praxe, poznámky z terénu) byla uplatněna kvalitativní obsahová analýza (Reinharz, 1992; Hendl, 2005).

Podklad pro přepisy rozhovorů představovaly audionahrávky pořizované na diktafon se souhlasem participanta/ky stvrzeným podpisem tzv. informovaného souhlasu. Přepisovány byly hromadně v zimě 2013. Poznámky z nezúčastněného pozorování školní výuky, včetně interpretací, autorka zpracovala (a dle předchozí domluvy poskytla řediteli/ce DDÚ Archa) v odstupu několika dní po uskutečněném pozorování. Ostatní poznámky z terénu byly pořizovány průběžně, nikdy však za přítomnosti participantů/ek z výzkumného prostředí.

Empirická zjištění provázaná s jejich „hustou interpretací“ jsou na následujících stránkách rozdělena do šesti tematických linií, na nichž se genderové re/konstrukce zřetelně vykreslují. Dohromady tvoří mozaiku typickou pro etnografický výzkum – záznamy z terénního deníku plasticky přibližující žitou realitu umístěných dětí jsou doplňovány o aplikaci teoretických poznatků v zájmu co nejbohatší interpretace shromážděných dat<sup>20</sup>.

Nejprve je touto formou představeno výzkumné prostředí (*setting*), následně je prezentován koncept genderu jako organizační princip (Renzetti, Curran, 2005), jenž má klíčový význam již ve fázi vstupu dítěte do DDÚ. Gender „diagnostický“ je genderovou analýzou podmínek a okolností odchodu dítěte z DDÚ, tzv. dislokačního procesu. Historická optika zasazuje genderové obsahy předávané v DDÚ do širšího rámce a naznačuje, jakým prošel v našich podmínkách vývojem. Kapitola představující působení DDÚ Archa na poli pomáhajících profesí, jako vykonavatele sociálně-pracovních intervencí, nese název „Gender pomáhající“. Gender „institucionální“ je sondou do interních mechanismů studovaného DDÚ Archa a představuje konkrétní aspekty dynamiky moc/vědění (Foucault, 1980) na úrovni jedné vybrané instituce náhradní výchovy. „Gender mocenský“ je pak zastřešující analýzou účinků moci na úrovni celého systému – sítě zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

## 3 KDE SE VZAL DIAGNOSTICKÝ ÚSTAV

*„Já myslím, že je to nějaký bezpečný přístav pro děti.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)*

<sup>20</sup> Obecnější úroveň interpretací je v tomto textu opatřena standardní velikostí písma (12); poznámky z terénu, jež se samozřejmě rovněž prolínají s dílčími interpretacemi, jsou psány fontem o dva body menším. Přímé citace respondentů/ek jsou uvedeny v téže velikosti, kurzivou, opatřeny uvozovkami. Článek odráží dosavadní průběh výzkumu autorky a zatím nepodává obsahově zcela vyčerpávající obraz zkoumaného terénu. Jeho finální podoba bude obsahem disertační práce, kterou autorka píše na katedře Obecné antropologie FHS UK pod vedením Yasara Abu Ghoshe, PhD.

Historie diagnostického ústavu jako instituce se odvíjí od původních označení „ochranovna“ či „polepšovna“ (Monatová, 1998: 71). Ochrannovny u nás vznikaly od druhé poloviny 19. století jako sociálně výchovné instituce, kam byly umísťovány děti osiřelé, opuštěné, ale i „mravně narušené“ (tamtéž). Zčásti se tak svým zaměřením kryly s polepšovkami, sloužícími výhradně pro děti s výchovnými problémy. Ty začaly být v Rakousku-Uhersku budovány od roku 1885. První vznikaly v Opatovicích, Králíkách a Kostomlatech.

Dvě naposledy jmenované instituce mají v dislokačním diskurzu DDÚ Archa speciální význam. Symbolizují totiž dodnes ta nejrepresivnější (v souladu s diskurzem DDÚ „ta nejrežimovější“) zařízení, do kterých může být dítě umístěno. A jako hrozba fungují. Moc dislokační rétoriky působí navíc sofistikovaně: Aby se zdůvodnilo nevyhnutelné umístění některých dětí do přísného výchovného zařízení (např. s ohledem na závažnost prohrěšků v anamnéze), používá se formulka: „Jsi dobrý/á, vybojoval/a sis Králíky/Kostomlaty.“

V dnešní terminologii je diagnostický ústav, vedle výchovných ústavů, dětských domovů a dětských domovů se školou nazýván institucí pro výkon ústavní a ochranné výchovy (zákon č. 109/2002 Sb.) a je spravován resortem MŠMT. Jeho cílovou skupinou jsou jak děti z dřívějších ochranoven, tak z polepšoven.

Jmenované instituce se někdy označují jako zařízení náhradní výchovy. Ideovým základem je předpoklad, že pečující osoby mohou být úředně zbaveny kompetence vychovávat svěřené osoby, výchova je delegována do rukou státu a stát určuje, k jakým hodnotám bude děti vychovávat. Jak uvádí zákon č. 109/2002 Sb., účelem zařízení pro výkon ÚV a OV je zajišťovat nezletilému dítěti na základě rozhodnutí soudu „náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání“ (§ 1 odst. 2, zákona č. 109/2002 Sb.). Zdravý vývoj, řádná výchova a vzdělání jsou zákonem svěřeny do rukou konkrétních pracovníků a pracovníc, kteří tyto cíle naplňují v souladu s osobními představami. Samotný proces naplňování cílů nepodléhá prakticky žádným kodifikovaným kritériím a normám. Překvapivě dosud nebyla zformulována ani obdoba Standardů kvality platných pro pomáhající zařízení v gesci MPSV (vyhláška č. 505/2006 Sb.).

### 3.1 Gender „organizační“

Diagnostický ústav přijímá děti na základě soudního rozhodnutí a podle „výsledků komplexního vyšetření, zdravotního stavu dětí a volné kapacity jednotlivých zařízení je umísťuje do dětských domovů, dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů“ (§ 5, odst. 1, zákona č. 109/2002 Sb.). Dětský diagnostický ústav přijímá děti zpravidla od tří let do ukončení povinné školní docházky a je koedukovaný. Oproti tomu diagnostické ústavy pro mládež přijímají děti s ukončenou povinnou školní docházkou a jsou genderově segregované.

Nezletilé děti jsou do zařízení náhradní výchovy umísťovány z velmi rozmanitých důvodů, které skýtají prostor pro genderovou analýzu.

Šetření autorky ukázalo, že v období 2003-2008 bylo přijato k diagnostickému pobytu celkem 1 763 dětí. Záznam o páchané delikventní činnosti v širším pojetí má z celkového počtu studovaných dětí 202 dívek a 408 chlapců, z nichž 42 dívek a 235 chlapců má záznam o spáchané trestné činnosti (respektive činnosti jinak trestné). Průměrná míra delikvence (tj. v širším pojetí) i trestné činnosti (tj. užší pojetí) je v případě chlapců vyšší než u dívek (v případě delikventní činnosti činí rozdíl 11,2 %, v případě trestné činnosti jde o 16,8 %).

Alarmující je však skutečnost, že celkově nejčastějším prohrěškem, za který jsou umísťovány dívky, je tzv. předčasný sexuální život, kdežto u chlapců nebyl popsán ani jeden takto klasifikovaný případ. Naopak v devíti případech byla u chlapců zaznamenána trestná činnost se sexuálním podtextem (sexuální zneužití, /pokus o/ znásilnění). U dívek nebylo sexuálně motivované násilí identifikováno ani v jednom případě.

Dívky tedy nejsou do zařízení pro výkon ÚV a OV primárně umísťovány pro trestnou činnost, zatímco u chlapců je tomu přesně naopak. Nejčastějšími prohřešky dívek jsou statusové delikty, jež ovšem, jak ukazují Chesney-Lind (cit. In Renzetti, Curran, 2005), odrážejí spíše uplatňovaný ‚dvojí metr‘ na výchovu chlapců a dívek.

Málo tematizovaným aspektem je v souvislosti s ‚předčasně zahajovaným sexuálním životem‘ dívek ověřování proběhlé sexuální aktivity prostřednictvím gynekologické prohlídky. Ta je ze strany DDÚ doporučována umísťujícím instancím ještě před přijetím dívek starších dvanácti let, a to zejména tehdy, existuje-li podezření, že se dívka v době předcházející umístění dlouhodobě či opakovaně zdržovala mimo domov. Případné těhotenství by mohlo být pro provoz zařízení komplikací a pobyt v dětském zařízení by neodpovídal ani potřebám dívky. Jedná se nicméně o viktimizující a ponižující praktiku, které bývá dívka ještě před umístěním vystavena. Ústav sice deklaruje, že na zřeteli má zdravotní hledisko dívky, jiná zdravotní rizika spojená se sexuálními aktivitami jsou však přehlížena (různé typy infekcí, pohlavně přenosných chorob).

Shromážděná empirická data tak implikují stereotypy v chápání dívek coby potenciálních matek a sexistické předsudky ve vztahu k dívkám, čímž dochází k jejich viktimizaci, stigmatizaci a etiketizaci nežádoucími nálepkami. Podíl chlapců na sexuálním životě dívek je fakticky zneviditelnován, což odpovídá společenskému stereotypu, v rámci něhož je odpovědnost za sexuální život a sexualitu muže přenášena na ženu.<sup>21</sup>

Pobyt dítěte v systému zařízení pro výkon ÚV a OV je od samého počátku výrazně determinován genderovou kategorií, která je mu přisouzena (*gender jako organizační princip*, např. Renzetti, Curran, 2005).

Po přijetí do DDÚ Archa je dítě začleněno do výchovné skupiny podle školního zařazení. Skupiny jsou koedukované, takže v průběhu školního vyučování i po dobu odpoledních programů jsou chlapci a dívky v menších genderově smíšených kolektivech. Na chlapce a dívky se děti striktně dělí ráno a večer (v době provádění hygieny, přípravy oblečení na další den aj.) a v době spánku.

Výchovná skupina dětí, která je zajištěna dvěma pracovníky/pracovnicemi – mužem a ženou. Opatření je vedeno předpokladem, že je tímto způsobem možné poskytnout dětem mužský a ženský rolový model (*koncept nukleární rodiny*, např. Giddens, 1999; Možný, 2006). Právě vychovatelé/vychovatelky tráví s dětmi největší časové penzum, takže jejich vliv na utváření genderových rolí u dětí lze oprávněně považovat za nejdůležitější.

*„... myslím, že takovej ten mužskoženskej model a to, že něco dělají kluci a něco jinýho holky, je, že tam je nějaká mužská role, ženská role, to třeba v těch letech je, že to je jako tak hodně přirozený. Asi nejdůležitější je, že tady s nima pracují jak ženský, tak chlapi, co v dětským domově prostě není. Že fakt ta identifikace s tím mužským a ženským chováním... s tím jak oni se chovají mezi sebou...“* (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Z genderové perspektivy je pozoruhodné zejména nekritické pojmání instituce rodiny v jejím tradičně chápaném pojetí<sup>22</sup> s implicitními heterosexuálními vazbami mezi členy jako modelu pro práci ve výchovných skupinách. Tuto skutečnost dokládá inzerát vyvěšený na internetových stránkách zařízení na jaře 2011 (viz obrázek níže, zvýraznění původní), který na první pohled může být vnímán jako snaha posílit reprezentaci zaměstnanců-mužů v organizaci. Stručně řečeno, na úrovni organizace a profesionálního zajištění výchovných skupin v dětském diagnostickém ústavu je reprodukován jak tradiční patriarchální model rodiny (více Havelková, 2004), tak také heteronormativní společenský řád.

<sup>21</sup> Implicitně přítomné je přitom esencialistické chápání žen/dívek jako homogenní skupiny založené na obecně sdílených charakteristikách, dispozicích, hodnotách či zkušenostech (Uhde, 2004).

<sup>22</sup> Charakteristická je instrumentální role muže a emocionální či expresivní role ženy, implikující distinkci mezi soukromou a veřejnou sférou (více např. Karsten, 2006; Křížková, Pavlica, 2004).

Dětský diagnostický ústav... přijme  
do komunitního terapeutického systému pro práci s dětmi a jejich rodinami  
**speciálního pedagoga-etopeda** (muže)  
se zařazením do terapeutické dvojice **etoped**-psycholožka.

Obrázek 1. *Inzerát dětského diagnostického ústavu na obsazení pozice etopeda-muže (DDÚ Archa, d. a.)*

### 3.2 Gender „diagnostický“

Pobyt dítěte v diagnostickém ústavu je završen dislokací – přemístěním do některého z následných zařízení, resp. do domácího prostředí, a to s ohledem na provedenou diagnostiku. S výraznou dávkou zjednodušení si lze dětský diagnostický ústav představit jako instituci, která třídí děti na „hodné“ a „zlobivé“, podle toho je směřuje do „mírnějších“ a „přísnějších“ zařízení a ty nejhodnější posílá domů.

V gesci DDÚ Archa je 30 následných zařízení. Možnosti umístění mají dívky omezenější než chlapci. Tzv. výchovné ústavy (slouží pro děti po ukončení povinné školní docházky) jsou v síti DDÚ dva pro chlapce a pouze jeden pro dívky. Jeden výchovný ústav je určený pro chlapce i pro dívky. Koedukované dětské domovy se školou (do ukončení povinné školní docházky) jsou tři. Problém s umístěním tak nastává v případě dívek, u nichž je výstupem z diagnostického pobytu rozhodnuto o přemístění do výchovného ústavu, neboť síť disponuje pouze dvěma zařízeními, přičemž obě se nacházejí v jednom ze dvou krajů v kompetenci daného DDÚ. Lokality jsou to tedy z hlediska dostupnosti pro rodinné příslušníky/příslušnice z druhého spádového kraje velmi nevýhodné. Naproti tomu pro chlapce jsou k dispozici výchovné ústavy v obou spádových krajích.

Výzkum ukázal, jak významné je genderové hledisko ve struktuře a zaměření následných zařízení. Genderová segregovanost výchovných ústavů ještě zesiluje zkonstruované rozdíly mezi chlapci a dívkami a jejich genderovými rolemi.

*„Já jsem třeba hodně citlivá na to, když v chlapeckém zařízení kluci pletou nebo když se udělá výjezd chlapecký do holčičího zařízení a opačně. Já myslím, že je to nepřírozený.“* (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Poté, co jsou děti dislokovány do některého ze spádových zařízení, je již z velké části rozhodnuto o tom, co budou studovat po ukončení povinné školní docházky. Výchovné ústavy nabízejí obvykle jeden či dva učební obory. Dítě, které není natolik nadané (a hlavně samostatné a spolehlivé), aby mohlo studovat střední školu v dostupném okolí zařízení, musí nastoupit na učební obor, který otevírá daný ústav. Genderově citlivé výchovné poradenství (Smetáčková, 2007) zaměřené na výkon budoucího povolání, není v systému institucí uplatňováno. Nicméně pro chlapce je nabídka oborů mnohem pestřejší.

Konkrétní nabídka studia v zařízeních v síti studovaného dětského diagnostického ústavu je následující: pro chlapce jsou nabízeny dvouleté obory Provoz společenského stravování, Kuchař, Stavební výroba, Zahradnická výroba a Stavební práce. Jediný koedukovaný výchovný ústav (VÚ) umožňuje chlapcům i dívkám studium pouze na jednoleté či dvouleté Praktické škole. Jediný výchovný ústav výlučně pro dívky nabízí dva dvouleté obory: Provoz společenského stravování a Provoz ve zdravotnických a sociálních zařízeních. Výběr studijního oboru a potažmo budoucího profesního uplatnění je tak zjevně limitován nejen v důsledku samotného umístění dítěte, ale i z hlediska jeho genderu.

Dívky jsou v systému pro výkon ÚV a OV explicitně znevýhodněny jak z hlediska nižšího počtu disponibilních následných zařízení (a z tohoto důvodu nižší dostupnosti dané lokality pro rodinu), tak z hlediska omezenější nabídky studijních oborů. Stávající situace je v rozporu s ideou rovných příležitostí pro ženy a muže. Jak píše Smetáčková (2007), v oblasti školství je klíčové **„umožnit každému chlapci a každé dívce, aby rozvíjeli své osobní dispozice a zájmy bez ohledu na genderové**

**představy panující v dané společnosti“** (tamtéž: 67; zvýraznění v originále). Ústavní systém naproti tomu reprodukuje genderové stereotypy týkající se vhodných povolání pro chlapce a dívky, což v praktické rovině uzavírá možnost podporovat všechny studující (tj. dívky i chlapce) ve volbě jakéhokoli povolání.

Zrušením celorepublikově jediného oddělení pro matky s dětmi přestalo být možné dlouhodoběji umístění těhotné dívky v dětském domově. Pokud se jedná o dívku, u níž výstupem diagnostického pobytu je doporučení pro přemístění do výchovného ústavu, bývá dislokována mimo region do výchovného ústavu pro matky s dětmi. Mimo pozornost ústavní sítě stojí otázka rodičovské odpovědnosti otců uvedených dětí. Ti bývají často také sami svěřenci různých zařízení. O převzetí dílu odpovědnosti se však mnohdy nejedná ani s těmi, kteří v ústavech umístění nejsou. Častější jsou případy převzetí péče o dítě matkou či babičkou dívky.

Systém zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy svým fungováním (re)produkuje rovněž ty genderové stereotypy, které Janebová (2006) tematizuje jako exkluzi otců z rodičovského diskurzu a tzv. mateřský kult (tj. pojmání žen jako expertek na výchovu). Tzv. „genderový kontrakt“ (Hašková, 2000: 7) se tedy projevuje i ve vztahu k dětem, které vyrůstají v patriarchálním modelu rodinných vztahů.

Související otázkou je umožnění ukončení těhotenství umístěným dívkám. Pro provedení zákroku je v případě nezletilých dívek potřebný písemný souhlas jejich zákonné/ho zástupce/zástupkyně. Místo pobytu rodičů umístěných dětí však nezřídka není známé, často tito rodiče se zařízením nekomunikují, situace je tudíž pro těhotné dívky velmi stresující a komplikovaná. Úhrada zákroku přechází v těchto případech na zařízení, kde se dívka momentálně nachází. Jeho vedení má poté nárok tuto finanční částku na rodičích vymáhat.

V praxi jsou případy těhotenství dívek posuzovány individuálně, neexistuje žádná závazná koncepce upravující postup pracovníků/pracovnic. Pohovoří s ní v každém případě zástupci a zástupkyně zařízení na úrovni psychologické i zdravotní a ponechají jí prostor k rozhodnutí. Svobodnou volbu si však v prostředí ústavu lze jen těžko představit. Samo umístění v zařízení pro dívku představuje specifickou formu násilí (Bourdieu, 2000; Štech, 2006), které na ní ústav vykonává. Ve vysoce normativním prostředí, kde se dívka neustále přizpůsobuje a podřizuje pravidlům a je vedena motivem ‚vybojovat‘ si co nejlepší následné zařízení (a již víme, jak omezená je nabídka pro nezletilé matky s dětmi), se svobodná volba stává mizejícím horizontem.

Ústavní systém v sobě dále zahrnuje specifika pro děti s nevyhraněnou sexualitou (či sexualitou vyhraněnou, ovšem mimo normativní heterosexuální orientaci).

Snaha umístit takové dítě do výchovného ústavu (tedy do zařízení s přísnějším režimem) je patrná tehdy, existuje-li anamnestický údaj o *sexuálním* vztahu dítěte s jedincem téhož pohlaví, a to nejspíše proto, aby mohl být nad sexualitou dítěte vykonáván zvýšený dohled. Můžeme usuzovat, že je v takovém postupu implicitně přítomna myšlenka, že zvýšeným dohledem je možné na sexuální orientaci jedince něco změnit či napravit.

Katz (2002) uvádí, že na konci 19. století začali lékaři předepisovat novou zdravou sexualitu. Byl definován ideál mužsko-ženského vztahu, který zahrnoval jak u žen, tak u mužů esenciální, normální erotismus. Z oblasti sexuality se začala vydělovat specifická dimenze „protipřirozeného“ (Foucault, 1999: 48), které během 19. století dostávalo nálepku „morálního šílenství“, „genitální neurózy“ či „duševní nevyváženosti“ (tamtéž: 50). V této době vznikla jednak kategorie tzv. moderního homosexuála, jednak nový heterosexuální separatismus – jakýsi erotický apartheid oddělující normální a perverzní sex. Imperativ heterosexuality se ve 20. století dále upevňoval a protikladnost pohlaví se stala základem pro univerzální, normální vztahy mezi ženami a muži (Katz, 2002).

Detailní analýza ukazuje, že snaha umístit dítě do přísnějšího zařízení doprovází do jisté míry i heterosexuálně se projevující chlapce a dívky. Sexuální život vedený kolem 15. roku věku je zřejmě vnímán

za znak jakési celkové morální rozvolněnosti, na niž je zapotřebí zvýšeně výchovně působit. Nelze statisticky prokázat, zda je v případě dětí projevujících se neheterosexuálně přísnější postup častější, a tudíž diskriminační. To proto, že umístění dítěte do následného zařízení je založeno na více důvodech. Co však je společně heterosexuálním i neheterosexuálním aktivitám umístěných dětí, je tendence je mapovat a dokládat v písemných anamnestických záznamech jako informaci relevantní pro celkové posouzení perspektivy dítěte.

Slovy Michela Foucaulta (2003) jde o potřebu vědět, aby bylo možné uplatnit moc. Na druhou stranu, pokud se neheterosexuální zaměření dítěte profiluje pouze ve formě „platonické“, je zřejmá potřeba DDÚ dítě „ochránit“ před agresivními projevy (zejména) heterosexuálního chování ze strany jiných dětí. Při dislokaci se dává přednost koedukovaným zařízením mírnějšího typu. Hoagland (in Pavlík, 2002) hovoří o dynamickém vztahu ochránce-dravec, který je součástí konceptu hegemonní maskulinity. Zdá se, že podobné principy lze identifikovat v oblasti sexuálního chování – homosexuální projevy jsou konstruovány jako vyžadující speciální ochranu před sexuálními dravci, bez ohledu na jejich sexuální orientaci.

### 3.3 Gender „historický“

Sociálně-kulturní podmíněnosti jednotlivce v proměnách času se patrně nejintenzivněji zabývá historická antropologie. Její výchozí premisou je vyloučení jednotného a uzavřeného dějinného obrazu člověka. Ten je utvářen v rámci historického procesu (van Dülmen, 2002).

Uvedená teze přímo rezonuje s východisky feministických teorií, které zpochybňují pojetí genderových kategorií včetně jejich rolových obsahů jako ahistorických. Na historičnost pohlavně-genderového systému upozorňuje například Havelková (2004). Zatímco ve feudální společnosti byli muž i žena stejně bezvýznamní nevolníci, oba stejně museli v zájmu přežití pracovat na výrobě a jejich role byly do značné míry vzájemně zastupitelné, v moderní měšťanské společnosti je již budoucnost člověka předurčena skutečností, zda se narodil jako muž, nebo jako žena (tedy pohlavně-genderovou příslušností). Optikou historické antropologie, jakož i optikou feministických teorií můžeme genderový kontrakt a s ním spojenou polarizaci genderových rolí označit za poměrně nový jev, ke kterému dochází někdy na počátku 19. století v tzv. západních společnostech.

Z hlediska konkrétních oblastí, kterými se zabývá historická antropologie, genderová studia a současně má výzkumná studie, je patrně nejvýznamnějším a zřejmě také nejilustrativnějším ve smyslu demonstrace podobností a rozdílů různých perspektiv téma rodiny. Představy o funkci a smyslu rodiny jako instituce hrají významnou úlohu při analýze a interpretaci empirického materiálu nashromážděného v DDÚ Archa. Nukleární rodina upevňující dvoupohlavní model vztahů mezi mužem a ženou se v prostředí náhradní výchovy stává předobrazem „zdravých“ mezilidských vazeb.

*„Veškerá zařízení jsou vícerodinná. To znamená, že... tam jsou jako rodinné buňky, jednotlivé byty. Že se to více podobá tomu domovu. Některý zařízení... tam je více dětí pohromadě. Ne ani pohromadě, ale to zařízení je vícečetný, ale myslím, že to tam není moc jako doma, taková rodinná. Když je to více roztržštěné v těch bytech nebo skupinách jakoby s nižším počtem dětí, tak je to jakoby myslím více rodinný no. No a pak jsou ty dětské domovy se školou, že jo. To je zařízení, který teda pracuje s dětma, které mají větší výchovný problémy. Tam je to už asi spíš více o tom režimu, než o té rodině. ... Pokud zařízení, ty dédéšky (zkratka DDŠ – dětský domov se školou, pozn. aut.) nepracují s rodinami, tak se to nemá kam posunout.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)*

Je-li gender historický a představa o mužské a ženské roli se proměňuje napříč dějinami, pracovníci/ice „třídících institucí“ vštěpovali a vštěpují obrazu „hodného dítěte“ různé genderové charakteristiky v různých údobích – dle kurikula odborných disciplín, společenských norem či individuálních představ. Mění se však nejspíše obsah, nikoli forma. Co zůstává, je princip diagnostické instituce, která měří, počítá, pozoruje, hodnotí, kvalifikuje a uplatňuje genderovou disciplinaci jako součást nápravné výchovy. Nastoluje vlastní pravidla, v nichž je zapotřebí obstát. V režimu pravdy

(Foucault, 1980) vytvořeném diagnostickým ústavem je úspěšným ten, kdo si tato pravidla byť jen účelově osvojí.

### 3.4 Gender „pomáhající“

Existuje nepřeborné množství disciplín, na jejichž pozadí lze studovat gender a jeho re/konstrukce. Není však již tolik vhodných empirických prostředí, která by svou povahou byla tak mnohostranně a mezioborově využitelná, jako je instituce pro výkon ústavní a ochranné výchovy. DDÚ v sobě zahrnuje odbornost sociální práce, vychovatelskou, psychologickou, etopedickou aj. Souhrnně jsou tyto disciplíny někdy označovány jako pomáhající profese. Jejich cílem je přijímat každého člověka v jeho jedinečnosti, respektovat individuální odlišnosti a přispívat k osobnostnímu rozvoji (Matoušek a kol., 2001).

Na druhé straně právě pod záštitou pomáhajících profesí dochází často k manipulaci a disciplinaci klientů a klientek, a to v zájmu jejich ‚normalizace‘, tj. přizpůsobení normám majoritní společnosti (např. *koncept sociálního fungování v rámci tradiční sociální práce*; srov. Sheafor, Horejsi, Horejsi, 2000 aj.). Dvoznačné postavení těchto disciplín je reflektováno v hojně citovaném etickém dilematu ‚pomoc/kontrola‘ (Úlehla, 2005; Musil, 2004).<sup>23</sup> Méně zájmu je však již věnováno jednotlivým kontrolním a disciplinačním praktikám uplatňujícím se v konkrétních institucích. Limitující roli může hrát problematický přístup do nitra těchto institucí (tzv. *gatekeeping*; srov. Hammersley, Atkinson, 1995: 63).

Vzhledem k tomu, že na konstrukci genderových identit, kategorií a rolí se ve studovaném DDÚ Archa podílejí zejména pracovníci a pracovnice z oboru vychovatelství, psychologie či speciální pedagogiky, je tedy legitimní se ptát, jak se promítají diskurzy tzv. pomáhajících profesí do konkrétních praktik genderové disciplinace, k nimž dochází v každodenní realitě systému ÚV a OV a jaký mají tyto diskurzy podíl na legitimizaci mocenských praktik a produkci genderu v ústavním prostředí.

Výstupem shrnujícím pobyt dítěte v DDÚ Archa je tzv. závěrečná zpráva. Je tvořena posudky celkem šesti odborností – šesti pomáhajících profesí: sociální, vychovatelskou, pedagogickou, zdravotní, psychologickou a etopedickou. Zpráva tak do značné míry ztělesňuje ‚archív‘ ve foucaultovském významu (Foucault, 2002). Přestože právě Foucault nenahlíží na archivy jako dokumenty skrývající významy, nýbrž jako jakýsi obecný systém výpovědí v rámci určitého diskurzu, a v logice této argumentace by se za archív dal považovat spíše DDÚ Archa, závěrečná zpráva je pro svou diskurzivní transverzálnost reprezentací tohoto archivu. Jakýmsi předobrazem zprávy jsou průběžné poznámky o dítěti, sdílené napříč všemi odbornostmi v DDÚ Archa formou elektronického software. Do příslušné kolonky je možné vložit poznámku o chování dítěte během dne, jeho dotazech, návštěvách příbuzných, absolvovaných psychologických testech, prohrěšcích aj., včetně osobních interpretací uvedených projevů pracovníky/icemi. Postupně se tak zakládá archív vědění, ze kterého je čerpáno při zhotovování závěrečné zprávy, ale především, který spoluvytváří obraz identity dítěte v DDÚ Archa. Cílem závěrečné zprávy z diagnostického pobytu je tedy sumarizovat vědění. A vědění zakládá moc.

Na význam pedagogicko-psychologického diskurzu pro fungování nápravných institucí upozornil Foucault (2000), který v tomto kontextu hovoří o ‚zrodu vědecké psychologie‘ (s. 408), jejíž moc/vědění pomáhá zajišťovat vládu univerzálnosti normy.

Když se dítě ptá, zda bude propuštěno domů, zpravidla je mu odpovězeno, že o tom rozhoduje soud. Ten si ke svému rozhodnutí vyžádá psychologickou či etopedickou zprávu (zde se ukazuje, jaký diskurz obíhající v DDÚ je nejvlivnější), která obsahuje i doporučení, zda dítěti zrušit (resp. nenařídít) či nezrušit

<sup>23</sup> Za zamyšlení v této souvislosti stojí otázka smyslu označení ‚pomáhající profese‘, jež evidentně čerpá jen z prvního jmenovaného způsobu intervence, kterým je ‚pomoc‘. Druhý legitimní způsob práce s klienty/kami je v názvu upozaděno. Spojení ‚pomáhající profese‘ evokuje představu solidarity, dobročinnosti a sounáležitosti. Označení ‚kontrolní profese‘ by mělo podstatně jiné konotace a odkaz na ‚poslání‘ či ‚službu lidem‘ by v zásadě nebyl možný. Touto optikou se upozadění ‚kontroly‘ může jevit jako strategická diskurzivní manipulace.

ústavní výchovu. O tom, jak moc důležitá je zpráva psychologa/žky pro jejich další osud, jsou děti velmi často informovány. Jedná se o jeden z klíčových mocenských nástrojů.

### 3.5 Gender „institucionální“

Na DDÚ Archa je možné pohlížet jako na jedinečný a svébytný prostor, v němž platí specifická pravidla, která ovšem nemusejí být sdílena ostatními institucemi v rámci systému pro výkon ÚV a OV. V následujícím výkladu jde o zachycení těchto interních mocenských praktik a o uplatnění kritické genderové analýzy v konkrétních sledovaných aspektech každodenního fungování vybrané instituce náhradní výchovy.

#### 3.5.1 Program

Goffman (1961) v souvislosti s totálními institucemi popsal, jak mohou být běžné jednoduché denní aktivity, jako je například oblékání, rozděleny do načasovaných úseků, přičemž jakákoli odchylka od předepsaného časového plánu je spojena se sankcemi (srov. též Kivett, Warren, 2002). Foucault (2000) podobně hovoří o jakémsi rozvrhu hodin, podle kterého se dílčí denní činnosti řídí. Moc rozptýlená v DDÚ Archa je tak schopna získávat přístup k tělům jedinců, a k jejich jednání v každodenním životě (Foucault, 1980: 125). Institucionalizovaná disciplína pak úspěšně činí z dětských těl objekty komplexního systému manipulace a kondicionace.

V DDÚ Archa je načasován průběh celého dne, s malými rozdíly pro všední a víkendový den (ten je z hlediska režimu uvolněnější). Předepsáno je, kdy probíhají denní jídla, ranní a večerní hygiena, úklidy pokojů, terapeutické skupiny s psychologem/žkou a etopedem, telefonáty s blízkými osobami či kdy je možné využívat volný čas. I volný čas je ale permanentně pod dohledem (*gaze*, Foucault, 2000) dospělého/ho pracovníka/ice DDÚ. Záleží na jeho/jejím posouzení, zda umožní dětem např. psát si o samotě na pokoji dopisy. Související mocenskou praktikou je v případě DDÚ Archa například nutnost vést telefonické rozhovory s rodinou výhradně v českém jazyce, aby jim rozuměl přítomný personál. Explicitně znevýhodněno je tím nezanedbatelné procento romsky hovořících dětí. Striktní načasování programu se týká i týdne jako časové jednotky – v pondělí po obědě je komunita, v úterý dislokace, v pátek po obědě celkové hodnocení, v neděli většina návštěv apod.

Program pro děti není výrazně genderově strukturován. Dívky i chlapci chodí do kina a do divadla na stejná představení, na stejné akce do městských institucí. I v případě návštěv sportovních utkání jsou vybírány genderově smíšené skupiny dětí. Hlavním kritériem nominace není gender, nýbrž aktuální hodnocení chování dítěte.

Jedním z mála genderových rozdílů v programu je zvýšené zapojení chlapců do sportovního vyžití v rámci zařízení. Předpokladem je, že takto mohou snáze odčerpávat agresi (na rozdíl od dívek) a docílit pozitivních změn v chování. Sporty, kterým se děti v DDÚ Archa věnují, jsou totiž v tuto chvíli plošně nastavené tak, aby vyhovovaly spíše silově a výkonnostně zdatnějším jedincům.

*„Řekla bych možná v tom i ty holky nemají tolik toho sportovního vyžití, jakoby speciálně pro holky... myslím, že prostě je to zahrnutý v tom, že co je pro ty kluky, i holkám vyhovuje, jo. Já si myslím, že třeba ten aerobik některý ty holky by přivítaly, což si myslím, že tam tak není. Že třeba pro kluky je tam hodně fotbal... myslím z toho sportovního vyžití jo... kolečkové brusle, kolo jakoby výlety jo... třeba tohleto zaměření, třeba taneční kroužek.“* (zaměstnankyně DDÚ Archa)

#### 3.5.2 Rituály

Speciální význam mají pro život DDÚ Archa pravidelně se opakující programové komponenty, tzv. *rituály*. Rituál je předmětem studia kulturní antropologie (např. Geertz, 2000), jakož i zmiňovaných pomáhajících profesí (Kaufmann-Huber, 1998). Patrně nejčastěji se v souvislosti se zavedenými rituály v DDÚ Archa zmiňuje snaha ukotvit děti v bezpečném prostoru, poskytnout jim hranice



a nabídnout způsob, jakými utužovat vztahy - pomocí zprvu umělého systému nastartovat zvnitřnění mechanismů pro úspěšný život mimo zařízení.

Jedním z klíčových rituálů života v DDÚ Archa je tzv. „komunita“, která se koná pravidelně každé pondělí po obědě. Jejím cílem je přivítat děti, které nastoupily za uplynulý týden; rozloučit se s dětmi, které v následujícím týdnu zařízení opustí z důvodu přemístění do následného zařízení či propuštění do domácího prostředí; poblahopřát dětem, jež v daném týdnu slaví narozeniny, a obdarovat je dárečky; ocenit děti, které učinily významný pokrok v chování a motivovat je tak k další „práci“. Prostor je i na dotazy a připomínky dětí, pochvaly, rozloučení, stížnosti apod. Komunita je vždy vedena dvojicí ředitel/ka zařízení – zástupce/kyně ředitele/ky. Rituální charakter komunity je posílen dogmaticky dodržovaným scénářem, jenž nabývá jen minimálních rozdílů mezi jednotlivými týdny. Zařazovány jsou rovněž vždy stejné písně na rozloučenou a na přivítanou, jež jsou kolektivně zpívány. Pole pro kritickou genderovou analýzu skýtá zejména píseň na uvítanou:

*„Zpíváme novým dětem, každý z nás tu taky takhle stál.  
Vítáme Tě v dětském světě, ne aby ses tady pral, to tedy ne.  
Staň se naším kamarádem a měj nás tady všechny rád.  
Hezky pracuj, nebud' kůže líná, my jsme jedna velká rodina.“*

Přítomné generické maskulinum se v podobných případech ospravedlňuje argumentem, že mužský rod je přece univerzální a zahrnuje v sobě muže i ženy (Valdrová, Knotková-Čapková, Paclíková, 2010). Pokud ale píseň navíc zakazuje pranice, v naší společnosti tradičně spojované s chováním chlapců, pak se okruh osob, ke kterým fakticky promlouvá, výrazně zužuje. Za pozornost jistě stojí apel k posílení vztahu dítěte s ostatními dětmi a dospělými v DDÚ a rovněž prohlášení jednoty v podobě metafory „jedné velké rodiny“. Do obrazu rodiny má však život v DDÚ poměrně daleko a navíc je to právě personál, který argumentuje profesním cílem ozdravení vazeb dítěte s původní rodinou.

*„Není to třeba jejich problém, ale je to... Já bych řekla, že převážně tam chodí děti, že to jejich problém úplně není, ale že to je problém v těch rodičích nebo v té rodině přímo... řekla bych, že u nás je ten kontakt s rodinou hodně podporované. Že od začátku, pokud se nikdo neozve, tak se snažíme nakontaktovat, snažíme se je podpořit, pouštět je na nějaké vycházky, výlety. Pokud přijedou rodiče, děti pouštět. Řekla bych, že i u nás se snaží s nima pracovat, promlouvat, jak na to, co s dítětem, aby se to zlepšilo. Ne každý zařízení podporuje vztahy s tou rodinou.“* (zaměstnankyně DDÚ Archa)

Zaměřme se ale ještě na druhou stránku rituálů a ritualizovaného chování. Ta má totiž významně blízko k tzv. režimu DDÚ Archa a k aspektu časování a krokování jednoduchých denních úkonů, popsáných výše (Goffman, 1961).

*Jako ilustrativní příklad poslouží pohyb dítěte v rámci výchovné skupiny po budově zařízení. Jeho cesta z jídelny na pokoj je přerušena pokynem k seřazení do zástupu nejméně třikrát. Poprvé těsně za dveřmi jídelny, podruhé jen o několik metrů dál pod prvním schodištěm, následně nad prvním schodištěm (případ dívčího patra), event. pod druhým schodištěm a na jeho konci na chlapeckém patře. Pokud se zástup dětem nepodaří utvořit svižně, v klidu a bez nežádoucích projevů v chování dle posouzení konkrétní/ho vychovatele/ky, je svoláván opakovaně. Disciplinace tohoto druhu je přímo vtělena do prostoru. Místa rituálního svolávání nástupu by Foucault nejspíš nazval ohnisky moci (1980). V termínech sociologie bych je označila za uzlové body kontroly, které systém podepírají. Ty v prostředí DDÚ Archa evidentně operují nejen v čase, ale i v prostoru.*

Uvedený jev lze interpretovat na podkladě Foucaultova konceptu disciplinace (2000). Autor rozlišuje mezi diskurzivními formacemi, kterými rozumí určitý režim řeči, tj. výpovědi, jež jsou v daném diskurzu považovány za pravdivé (v kontextu DDÚ Archa např. teze „děti potřebují hranice“), zatímco nediskurzivní formace se vztahují k tomu, co je viditelné. V případě vězení je to kamenná stavba, která má v ideálním případě podobu Panopticonu (Bentham cit. in Foucault, 2000: 282). Od Panopticonu odvozený efekt strážní věže, neboli panopticismus, spočívá dle Foucaulta (2000)

v naprosté viditelnosti jedinců za neviditelnosti strážce. Jedinci tak podléhají všudypřítomnému působení moci, aniž by věděli, kde a v jakém okamžiku jsou právě sledováni. V DDÚ Archa se může jednat o hierarchické architektonické uspořádání, úzký zamykatelný koridor spojující budovu DDÚ s budovou školy apod. Princip Panopticonu je ve výzkumném prostoru navíc promyšleně genderován.

### 3.5.3 *Adaptace*

Na počátku pobytu v DDÚ Archa získává každé dítě určitý oddechový čas – čas na adaptaci, seznámení se s pravidly režimu, budovou i jednotlivými pracovníky a pracovníci. Období trvá tři dny, kdy dítě ani neopouští areál zařízení formou vycházek se skupinou.

Goffman (1961) by adaptační fázi v DDÚ patrně nazval „vstupními momenty socializace“ (s. 17). Jenže jedinec není socializován pro život ve společnosti, jak by se z pojmu mohlo zdát. Je socializován pro život v umělém prostředí diagnostické laboratoře – osvojuje si pravidla jiného světa, než je ten, k němuž se dříve či později vrátí. Optikou kritické analýzy lze usuzovat, že pokud se dítě v DDÚ naučí, že dívčí a chlapecký svět funguje zásadně jinak, pro obě pohlaví platí jiná pravidla a život dívky/ženy je zatěžkán větším objemem pravidel, přičemž tak je to v pořádku a jiné uspořádání zasluhuje sankce, je do svého skutečného života vysláno s poselstvím, že genderová nerovnost je normou a údělem.

### 3.5.4 *Prostorové uspořádání*

Patra DDÚ Archa jsou od sebe odlišena barevně. Chodby na dívčím patře jsou vymalovány žlutě, jakož i pokoje dívek. V oknech visí žluté záclonky, povlečení je laděno do žlutých a oranžových odstínů. Naopak chlapecké patro je vymalováno zeleně, vybavení pokojů má zelené odstíny, a to včetně náteru nábytku. Posilovna se nachází na chlapeckém patře, čímž je implikována stereotypní představa, že fyzické cvičení za účelem posilování svalové hmoty je „mužskou záležitostí“. <sup>24</sup> Nezanedbatelný je rovněž aspekt vertikálního uspořádání budovy – dívčí pokoje se nacházejí v prvním patře, chlapci mají své pokoje v poschodí druhém. Na symbolické úrovni může toto uspořádání implikovat určitou hierarchii vztahů mezi dívkami a chlapci.

Vztahy nadřazenosti a podřízenosti jsou tak analogicky ke konceptu somatizace nadvlády (Bourdieu, 2000) *materializovány* či *architektonizovány*, tedy vepisovány do prostorového uspořádání budovy, přičemž toto uspořádání se podílí na udržování genderově podmíněných mocenských vztahů. Architektonické uspořádání z hlediska genderu skýtá prostor pro další možné interpretace. Jednou z nich je stereotypní vnímání chlapců jako fyzicky zdatnějších. V souladu s touto představou se může jevit jako „galantnější“ přenechání nižšího patra dívkám. V rámci seminárních skupin při výuce na KGS se autorka setkala s dalším alternativním výkladem: Umístěním do vyššího patra může být chlapcům, kteří jsou obecně považováni za divočejší, ochotnější k překračování hranic a nebojácnější vůči riziku (Renzetti, Curran, 2005), ztížena možnost útěku.

### 3.5.5 *Vnitřní předpisy*

Hodnocení chování dětí v dětském diagnostickém ústavu je založeno na bodovém systému, který je blíže specifikován ve vnitřním řádu zařízení (Vnitřní řád DDÚ Archa). Plusové (červené) body jsou dětem udělovány za konformní chování a jsou spojeny s určitými výhodami (např. volné vycházky – bez dozoru vychovatele/ky). Černé naopak následují po některém z prohřešků, vyjmenovaných ve vnitřním řádu (Vnitřní řád DDÚ Archa). Kivett a Warren (2002) tento systém nazývají „token economy“ (s. 6). V jejich výzkumu vyšlo najevo, že chlapci ve výchovném zařízení body nedostávají,

<sup>24</sup> V souvislosti s umístěním posilovny na chlapecké patro lze vyvozovat možný vztah zelené barvy k vojenství a armádě. Pro detailnější rozbor například účinků barev na psychiku není prostor, lze ovšem odkázat na některé dílčí studie (Goethe, 2004), podle nichž zelená barva působí uklidňujícím dojmem (chlapci jsou genderově stereotypně pokládáni za živější, divočejší, impulzivnější), zatímco žlutá aktivizuje a energizuje. Žlutá nebo oranžová mohou také asociovat „teplo krbu“ a odkazovat k archetypu ženy – strážkyně ohně (více Pratt, 1981).

ale sami si je zapisují do sešitků, které nosí stále při sobě. V DDÚ Archa funguje bodový systém obdobně – děti si udělené body během dne pamatují a v určenou dobu si je nahlašují (veřejně, tj. před celou skupinou).

*„Ty děti si to pamatují. A většinou si pamatují, co je dobrý. A náhodou někomu se stane, že si neřekne teda to, co je špatně, a může mu to projít. Ale když mu to neprojde, tak vlastně má jakoby podvod.*

*A probírá se to. Ale je na tom dítěti, co si riskne a jak to tady odhadne. Takže naprosto přirozená situace, která je kdekoli jinde, a zase to ti vychovatelé s tím dítětem probírají. Že to není technokratická zbraň.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)*

Na pozadí bodového systému hodnocení se profilují dva speciální instituty – tzv. zákaz výhod a „vzorňák“. První jmenovaný je stavem, do něhož se dítě dostává při převaze „černých“ nad „červenými“. Vzorňák nastává při situaci opačné.

*„Ale myslím, že nestojíme, ani to tady není nastavený tak, že by ti vzorňáci měli nějaký supervýhody. Prostě kapesný je stejně stanovený stejně vysoko jako pro ty, co nejsou vzorňáky, spíš se jako odebírá těm, který jsou jako teda v zákazu, a v zákazu musí být, protože my musíme nějak stanovit odchylku od těch norem, a ty děti musej k tomu mít respekt, a to je zase postavený na těch vztazích.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)*

*„[Když jsou děti v “zákazu”, tak nesmí] nosit svoje oblečení třeba, nosit ozdoby, nějaký šperky, peelingy, malovat se, ... líčit se, televizi asi jo, já nevím úplně přesně, podle mě jo, pak třeba i jet domů jo, mají nárok na základní jídlo, [nesmí si přidat].“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)*

Za pozornost stojí ‚prohřešky‘, které jsou v souladu s vnitřním řádem ohodnoceny třemi, resp. pěti černými body: *„sexuální aberace infantilního rázu – osahávání a obnažování se na ložnicích u malých dětí; sexuální aberace homosexuálního rázu, sexuální násilí, zneužívání menších a slabších dětí“ (Vnitřní řád DDÚ Archa; zvýraznění autorka).*

Sexuální projevy infantilního a homosexuálního charakteru jsou zjevně vnímány jako nežádoucí, neboť jsou explicitně trestány černými body. Potom je ovšem pozoruhodné, že podobný bodový postih nenásleduje tehdy, pokud se sexuální projevy vyskytnou například u heterosexuálně zaměřených dětí mladších patnácti let. Přitom důsledky heterosexuálního kontaktu mezi dětmi mohou být, pragmaticky vzato, pro zařízení závažnější (např. nežádoucí otěhotnění). Vnitřní řád navíc vůbec nezohledňuje období sexuální nevyhraněnosti (Smetáčková a kol., 2008). Namísto toho rétorikou 19. století odkazuje k represivním opatřením (trestné body), jejichž cílem je udržení heteronormativního řádu (Foucault, 1999).

Promluvy respondentů/ek na druhé straně opět odkazují k často zmiňovanému vztahovému rozměru práce v DDÚ Archa - jenž v sobě nicméně nadále implicitně stvrzuje heteronormativitu a potřebu dohledu (Foucault, 2000).

*„Tak myslím si, že tady je hodně příležitostí, jak to děti vidí, jak se s k sobě my chováme dospěláci, že jsou tady ženské i muži apod. a že taky to zjemňujeme a taky samozřejmě oni si sem choděj se nějakýma způsobama z domova a my s nima buď souhlasíme a podporujeme je, a nebos nima nesouhlasíme a někde to brzdíme. Takže jako zamilovat a psát si psaníčka je tady asi naprosto běžný. Pomáhat si a podobně a myslím si, že i se můžou někde, když si najdou nějakou situaci, že můžou jít do nějakých větších intimností, ve smyslu dát si někde pusy, někde možná na sebe sáhnout. A to asi tak nějaká ta hranice, kterou teda jsem ochotný tolerovat. A určitě tady nemůžou být nějaký další intimnosti, že by tady někdo měl mezi sebou sex nebo že by tady někdo osahával nějaký malý dítě proti jeho vůli a podobně.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)*

*„Ale jinak si myslím, že ty trampoty i u sexuálně akcelerovaného vývoje zjemňovat životem s tím druhým pohlavím, a teda pod dohledem nějakých odborníků a teda monitorováním nějakého společného života.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)*

Gray (2007) došla k zjištění, že mladí lidé identifikující se jako *queer* díky svým zkušenostem s vlastní sexuální identitou ve školním prostředí doslova „psychicky strádají“ (Gray, 2007: 123). Dopady působící heteronormativity, homofobie a normativní binarity lze předpokládat rovněž v prostředí DDÚ. Marginalizace LGBT dětí je navíc umocněna klíčovým aspektem *permanentního* umístění v zařízení, které omezuje možnosti dítěte ve všech oblastech jeho života (kulturní, ekonomické, zájmové činnosti aj.).

Vnitřní řád dětského diagnostického ústavu obsahuje rovněž genderově segregující předpisy ve vztahu k denním aktivitám. Ranní a večerní režimy dětí probíhají odděleně pro chlapce a pro dívky, neboť se odehrávají zvlášť v prvním patře, kde jsou ubytovány dívky, a zvlášť ve druhém patře, kde jsou pokoje chlapců. Pro dívky navíc existují speciální předpisy a pravidla, která se chlapců vůbec netýkají (viz níže v textu).

Tato praxe se někdy označuje jako „doing gender“ (West, Zimmerman, 1987: 125). Dělat gender podle dvojice autorů znamená vytvářet rozdíly mezi děvčaty a chlapci a ženami a muži. Jde o rozdíly, které ovšem nejsou přirozené (biologické). Nicméně poté, co byly jednou zbudovány, jsou využívány k podpoře esenciality genderu. Navíc jsou ponejvíce zdůrazňovány a dále reprodukovány jen určité, tzv. ideální genderové charakteristiky (srov. Nagl-Docekal, 2007). Konkrétní způsoby, kterými se ústavní zařízení podílí na posilování představy esenciální rozdílnosti dívek a chlapců a které vedou k reprodukci tradičních obrazů maskulinity a femininity, dokumentuje i následující výňatek z Vnitřního řádu DDÚ Archa:

#### **Buzení dětí - ranní režim**

Po probuzení si děti ustelou postele (deku, polštář a prostěradlo si děti uloží do šuplíků pod postelí). Dívky si vezmou župany... Potom si děti společně nastoupí na hale (dívky) a na chodbě (chlapci), kde asistent pedagoga (pečovatel) zkontroluje zevnějšek dětí, kapesníky, ponožky apod. Do školy chodí dívky v sukních, není-li na komunitě rozhodnuto jinak. Společně odcházejí do jídelny. Po snídani předává asistent pedagoga (pečovatel) jednotlivé skupiny učitelům.

#### **Malování dívek**

Dívky se malují, jsou-li starší 12 let; nejsou-li v ZV,<sup>25</sup> mají vlastní šminky; malují si jen řasy a linky; nedělají si stíny. Vhodnost posoudí vždy dospělý.

#### **Depilace dívek**

Dívky se depilují, jsou-li starší 13 let; nejsou-li v ZV; pouze po svolení dozor konající vychovatelky; dívky se depilují pouze v pátek nebo sobotu.

#### **Barvení dívek**

Dívky si mohou barvit vlasy pouze, jsou-li starší 15 let; nejsou-li v ZV; mají písemný souhlas rodičů,<sup>26</sup> mají svoji barvu na vlasy; se souhlasem dozor konající vychovatelky; pouze v pátek nebo sobotu. Za účelem barvení vlasů si dívka zajistí v prádelně starý ručník. (Vnitřní řád DDÚ Archa).

Například pouze pro dívky platí povinnost oblékat si při ranních režimech župan. Pravidlem explicitně neuvedeným ve vnitřním řádu, leč v praxi uplatňovaným, je povolená frekvence mytí vlasů jedenkrát za týden, častěji pouze se svolením vychovatele/ky.

*„Řekla bych, že holky dbají zvýšeně na tu hygienu a to si myslím, že to tady taky moc neodpovídá těm potřebám. Mytí hlavy, jak kdo potřebuje, ne to mít naplánovaný. Otázka je zase financí, že, mycí prostředky a tak... myslím, že je to ten důvod, proč to není, protože jak se všechno zdražuje, tak se snaží šetřit v rodinách a tak se snaží šetřit i tady...“* (zaměstnankyně DDÚ Archa)

<sup>25</sup> Jedná se o zkratku pro institut tzv. ‚zákazu výhod‘. Do zákazu výhod se dítě může dostat například za výrazně špatné hodnocení chování za uplynulý týden, za pokus o útěk či zrealizovaný útěk. Zajímavé je navázání hodnocení chování na možnost či nemožnost zdobení vlastního zevnějšku. Jde navíc o genderově specifické pravidlo – týká se pouze dívek.

<sup>26</sup> Toto pravidlo může být chápáno jako implicitně znevýhodňující ty dívky, jež rodiče nemají nebo jejichž rodiče s ústavem nejsou (nebo nemohou) být v kontaktu.

Dívky nemají v době menstruace u sebe hygienické potřeby, musí si je vždy vyžádat u své vychovatelky/vychovatele. Jiným specifikem pro dívky je povinnost chodit do školy v sukni. Školní výuka trvá obvykle do 13.30, poté již smějí být oblečeny i v kalhotách. Pravidlo nošení sukni se vztahuje na všechny dívky bez rozdílu, bez ohledu na roční období. Výjimky se povolují zřídka, například pokud je děvče momentálně nachlazené. Jiným žádostem dívek, že sukni obléknout nechtějí (např. z důvodu menstruace, studu, nepohodlí či jednoduše proto, že nejsou zvyklé sukni nosit), se nevyhovuje. Sukně mají dívky na výběr v různých provedeních, ale nesmí být nošeny bez punčocháčů, ať už silonových nebo pletených.

Pravidlo povinného nošení sukni se opírá o následující nepsanou filozofii: Dívky, a to i ty, které například v důsledku svého dosavadního způsobu života v tísnivých existenčních a sociálních podmínkách, nikdy neměly sukni na sobě, nyní mají *možnost* si vyzkoušet svou tradiční ženskou roli, nechat rozvinout svůj *přirozený* šarm, získat tak nové (dívčí) sebevědomí. Je zde i *možnost* rozpuštění určitých psychických obran, které se mohou projevit právě maskováním dívčí identity do chlapeckého vzhledu - tedy včetně chlapeckého oblečení. Uvedená filozofie není součástí vnitřního řádu a není mi známá ani jiná písemná dokumentace DDÚ, která by pravidlo nošení sukni zahrnovala a zdůvodňovala.

*„... My tady máme jednu zvláštnost a to je to, že holky nosí do školy sukni. A to je jedna výborná věc, protože to je taková bezpečná plocha, kde ty holky třeba říkají, fuj, takovouhle hnusnou sukni nosit nebudu atd. a spousta agrese se tam odčerpá. Co oni teda nechtějí přijmout, protože málokterá z nich nosila sukni, ale odpoledne už můžou být v kalhotách stejně jako o víkendu. Ale právě při tom, když mají tu sukni, tak opouštějí to takový to bezpečný klučičí chování, kdy jim jakoby může být všechno tak nějak jako jedno. Dochází tam k tomu, kdy jako takhle přijímají takovou tu ženskou roli...“*  
(zaměstnankyně DDÚ Archa)

Z genderového hlediska se jedná o cílené zdůrazňování rozdílnosti obou pohlaví (Thorne, 1978). Filozofie se opírá o předpoklad, že každá bytost se vyznačuje jakousi esenciální přirozeností, která má být a je rozpoznatelná na základě „zjevných přirozených znaků, které vykazují nebo kterými se projevují“ (Goffman, 1976: 75). Femininita a maskulinita jsou pak považovány za „prototypy esenciálního projevu“ (tamtéž). Na základě nekriticky přijímaného biologického determinismu v DDÚ dochází k stereotypnímu konstruování obrazu ženství, kdy jsou mu přisuzovány tradičně ženské atributy („přirozený dívčí šarm“). V DDÚ Archa tak na podkladě konzervativního přesvědčení, že „správná dívka je dívka v sukni“, dochází k poměrně nevybíravé disciplinaci dívek. Konkrétní používaná metoda je do značné míry ideologická ve smyslu pokřivení významu a obsahu genderových identit a rolí. Karsten (2006) hovoří o tzv. diskriminační výchově k genderovým rolím.

Z výzkumných rozhovorů vyplynulo, že ne všichni zaměstnaní jsou o správnosti opatření v podobě povinné sukne pro dívky přesvědčeni. Nicméně představa o potřebě výchovy k dichotomizovaným genderovým rolím přetrvává i u kritiků/ček tohoto opatření.

*„Já si myslím, že sukne dívku nedělá. Já si myslím, že je to v něčem jiném. Že by se ta holka měla spíš naučit chovat jako holka, prostě se nějak projevat, ale prostě si myslím, že v té sukni to úplně není.“*  
(zaměstnankyně DDÚ Archa)

Zvlášť jsou ve vnitřním řádu upraveny veškeré zkrášlovací procedury, jež jsou nedílnou součástí života většiny dospívajících dívek, ale i chlapců. Předpisy týkající se líčení, holení či barvení vlasů jsou však adresovány výhradně dívkám.

Zjevná je tendence dívky při jejich aktivitách *kontrolovat*, byť jde o pouhé holení nohou. Navíc, čím více pravidly je život dívek v zařízení upraven, tím větší je pravděpodobnost porušení některého z nich, tedy i větší pravděpodobnost sankcí za tyto „prohřešky“ (Quinney, 1970, cit. in Kivett, Warren, 2002). Oproti dívkám se život chlapců v DDÚ Archa řídí menším počtem institucionálních norem, tudíž jsou méně ohroženi případnými bodovými postihy a tresty. Distribuce sociální kontroly v DDÚ

Archa je tedy prokazatelně genderově nerovná. V praxi je legitimizována odkazem na jednoduchost a předvídatelnost bodového systému.

*„[Bodový systém znamená] velkou jistotu, velkou možnost zpětný vazby, okamžitě, to dítě hned zjistí, rychlou orientaci, podporu, sebehodnocení, jsem dobrý, dařilo se mi, jednoduchost, sladění těch dětí i dospělých, vždycky se z toho dá udělat nějaká výjimka, dá se i tak jako teda vybočit v zájmu toho dítěte a ku prospěchu těch ostatních, to znamená, že nejsem limitovaný tím, že je to nějaký neživý systém, který by ty děcka nějak znevýhodňoval, naopak je to ohromná podpora v tom orientování se tady...“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)*

Na základě dosud řečeného je možné tvrdit, že jakmile se dívka dostane do DDÚ, snaží se ji dospělí pracovníci/pracovnice vtěsnat do ‚správné genderové škatulky‘, což se projevuje v podstatě na všech úrovních fungování instituce. Reakcí dívky na genderovou konformizaci ovšem může být vzdor a následné ohodnocení odmítavého chování dívky černými body.<sup>27</sup> Důsledkem může být prisouzení určité nálepky, s nimiž se v rámci sociální pedagogiky běžně pracuje. Sochůrek (2001) by vzdorovité chování, negativismus a nerespektování norem pravděpodobně zařadil do kategorie tzv. disociálního chování.

Jak je patrné, (re)produkci disociálního chování dětí si ústavní zařízení může zajišťovat legitimizací vlastní existence a příslibem nápravy takového chování posilovat svůj společenský význam (Foucault, 1980; 1999; 2000).

### 3.6 Gender „mocenský“

Co udržuje moc v jejím trvání, co ji činí akceptovanou, je skutečnost, že tato překračuje a produkuje věci, vyvolává potěšení, formuje vědění, produkuje diskurz. Musí být chápána jako produktivní síť, která prochází celým sociálním tělem, daleko spíše než jako negativní instance, jejíž funkcí je represe (tamtéž).

Fenomén moci můžeme ve vztahu k tématu výzkumu nezasvěcenou optikou chápat jako snahu agentů/agentek sociální kontroly dohlížet nad dodržováním sociálních norem a jejich nedodržování z pozice svého vlivu sankcionovat. S vyšší mírou vzhledu pak jako úsilí historicky se formující nápravné pedagogiky (a dnešní speciální pedagogiky) coby ztělesněného vědění (*knowledge*) zmocnit se diagnostických nálepek, a ty poté ve jménu vědy aplikovat na vybrané jedince. Moc diagnostických nálepek je, zdá se, upevňována minimálně ve dvou směrech - diagnostické nálepky se stávají součástí identity jejich nositelů/nositelek tím, že jednotlivé druhy nenormality jsou distribuovány v rámci diferencované sítě ústavních zařízení (ústavy sociální péče pro mládež, dětské psychiatrické léčebny, dětské domovy se školou, výchovné ústavy, dětské domovy, léčebně-výchovná oddělení aj.). Tento efekt je z druhé strany podpořen jejich poměrně „ochotnou“ absorpcí – vždyť jde o proces, který má dítěti pomoci, „vyléčit ho“. (Skoro by se mohlo zdát, že se rodiči uleví, když se dozví, že dítě má oficiální diagnózu, než že bez zjevné příčiny zlobí.) A dost možná se ulevuje i dalším článkům (ohniskům) řetězce re/produkujícím moc (Foucault, 1980):

*„Cílem zařízení (DDÚ Archa, pozn. aut.) je, aby se dotýčný dítě umístilo do toho správného zařízení, aby se vybral vhodný typ zařízení, který tomu určitému dítěti vyhovuje.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)*

Jakkoli se zdá být logické vydělovat jednotlivé druhy nenormálního chování či smýšlení od sebe navzájem zaprvé proto, aby se nám vně těchto ústavů vyjevila normalita, a zadruhé proto, aby na jednotlivé typy nenormality bylo možné specializovaně odborně působit, má tato forma argumentace, kterou často užívají institucionalizované formy vědění (*knowledge*), jistou trhlinu. Při bližším zkoumání zjistíme, že na jeden typ ústavu nepřipadá jeden druh nenormality, nýbrž je jich

<sup>27</sup> Poznatky korespondují s tezí Schaffner (2007), že „násilí proti dívkám vyvolává násilí u dívek“ (*violence against girls provokes girls violence*; cit. z názvu článku). V tomto případě jde o násilné dělání genderu, které může vést k agresivním projevům v chování dívek.

více. Právě v okamžiku, kdy si uvědomíme, že je přesně dáno, jaké druhy nenormality je pod záštitou odbornosti speciálně-pedagogickým institucím umožněno navzájem mísit (např. děti s poruchami pozornosti, se syndromem CAN<sup>28</sup> či s podprůměrným IQ /hodnoty 80–90/ v rámci dětských domovů) a jaké již tvoří diferencované kategorie (děti s IQ pod 80 do ústavu sociální péče pro mentálně postižené, děti dopouštějící se útěků z nápravných zařízení či děti projevující se jinak než heterosexuálně do výchovných ústavů, resp. dětských domovů se školou),<sup>29</sup> zachytíme moc v jejím plném rozsahu: nejde jen o to konceptuálně odlišit a prostorově segregovat normální a nenormální, nýbrž i vědomě konfrontovat vybrané sociální odchylky mezi sebou (Foucault, 2000).

*„...[Důvody k umístění do DDÚ Archa jsou] asi všechny, které si umí představit normální rodina, když žádá o nějakou terapeutickou intervenci... Takže na straně těch rodičů nějaká hyperprotektivní výchova, nedostačivá výchova zase, nějaká přísná výchova, tejrání, nezáměr o děti, zneužívání, bezradnost, prostě i nějaký věci, které nemusejí být jako nějak známý. U těch dětí můžou být zase různé těžkosti, útky z domova, vrácená pěstounská péče... nebo to jsou třeba vývojové krize, které to jsou jako takové vděčné k řešení tady u nás, protože tu krizi tady dokážeme nějak podchytit, nějak zvládnout a to dítě vrátit domů. ... A potom určitě nějaké školní problémy, výchovné problémy..., protože spousta těch dětí by tady nemusela být, kdyby ta záchytná síť mohla fungovat líp, to znamená, že by škola nesignalizovala, my už si s ním nevíme rady, a tak jde do ústavu.“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)*

V novodobé éře ústavů se tomuto mocenskému mechanismu říká „komunitně-terapeutický systém“ (Vnitřní řád DDÚ Archa), jenž je typický pro DDÚ jako přestupnou stanici pro téměř všechny institucionalizované děti, u kterých existuje předpoklad, že jsou schopny se vzdělávat v běžném školském zařízení.<sup>30</sup> Těžiště tohoto systému představuje myšlenka, že je žádoucí seskupovat nositele/nositelky různých diagnostických nálepek pod jednou střešou, neboť to má pro všechny zúčastněné terapeutický (rozuměno léčebný) význam. Nenormalita by se tedy mohla zdát být vyléčitelná (v této logice by právě diagnostický ústav byl institucí léčebnou – přinášející uzdravení nenormálním jedincům). Je-li ale výstupem z diagnostického pobytu závěrečná zpráva o dítěti, jež obsahuje bezpočet diagnostických nálepek, a následné dislokování dítěte do ústavu specializovanějšího, pak výsledkem není vyléčení nenormality, nýbrž jeho pravý opak: reprodukce nenormality, její oficiální stvrzení, posílení, posvěcení dalšími společenskými autoritami, což může být zdrojem následné stigmatizace, případně internalizace stigmatu (Goffman, 2003).

Účinky moci se zcela explicitně projevují v síle „diagnostické nálepky“, jejíž působení bylo podrobně rozpracováno v teorii etiketizace (Becker, 1963).

Děti, které do DDÚ Archa nastoupí, si mohou ponechat své civilní oblečení, pokud jej vlastní. Přesto se v oblasti oblékání objevuje zajímavý způsob etiketizace. Dítě, které se dopustí přestupku proti vnitřnímu řádu v podobě útěku ze zařízení, je po návratu (ať již dobrovolným či vynuceným) oblečeno do jasně zeleného trika (to je nošeno vždy navrch nad případnými jinými vrstvami oblečení). Dítě jej nosí na všechny denní činnosti a nazýváno je „útěkářem“.

*„...To zelený tričko jim neumožňuje, aby teda nosili navenek svoje věci a na tom mají to zelené tričko, tak je to prostě označení, ... mají to útěkáři, že jo, to znamená, že jako stojím za pozornost těm ostatním, protože moje spolehlivost je nějakým způsobem ohrožena. A zelený tričko není černý, takže zase si všichni přejeme, aby to dítě zase o tohle všechno přišlo, ale je to v podstatě informace i pro ty*

<sup>28</sup> Syndrom týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte (Child Abuse and Neglect).

<sup>29</sup> V této souvislosti je nezbytné zmínit, že inteligenční kvocient, jakož i ‚poruchy pozornosti‘ či ‚poruchy chování‘ jsou kulturními konstrukty, etablovanými v rámci speciálně-pedagogického vědění (*knowledge*), nikoliv biologické danosti, jak je s nimi někdy konceptuálně zacházeno (srov. Gould cit. in Snyder, Mitchell, 2006: 72–73). Dislokační procesy dětí se tak odehrávají na podkladě těchto konstruktů a mohou pro ně být v konečném důsledku diskriminující, neboť ne každé zařízení např. disponuje vzdělávacím zařízením s programem praktické či speciální školy. Spektrum disponibilních zařízení pro konkrétní dítě se tak zásadně limituje.

<sup>30</sup> Jak blíže specifikuje zákon č. 109/2002 Sb., do zařízení jsou umísťovány i děti s mentálním, tělesným, smyslovým postižením či s kombinovaným postižením, pokud stupeň zdravotního postižení neodpovídá jejich umístění do ústavu sociální péče (§ 2, zákona č. 109/2002 Sb.).

*všechny dospělí, co tady pracujou, který se tady střídají ve službách, kteří si to samozřejmě všechno přečtou o svých dětech, ale protože s těmi dětmi je v kontaktu i spousta jiných lidí. Já nevím, ty děti se tady pohybují, já nevím, jdou si třeba do prádelny nebo nějak jinak a vidí někoho, že má zelený tričko, tak ví, že je to dítě, které potřebuje nějak pozornost a péči, takže je to na obě strany, je to nějaká sankce... Já si vzpomínám, když jsem byla v Densu, tak tam mají ty pozice označený taky jiným úbořem...“ (zaměstnankyně DDÚ Archa)*

Nezanedbatelným znakem legitimizace vlastní moci je rovněž napojení nápravného systému na pedagogiku, respektive školský systém. Tím, že se v novodobé historii snaha o nápravu ‚morálně zkažené‘ mládeže stala sférou zodpovědnosti resortu školství, se začala donucovací moc nápravného zařízení organizovat okolo institutu povinné školní docházky, která byla ještě o něco dříve ustanovena zákonem. Konsekvencí tohoto historického milníku je myšlenka, že k vynucení zákonné povinnosti systém speciálně-pedagogických institucí prakticky nevyhnutelně potřebujeme, což je další z efektů působící moci.

Soudobá snaha většiny zařízení náhradní výchovy diskurzivně se vymezovat vůči dřívějším označením, jakými jsou ‚polepšovna‘ či ‚pasták‘, je doprovázena snahou o diskurzivní splynutí se systémem pedagogických institucí.<sup>31</sup> Zařízení dbají na to, aby se i jejich veřejný obraz odvozoval od jejich oficiálního přináležení pod resort školství (srov. Dvořák cit. in Senát, 2001). Nicméně pokud by v principu těchto ústavů šlo pouze o ‚vynucení‘ povinné školní docházky, nemusela by se zařízení nutně uchýlovat k dalším disciplinačním technikám a praktikám, jež s povinnou školní docházkou ani vzdáleně nesouvisí. Kolem institutu povinné školní docházky se tak nastoluje režim moci, jenž je založen na permanentním dohledu a kontrole nad běžně vykonávanými aktivitami. Snaha definovat zařízení jako ‚školská‘ či ‚pedagogická‘ se pak jeví jako pouhá diskurzivní manipulace, zástěrka status quo.

Michel Foucault (1980) permanentně zdůrazňuje pozitivní (produktivní) charakteristiky moderních aparátů moci a je přesvědčen, že jejich účinnost závisí na ustavení toho, co nazývá politikou či režimem pravdy (*regime of truth*; s. 237). V citovaném díle *Power/Knowledge* autor vyjasňuje, jak se vztah mezi věděním a mocí promítá v kulturně a historicky specifických režimech pravdy:

Pravda nestojí mimo moc, nýbrž je věcí tohoto světa: je produkována vlivem mnohonásobných forem omezení. Každá společnost má svůj režim pravdy, svou ‚všeobecnou politiku‘ pravdy, tj. určité typy diskurzů, které akceptuje jako pravdivé; mechanismy a instance, které umožňují rozlišit pravdivá a nepravdivá tvrzení; prostředky sankcionace; uznávané techniky a procedury získávání pravdy; status těch, kteří jsou oprávněni říkat, co je a co není pravdivé (Foucault, 1980: 131).

Z uvedených tvrzení je možné vyvodit, že i DDÚ má svou specifickou politiku pravdy a svůj režim moci. Protiargument, že diagnostický ústav představuje zmenšený model či vzorek určitého druhu společnosti jako celku, a tudíž se v něm uplatňuje stejný režim vědění/moci jako ve zbytku společnosti (a tudíž se nabízí otázka, proč si zaslouhuje naši výzkumnou pozornost), ve světle uvedeného nemůže obstát. Diagnostický ústav sice částečně odráží i společenský mocenský systém, ale navíc disponuje vlastními normami, pravidly, kontrolními mechanismy a disciplinačními praktikami, které zesilují celospolečensky obíhající genderové předsudky a stereotypy a vyvolávají nepředvídatelné efekty. Produktivní povaha moci, která je společným jmenovatelem těchto praktik a mechanismů, dala vzniknout systému, jenž se v rámci této studie dostal do centra zasloužené pozornosti.

<sup>31</sup> Příkladem je vznik termínu ‚dětský domov se školou‘ pro výchovné zařízení s přísnějším režimem, běžně označované jako ‚polepšovna‘ či ‚pasták‘. Jak vyplývá ze samotného názvu, to, co činí tento typ zařízení přísnějším oproti dětskému domovu, je přítomnost školy v budově zařízení. Dítě se tak nachází pod kontrolou i v jinak ‚rizikových‘ přechodech do školy a ze školy, kde by mohlo podlehnout celé řadě ‚svodů‘ z vnějšího prostředí.



## 4 SHRUTÍ VÝZKUMNÝCH VÝSLEDKŮ

Terénní výzkum české instituce pro výkon ústavní a ochranné výchovy ukázal, že dětský diagnostický ústav působí jako jedna z významných institucionálních sil, které udržují rozdíly mezi muži a ženami (chlapci a dívkami) a dávají jim status *přirozenosti* a *správnosti*.

Vzhledem k tomu, že instituce je současně důležitým mechanismem sociální kontroly, jsou výzkumně cenné identifikované normy, na jejichž zachování se spolu s dalšími agenty/agentkami sociální kontroly podílí. Jednou z těchto norem je povinná heterosexuality při současném zneviditelňování jiných forem sexuality s výjimkou homosexuální. Právě na základě strategie explicitního potlačování homosexuality je dosaženo posilování heteronormativního řádu. Homosexualita se stává prostředkem potvrzení dominantního postavení heterosexuality, takže mezi oběma formami sexuálního chování je ustaven vztah ve smyslu binárních opozic (Nagl-Docekal, 2007: 57–58).

Distribuce sociální kontroly je na všech úrovních systému genderově nerovná. Nejčastějšími důvody pro ústavní umístování dívek jsou statusové delikty (konkrétně tzv. „předčasně zahájený sexuální život“), které odrážejí spíše uplatňovaný „dvojitý metr“ na výchovu chlapců a dívek v důsledku biologického esencialismu a genderových stereotypů. Dívky jsou v tomto smyslu pod daleko přísnějším dohledem pečujících osob než chlapci a jsou na ně uplatňovány mnohem přísnější mravní normy, což odráží principy genderově stereotypní výchovy. Vzhledem k vyššímu počtu genderovaných pravidel vztahujících se k chování dívek, jsou znevýhodněny statisticky vyšší pravděpodobností jejich porušení.

Dívky jsou v systému zařízení pro výkon ÚV a OV také zcela explicitně znevýhodněny vzhledem k nižšímu počtu disponibilních následných zařízení (a z tohoto důvodu nižší dostupnosti dané lokality pro rodinu), ale i s ohledem na omezenější nabídky studijních oborů. Stávající situace je v rozporu s ideou rovných příležitostí pro ženy a muže.

## 5 ZÁVĚR

Cílem článku bylo objasnit, jak je genderován život v síti zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a v rámci konkrétního diagnostického ústavu v České republice. V anonymizovaném DDÚ Archa proto byly formou terénního výzkumu zhuštěně interpretovány aspekty každodenního života umístěných dětí z genderové perspektivy.

Výzkum ukázal, že diagnostický ústav má svou specifickou politiku pravdy a svůj režim moci (Foucault, 1980). Disponuje vlastními normami, pravidly, kontrolními mechanismy a disciplinačními praktikami, které zesilují celospolečensky obíhající předsudky a stereotypy a vyvolávají nepředvídatelné efekty.

DDÚ Archa funguje v interakci moci/vědění, jak ji popisuje Foucault (tamtéž), nicméně tento vztah se ukázal být výrazně genderován. Genderové role a identity jsou re/konstruovány prostřednictvím ohnisek působící moci. Mezi její nositele náleží bodový systém hodnocení chování, interní předpisy týkající se zkrášlovacích procedur děvčat a chlapců, oblékání apod., uplatňující se rituály, ale i architektonické uspořádání budovy, kde se (genderová) resocializace odehrává.

Studovaný DDÚ Archa dále prokazatelně vykazuje vybrané charakteristiky totální instituce, jak ji popsal Goffman (1961). Všechny fáze denních (i týdenních) aktivit probíhají podle přesného harmonogramu (plánu), přičemž celkový průběh aktivit je na jedince uvalován shora systémem explicitních pravidel a autoritou. Tyto načasované aktivity dohromady vytváří jednotný plán v zájmu naplnění oficiálních cílů instituce (tamtéž, s. 5-6). Zařízení se sice na jedné straně jeví „otevřenější“ navenek – oproti historickým ústavům poloviny 20. století vykazuje minimální formy zjevných represivních opatření (medikace, pohybová omezení, mříže aj.). Na straně druhé se výzkumem odkrývají skrytější a do jisté míry sofistikovanější mocenské mechanismy, které legitimizují existenci DDÚ i jeho režim pravdy.

Na reprodukci vztahu vědění/moc se v neposlední řadě podílejí přítomné diskurzy prakticky všech pomáhajících profesí, které poskytují generovaným procedurám potřebnou odbornost (komunitně-terapeutický systém, poskytnutí hranic pro zdravý vývoj dítěte aj.).

Výzvou pro sociální pedagogiku budiž především kritické přehodnocení poslání a cílů instituce náhradní výchovy, která nereflexivně zvyšuje sociální nerovnosti mezi umístěnými dívkami a chlapci, což je v přímém rozporu s deklarovaným oficiálním zájmem instituce i se zájmy sociální pedagogiky jako aplikované disciplíny.

## LITERATURA

- Barnard, A. (2000). *History and Theory in Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: Free Press.
- Bobková, J. (2009). *Kriminalita nezletilých dětí ve výkonu ústavní a ochranné výchovy z genderové perspektivy*. Nepublikovaná magisterská diplomová práce. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- Bourdieu, P. (2000). *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum.
- Buchbinder, M., Longhofer, J., Barrett, T., Lawson, P., & Floersch, J. (2006). Ethnographic Approaches to Child Care Research: A Review of the Literature. *Journal of Early Childhood Research*, 1(1), 45–63.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
- DDÚ Archa (2011). *Inzerát* [online]. Studované DDÚ [cit. 20. 5. 2011]. Dostupné z webových stránek DDÚ.
- DDÚ Plzeň. *Kronika DDÚ Plzeň* [online]. Plzeň: DDÚ Plzeň [cit. 26. 10. 2011]. Dostupné z: <<http://www.dduplzen.cz/historie.htm>>.
- Dvořák, J. (2001). *Stenografický zápis z veřejného slyšení konaného dne 15. března 2001 v Senátu Parlamentu České republiky na téma Ústavní výchova dětí a mládeže v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. Praha: Senát [cit. 20. 5. 2011]. Dostupné z: <<http://www.senat.cz>>.
- Edelsberger, L. (2000). *Defektologický slovník*. Praha: Nakladatelství H & H.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1999). *Dějiny sexuality I. Vůle k vědění*. Praha: Herrmann a synové.
- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat*. Praha: Dauphin.
- Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann & synové.
- Foucault, M. (2003). *Myšlení vnějšku*. Praha: Herrmann & synové.
- Foucault, M. (2010). *Zrození kliniky*. Červený Kostelec: Nakladatelství Pavel Mervart.
- Geertz, C. (2000). *Interpretace kultur*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Giddens, A. (1999). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Goethe, J. W. (2004). *Smyslově-morální účinek barev*. Hranice: Fabula.
- Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Anchor Books.

- Goffman, E. (1976). Gender Advertisements. *Studies in the Anthropology of Visual Communication*, 3(2),69–154.
- Goffman, E. (2003). *Stigma. Poznámky o způsobech zvládnání narušené identity*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Gray, E. (2007). Are You Married, Sir? Heteronormativity in British Schools and its Impact upon Queer Staff and Pupils – a Generational Perspective. In K. Kolarova & V. Sokolova (Eds.), *Gender and Generation*. UK: Lancaster University.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in Practice*. London/New York: Routledge.
- Hašková, H. (2000). K gender kontraktu v české společnosti 90. let. *Gender, rovné příležitosti a výzkum*, 1.
- Havelková, H. (2004). První a druhá vlna feminismu: podobnosti a rozdíly. In L. Formánková & K. Rytířová (Eds.), *ABC feminismu*. Brno: Nesehnutí.
- Hoagland, S. (1999). Morálna revolúcia: Od antagonizmu k spolupráci. *Aspekt*, 1. 4–13.
- Janebová, R. (2006). Gender aspekty v sociální práci s rizikovou mládeží. In Z. Truhlářová & M. Smutek (Eds.), *Riziková mládež v současné společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Karsten, H. (2006). *Ženy – muži. Genderové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál
- Katz, J. N. (2002). The Invention of Heterosexuality. In K. L. Peiss (Ed.), *Major Problems in the History of American Sexuality. Documents and Essays*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kaufmann-Huber, G. (1998). *Děti potřebují rituály*. Praha: Portál.
- Kimmel, M. S. (2000). *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press.
- Douglas K. D., Carol, A., & Warren, B. (2002). Social Control in a Group Home for Delinquent Boys. *Journal of Contemporary Ethnography*, 1. 3–32.
- Křížková, A., & Pavlica, K. (2004). *Management genderových vztahů. Postavení žen a mužů v organizaci*. Praha: Management Press.
- Kuruc, A., & Smitková, H. (2007). Rod/gender ako sociálna kategória v psychoterapii a poradenstve. *Československá psychologie*, 1. 269–278.
- Makaloušová, I. (2008). *Barvy a jejich působení na psychiku dítěte v mateřské škole*. Bakalářská práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Matoušek, O. a kol. (2001). *Základy sociální práce*. Praha: Portál.
- Monatová, L. (1998). *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido.
- Možný, I. (2006). *Rodina a společnost*. Praha: SLON.
- Musil, L. (2004). *Ráda bych vám pomohla, ale.... Dilemata práce s klienty v organizacích*. Brno: Marek Zeman.
- Nagl-Docekal, H. (2007). *Feministická filozofie*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Nedbálková, K. (2006). *Sputaná rozkoš. Sociální (re)produkce genderu a sexuality v ženské věznici*. Praha: SLON.
- Pavlík, P. (2002). O znásilnění: Kontra hegemonní diskurs. *Gender, rovné příležitosti a výzkum*, 3(1). 3–6.
- Pratt, A. (1981). *Archetypal Patterns in Women's Fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist Methods in Social Research*. New York: Oxford University Press.

- Renzetti, M., & Curran, D. J. (2005). *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- Scott, J. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, 1(5). 1053–1075.
- Sheafor, B. W., & Horejsi, Ch. R. (2000). *Techniques and Guidelines for Social Work Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schaffner, L. (2007). Violence Against Girls Provokes Girls' Violence: From Private Injury to Public Harm. *Violence against Women*, 1(13). 1228–1248.
- Smetáčková, I. (Ed.). (2007). *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s.
- Smetáčková, I., Jára, M., Miškolci, J., & Babanová, A. (2008). *Manuál pro vyučující k učebnici Na cestě k vlastní rodině: kapitoly z rodinné výchovy*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s.
- Snyder, S. L., & Mitchell, D. T. (2006). *Cultural Locations of Disability*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sochůrek, J. (2001). *Vybrané kapitoly ze sociální patologie I. díl*. Liberec: Technická univerzita.
- Štech, S. (2006). Násilí ve škole, násilí proti škole, násilí školy. In S. Kariková (ed.). *Násilie na školách*. Banská Bystrica: PedF UMB.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tew, J. (2006). Understanding Power and Powerlessness: Towards a Framework for Emancipatory Practice in Social Work. *Journal of Social Work*, 1(1). 33–51.
- Thorne, B. (1978). Gender... How Is It Best Conceptualized? Unpublished Paper Presented at Annual Meetings of the American Sociological Association. San Francisco.
- Uhde, Z. (2004). Feministické teorie: spor o pojetí genderu. *Gender, rovné příležitosti a výzkum*, 1(4). 1–4.
- Úlehla, I. (2005). *Umění pomáhat*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Valdrová, J., Knotková-Čapková, B., & Paclíková, P. (2010). *Kultura genderově vyváženého vyjadřování* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.zabanaprameni.cz/aktuality/436/kultura-genderove-nevyvazeneho-vyjadrovani-v-praxi-a-prirucka-ktera-ma-zpozdeni>>.
- Dülmen, V. R. (2002). *Historická antropologie*. Praha: Dokořán.
- Vnitřní řád DDÚ Archa, platný od 1. 9. 2007.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2). 125–151.

### Zákony a vyhlášky

Vyhláška č. 505/2006 Sb., prováděcí předpis k zákonu č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění.

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školních zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

### **Autor**

Mgr. Jana Benešová, Karlova univerzita v Praze, Fakulta humanitních studií, U Kříže 10, 158 00 Praha 5, e-mail: janabenesu@seznam.cz

## How gender is *born* in a diagnostic child-care facility

**Abstract:** The article is a summary of the main findings concerning (re)construction of the gender identities of children placed in a contemporary diagnostic child-care facility in the Czech Republic. The research setting has the fictitious name DDÚ Archa. The author of the article is summarizing the interim results from her Ph.D. dissertation project. The goal is to catch processes which have been neglected so far by the Czech professional community, and which may become potential disciplinary tools in the hands of professionals in a wide range of helping professions, including social and special pedagogy.

**Keywords:** *Diagnostic child-care facility, gender, power, thick descriptions*

# Limity českého pojetí multikulturní výchovy

Andrea Preissová Krejčí, Jana Máčalová

**Abstrakt:** Studie je kritickou reflexí českého pojetí multikulturní výchovy. Na příkladu dlouhodobě uplatňovaného multikulturního vzdělávání v USA objasňujeme příliš úzké chápání rozsahu a obsahu multikulturní výchovy na českých školách a poukazujeme na problematické momenty, které nejen že neumožňují zdárné naplňování cílů multikulturního vzdělávání, ale dokonce mohou posilovat stereotypní uvažování a vytvářet xenofobní až rasistickou atmosféru ve školních třídách. Za významné činitele v tomto ohledu považujeme jednak osobnost pedagoga, jednak v českém prostředí běžnou konceptualizaci slovníku charakteristického pro rasistická a nacionalistická hnutí v řadě učebnic.

**Klíčová slova:** *multikulturní výchova – ČR, multikulturní výchova – USA, multikulturalismus, pedagog, rasa, etnicita*

## 1 ÚVOD

Když byl v rámci reformy školského systému podle Národního programu rozvoje vzdělávání k 1. září 2007 do praxe plošně zaveden rámcový vzdělávací program (RVP) pro základní vzdělávání a k 1. září 2009 RVP pro gymnázia, stala se idea multikulturalismu, zejména v podobě průřezového tématu multikulturní výchovy, povinnou součástí vzdělávání na českých školách a v současné době je také aktuálním tématem sociální pedagogiky, neboť podle strategie primární prevence MŠMT mezi základní typy rizikového chování patří mj. homofobie, rasismus, intolerance či xenofobie (Procházka, 2012, 71–72, 141). Vytvoření platformy pro rozvoj tolerance a empatie, tedy prostoru pro diskuzi většiny s menšinami, je v souladu s cíli sociální pedagogiky nanejvýš žádoucí (srov. Gulová, 2012, 12), avšak dokument zastřešující danou reformu pedagogům nedal do rukou nástroje, pomocí nichž by bylo možné cíle multikulturní výchovy ve výuce naplnit. Jinými slovy, neexistuje jednotné pojetí toho, jak multikulturní výchovu vyučovat. A tak učitelé při realizaci multikulturní výchovy do značné míry dosud navazují na národopisnou tradici, národní uvědomění a folklor a nejsou s to reflektovat kritické rozpravy probíhající na téma multikulturalismu a multikulturní výchovy v zahraničí, zejména v USA. Jak uvádí také Tomáš Hirt, při multikulturním vzdělávání se „nereflektovaně uplatňuje převážně model vycházející z dřevních dob multikulturalistického projektu včetně přehmatů a problematických konsekvencí“ (Hirt, 2005, 10). Zavádění multikulturní výchovy do škol včetně rizik s tím spojených jsme se věnovali v našich předchozích pracích (nejnověji viz např. Preissová Krejčí, 2014, 2013; Preissová Krejčí et al., 2012 atd.), za cíl této studie si klademe poukázat na v současné praxi podceňované možnosti výchovy k multikulturním souvislostem v České republice, na možnosti vyšší míry participace kritického multikulturalismu a na potřebu překlenout folkloristický přístup obsahově bohatším pojetím multikulturalismu po vzoru anglosaské tradice. Vycházíme přitom z rozsáhlé analýzy prací amerických odborníků na tuto problematiku (např. Banks, Banks, 2010; DomNwachukwu 2010; May, Sleeter, 2010; Sleeter, Grant, 2009; Molnar, 2006), stejně jako z důsledného studia literatury české (v této studii zj. Hirt, Jakoubek, 2005; Kosek, 2011; Morvayová, Moree, 2009) či česky dostupné (především Eriksen, 2008, 2012), a navazujeme na své předchozí bádání v této oblasti uskutečněné v posledních letech včetně výzkumných šetření, která jsme ve vztahu k tomuto tématu realizovali a na něž se v textu průběžně odkazujeme, jakož i na výzkumy jiných autorů. Jak na příklad předznamenává výzkumné šetření Barbory Viktorové, pedagogové v České republice mají tendenci vnímat multikulturní výchovu zúženě, když v rámci ní akcentují pouze národnostní, resp. etnickou, méně již kulturní, odlišnost, nebo ji dokonce považují výhradně za

nástroj integrace romské menšiny (Viktorová, 2013, 42–43). Přitom multikulturní výchova založená na pouhé prezentaci jednotlivých etnik či kultur, které jsou zastoupeny na našem území, může vést nikoli k nabourávání, ale naopak k utvrzování stereotypních představ o příslušnících těchto odlišných skupin a skrze přehnané poukazování na jejich rozdílnost přispívát k jejich symbolickému vyčlenění, neboť „nereflektovaně podporuje předpoklad, že je možné stanovovat a popisovat objektivní hranice kultur, etnik, národností a vybraných skupin podle předem šablonovitě stanovených a údajně univerzálně platných charakteristik“ (Morvayová, Moree, 2009, 13). V důsledku toho je v nemalé míře v prostředí českých škol patrná konceptualizace slovníku charakteristického pro rasistická a nacionalistická hnutí, podpořena mj. v učebnicích. Vzhledem k důsledkům, které takto vedená multikulturní výchova má na příslušníky menšin, považujeme v této studii za důležité věnovat prostor také problematice pojící se s dělením lidí na rasy.

Srovnáním přístupů k multikulturalismu ve vzdělávání ve společnosti české, která je víceméně etnicky homogenním státem, přestože tak tomu v minulosti nebylo vždy (srov. Preissová Krejčí, 2014, 22), a ve společnosti tradičně multikulturní, jakou je např. společnost americká, přicházíme k zjištěním, jejichž rozboru věnujeme následující řádky. Jedním z nich je skutečnost, že multikulturní výchova není pouze a jen o polemice nad soužitím majority s problémovou minoritou, v českém prostředí hojně přetavovanou v tzv. romskou otázku.

Praktické uplatňování spravedlivého přístupu k jinému a diverzitému v českém prostředí zaostává za státy západní Evropy či Severní Ameriky. V České republice existuje vyšší míra nespravedlnosti, a to jak ve společnosti obecně, tak v přístupu ke vzdělávání, která by skrze větší vnímavost budoucích generací, které k ní budou systematicky vychovávány i prostřednictvím multikulturní výchovy, mohla být odstraňována. Společnost nepřístupuje rovně k lidem různého pohlaví, různého původu či etnicity, pocházejícím z různých společenských vrstev, z různého domácího intelektuálního prostředí, jak bylo zjištěno také v rámci vlastního výzkumného šetření (srov. např. Preissová Krejčí, Cichá, 2011; Preissová Krejčí, Čadová, 2006), ani k lidem s různými fyzickými a mentálními schopnostmi, což mimo jiné dokládá existence praktických základních škol apod. Naopak v české společnosti na základě výše popsané různorodosti, díky letům ekonomické transformace na přelomu 20. a 21. století, nerovnost mezi jejími členy roste. Především se zvyšuje nerovnost v přístupu ke vzdělání, ale také ke zdravotní péči a k společenskému statusu i nerovnost mezi rodinami s nízkými a naopak vyššími a vysokými příjmy (srov. Šimek, 2013, 135–137; Keller, Tvrdý, 2008, 48–49). Spolu s poklesem rovnosti příležitostí a spravedlivého přístupu ke vzdělávání, ale také ke zdravotní či sociální péči narůstá ve společnosti napětí, které v obdobích např. ekonomických krizí může přerůst v občanské nepokoje a celospolečenský konflikt.

Skutečnosti, že také obyvatelé České republiky žijí „ve věku globalizace, v němž se rasové bariéry, stejně tak jako etnické či civilizační vzdálenosti průběžně rozpadají,“ jak tvrdí Chinaka Samuel DomNwachukwu (2010, 43), nelze uniknout. Současně si však spolu s ním musíme uvědomovat, že vznikají bariéry nové, „a sice bariéry rostoucí z ekonomické situace rodin žijících v oddělujících se společenských vrstvách“ (DomNwachukwu, 2010, 43). Právě v tomto ohledu je role výchovy k multikulturním hodnotám ve vzdělávání budoucích generací v České republice nedoceněna.

Sociální problémy pojící se s romskou minoritou (chudoba, kriminalita, segregace aj.), jakkoli jsou důležité, na sebe poutají přílišnou pozornost na úkor aplikace výchovy k toleranci, k pluralitě a k protipředsudečnému chování v dalších oblastech, ve smyslu prosazování rovného přístupu na základě genderu, sociální vrstvy, zdravotního stavu apod. Pokusíme se toto naše stanovisko níže objasnit a přiblížit ideje multikulturního vzdělávání mimo Českou republiku, především ve Spojených státech amerických tak, abychom dosáhli jasnější představy o rozsahu i obsahu multikulturní výchovy. Neboť pod multikulturní výchovou míníme předně snahu o reformování společnosti k solidaritě, k sociální spravedlnosti a k toleranci. Vycházíme tak mj. ze stejné pozice jako Lenka Gulová (2012, 12), která tvrdí, že „multikulturní výchova má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů naší společnosti vůči příslušníkům jiných národů, migrantům apod.“ a jako taková přispívá

k naplňování nejobecnějších cílů sociální pedagogiky, a sice zkvalitnit život lidem se sociálním znevýhodněním, vůči nimž se u majority setkáváme s vyšší mírou netolerantního a – vzhledem k jejich obvyklému původu – až rasistického chování.

## 2 KONCEPCE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY V USA

Multikulturní vzdělávání, které se zrodilo v průběhu sociálních bouří v 60. a 70. letech 20. století, je mezinárodním hnutím, které existuje ve všech národech na celém světě (Banks, Banks, 2010, 25). Multikulturní výchova v USA se ve smyslu výchovy k hodnotám pluralitní demokratické společnosti stala mezi učiteli, na rozdíl od přístupu českých pedagogů, velmi populární. Pod touto výchovou je pak třeba rozumět specifický přístup, jehož cílem je redukce předsudků a diskriminace znevýhodněných menšin, a naopak rozvíjení sociální spravedlnosti pro všechny skupiny, v důsledku toho pak také zajištění rovných příležitostí a přístupu k politické i ekonomické moci všem jedincům napříč různorodými kulturními skupinami (Banks, Banks, 2010, 66).

Z výše uvedeného plyne, že multikulturní přístup ve vzdělávání by měl především zdůrazňovat to, co ve společnosti rozšiřuje rovnost a spravedlnost. Domníváme se, že v tomto pojetí, i když jej není lehké ve vzdělávání naplňovat, může společnosti přinést více výhod než zklamání (srov. Sleeter, Grant, 2009, 229). Multikulturní výchově na českých školách je však dosud vzdálený koncept výchovy, jak jej prezentují např. J. A. Banks a Ch. C. Banksová (2010, 25). Podle nich je multikulturní výchova založena předně na tom, že všichni žáci bez ohledu na to, do jaké skupiny patří, ať již je rozdělíme dle genderu, etnicity, rasy, kultury, jazyka, sociální třídy, náboženství nebo jejich nadání, resp. výjimečnosti, by ve škole měli zažít rovnost ve vzdělávání. Jinými slovy je třeba její základy postavit na eliminaci toho, že někteří žáci mají na základě určitých zvláštních (převážně vnějších) charakteristik větší šanci na úspěch než jiní. Hlavním cílem multikulturní výchovy je podle citovaných autorů pomoci žákům rozvíjet znalosti, postoje a dovednosti potřebné k běžnému fungování v rámci jejich vlastních mikrokultur, v makrokultuře země, v níž žijí (v tomto případě Spojených států), a v neposlední řadě také v jiných mikrokulturách, s nimiž se setkávají, i v globálním společenství, jehož jsou součástí (Banks, Banks, 2010, 25).

Problematická na chápání multikulturní výchovy v ČR je mimo jiné představa mnohých pedagogů, že může poskytnout jednoduché odpovědi a rychlá řešení (zejména ve vztahu k „romské otázce“). Multikulturní výchova je ovšem kontinuální proces, neboť, jak je zřejmé, cíle, které se jejím prostřednictvím mají uskutečnit (jako např. rovnost ve vzdělávání a odstranění všech forem diskriminace), nemohou být ve společnosti nikdy zcela naplněny (srov. Banks, Banks, 2010, s. 25).

Domníváme se, že multikulturní výchova, vycházející z vymezení multikulturalismu jako ideje založené na tom, že různé skupiny (etnické, náboženské, kulturní apod.) spolu mohou nekonfliktně a rovnoprávně koexistovat v rámci jedné společnosti, a tedy založená nikoli na prezentování rozdílů mezi kulturami, nýbrž na sebepoznání, porozumění hodnotám vlastní kultury i na mezilidských vztazích, nejen mezi žáky, ale také mezi nimi a jejich učiteli, přispívá k rozvoji empatického a tolerantního myšlení žáků, potažmo studentů. Přirovnání, že „kdyby byly ryby antropology, poslední, co by objevily, by byla voda“ (Banks, Banks, 2010, 137), považujeme za více než výstižné. Vždyť lidé jsou jako ty ryby obklopeni mořem stereotypů a jen málo z nich je schopno vidět vodu, tedy kontext, resp. kulturní pozadí, neboť pohlcení předsudky se zaměřují pouze na vnější (vzhledové) charakteristiky.

V oblasti aplikace multikulturalismu do vzdělávání v České republice se dosud uplatňuje především klasický model tzv. diferenčního multikulturalismu představující „relativistický přístup, který oslavuje odlišnost, esencionalizuje kulturu a činí dialog, kompromis a dokonce i překlad značně obtížnými“ (Eriksen, 2012, 241), neboť kritika, jíž je rozsáhle podrobován zejména v USA, je v ČR omezena převážně na akademické prostředí. Tento nový typ multikulturalismu, tzv. kritický multikulturalismus,



přítom „volá po zásadní rekonstrukci konceptuálních, politických i praktických nástrojů rozvíjených pod nálepkou multikulturalismu“ (Hirt, 2005, 13). Kritickým multikulturalismem jako novým přístupem k multikulturní ideologii, která v předcházejících desetiletích opanovala sociální vědy i školství v USA, se obsáhle zabývají například Stephen May a Christine E. Sleeter (2010). Podle nich se z perspektivy kritického multikulturalismu upřednostňují ve výchově a vzdělávání ty postupy a metody, které vedou členy majority k přehodnocení problematiky etnicity, ke kritickému pojetí rasy, rasových teorií a k nové konstrukci jejich uvědomění. K hodnotám, jako je lidská hybridita, kosmopolitismus, rovnost a spravedlnost, však žáci nejsou přiváděni formou upřednostňování jinakosti kultur a vyzdvihování jejich pozitiv či originality, ale naopak pomocí analýzy struktur nerovných mocenských vztahů a role institucionalizované nespravedlnosti ve vlastní společnosti (více in Preissová Krejčí, 2014, 53–54).

Je evidentní, že různorodost nespočívá jen v tom, že se odlišujeme (rádoby) rasově, etnicky, kulturně, ale podle anglosaské tradice, respektive americké tradice, také v ostatních případech zřejmé odlišnosti od většinové populace. Můžeme pociťovat nerovné zacházení např. ve vztahu k našemu genderu, k naší sexuální orientaci, sociálně-ekonomické třídě, k našemu náboženskému přesvědčení, zdravotnímu handicapu (např. máme-li tělesné postižení), rozdílnému životnímu stylu či k našemu původu a našim zvykům (např. pocházíme-li z venkova) atd. Jsme přesvědčeni, že úsilí o vnášení tolerance a pochopení k odlišným (a většinou slabším) členům společnosti je jedním ze společenských úkolů edukačního procesu.

### 3 ROLE PEDAGOGA VE VÝCHOVĚ K TOLERANCI ODLIŠNOSTI

V souladu s názory Christine E. Sleeterové a Carla A. Granta si jsme vědomi pozitivních změn, které v oblasti diskriminace a sociální spravedlnosti přinesla poslední desetiletí. Američtí autoři připisují zásluhy na těchto změnách předně dlouhodobému působení pedagogů, kteří ve spojení s komunitními a sociálními hnutími mohou aktivně přispívat k tomu, „aby se školy, případně další sociální instituce, stávaly spravedlivějšími a lépe reagovaly na potřeby svých studentů“ (Sleeter, Grant, 2009, 32–33).

Neboť škola (jako instituce) odráží obecné vzorce společenské diskriminace, učitelé by měli být s to je rozkrýt a přimět žáky k přehodnocování jejich pohledu na jednotlivé diskriminované skupiny na základě nových poznatků, osobních zkušeností, vcítění, tolerance a solidárního přístupu. Multikulturní výchova může napomoci k reformě výchovně-vzdělávacího procesu se zřetelem k budování nejen kognitivních, ale také emočních dovedností vedoucích k vnímání školy jako sociálního systému, v němž jsou všechny jeho hlavní proměnné úzce propojeny s cílem zajistit rovné podmínky v dosahování studijních výsledků u studentů různé „rasy“, kultury, náboženství, pohlaví či společenské vrstvy. Stereotypy a předsudky o „těch druhých“ zakořeněné v „tradiční americké společnosti“ pak mohou učitelé s pomocí studentů v kulturně diverzitních třídách částečně odbourat přiblížením kulturně odlišných prostředí, z nichž jejich žáci pocházejí, pomocí konkrétních příkladů (Banks, Banks, 2010, 22–23), k jejichž popisu přispějí sami žáci, za současného vytvoření atmosféry empatie a tolerance, tedy ve smyslu zprostředkování zkušenosti s příslušníkem nějak odlišné skupiny a zároveň náležejícího do stejné skupiny jako ostatní žáci (třídní kolektiv).

Popsaná problematika je spojena s moderní společností v USA dlouhodobě, a proto se zde také učitelé obvykle dělí na ty, kteří multikulturní vzdělávání podporují, a na jeho odpůrce, neboť je zřejmé, že ani zde se nesetkáme s jednohlasným přijetím multikulturalismu všemi pedagogy. Nejčastěji je možno rozčlenění pedagogů dle jejich přístupu k multikulturnímu vzdělávání pozorovat na způsobu jejich interpretace odlišnosti u žáků. Zatímco jedni k ní přistupují coby k jejich nedostatku, druzí naopak v odlišnosti žáků se projevující lidskou variabilitu oceňují.

V průběhu let byly vytvořeny speciální vyučovací strategie napomáhající lišícím se žákům v jejich zapojení do běžného fungování majoritní společnosti, přičemž jsou zohledňovány nejen děti imigrantů, ale také děti chudé, děti, jejichž rodiče nemají práci nebo jsou jinak sociálně-ekonomicky znevýhodněné, či děti zdravotně postižené.

Chinaka Samuel DomNwachukwu rozlišuje dva typy učitelů na základě jejich přístupu k žákům, kteří pochází z řad migrantů, tedy k nováčkům v americké společnosti. První skupinu bychom mohli označit jako učitele „asimilátory“, druhou pak představují učitelé v roli „pana domácího“.

Ideologie asimilace, pod níž rozumíme proces, v jehož průběhu si člověk přisvojuje chování, hodnoty, víru a životní styl dominantní kultury (DomNwachukwu, 2010, 62), byla v americké historii charakteristická pro období od počátku 20. století po první světovou válku. Tehdy se anglosaská protestantská kultura stala dominantní americkou kulturou, jejíž ideou bylo, aby se imigranti vzdali svých etnických charakteristik a přijali dominantní kulturu. V pedagogickém procesu se upřednostňoval přístup vedoucí k eliminaci originálních vlastností etnických minorit a k osvojení anglosaských hodnot a způsobů chování. Jeden z představitelů tehdejší odborné pedagogické veřejnosti Elwood Patterson Cuberly uvedl za cíl školního vzdělávání tento: „Naším úkolem je tyto skupiny nebo osady rozbít, tyto lidi asimilovat, aby se stali součástí naší americké rasy, vstřípit do jejich dětí, pokud to bude možné, anglosaskou koncepci spravedlnosti, zákona a řádu a probudit v nich úctu k našim demokratickým institucím a k těm věcem v našem národním životě, kterých si jakožto lidé trvale vážíme“ (In DomNwachukwu, 2010, 62). Asimilační perspektiva, která charakterizuje dodnes první typ učitelů ve Spojených státech, tak má kořeny na prahu 20. století a ukazuje, že redefinování cílů pedagogického procesu je pro 21. století opodstatněné a že výchova k multikulturním souvislostem zaujímá ve školním kurikulu nepostradatelné místo.

Druhý jmenovaný typ, učitel v roli pana domácího, nevykonává nad žáky z řad migrantů tzv. kulturní policii (což je charakteristické pro asimilační strategii prvního typu učitelů), nýbrž se nachází v roli přítele, spojence studenta na cestě k jeho seberozvoji a seberealizaci. Že toho lze dosáhnout, demonstruje DomNwachukwu na modelové projektové hodině, kterou nazval *Kdo jsem já ve své kultuře?* V ní je žákům poskytnut prostor a čas pro objevování vlastního kulturního dědictví, stejně tak jako přejatých kulturních vlivů, aby byli následně vedeni k pochopení toho, kým jsou, a k uvědomění toho, co představuje jejich kulturu. Autor tvrdí, že lidská diverzita, která se vynoří po zodpovězení těchto otázek ve třídě, může být fascinující (DomNwachukwu, 2010, 7). Je prokazatelné, že takový přístup nevede k vytváření či upevňování stereotypních představ o určité skupině lidí ani ke stigmatizaci žáka, ale naopak k vykreslení jeho individuálních znaků a k specifikaci lidské odlišnosti v multikulturní třídě, a v důsledku tedy podporuje individuální přístup ke každému z žáků. Právě v takovém postupu spatřujeme smysl multikulturní výchovy, který by měl nalézt své uplatnění také v českém školství.

Nelze tvrdit, že také současná česká společnost necítí potřebu vnést toleranci a pochopení k odlišným členům společnosti do edukačního procesu. Rovněž v České republice se cíle edukačního procesu v souladu s reformou vzdělávání postupně přesouvají od snahy o předání co největší standardizované sumy znalostí k úsilí rozvinout u žáků takové kompetence a dovednosti, které by jim umožnily prožití jejich životů jako plnohodnotných členů společnosti. V souladu s výše uvedeným považujeme za zásadní krok správným směrem právě proměnu metod výuky. Na zavedení informačních a komunikačních technologií do výuky v předchozím desetiletí navazuje v současné době realizace velkého množství projektů (mimo jiné i díky finanční podpoře z ESF) doprovázejících zavádění změn prostřednictvím školské reformy. Učitelé jsou vedeni (či okolnostmi nuceni) k opouštění klasických vyučovacích metod a organizačních forem výuky i k opouštění akcentu na disciplínu a pořádek. Tím se samozřejmě proměňuje i jejich role, jejíž přijetí může být pro mnohé z nich komplikované. Pedagogové jsou totiž stále méně vnímáni jako zprostředkovatelé znalostí a spíše jsou považováni za určité průvodce žáků na jejich cestě za poznáním, přičemž jsou vyzdvihovány především jejich „koučovské dovednosti“ (srov. Kotrba, Lacina, 2011, 21–28). Také my jsme přesvědčeni,

že vzdělávání, které vede žáky pouze k měřitelným výsledkům a které sleduje jen vzdělanostní přírůstek, je nedostatečné (v letech 2010–2013 jsme skrze projekt ESF OP VK „Multikulturní workshopy“ sami participovali na zavádění multikulturního vzdělávání do škol, více např. Preissová Krejčí et al., 2012; Preissová Krejčí, Šotola, 2012; Preissová Krejčí, Švachová, 2013). Vždyť největší světové konflikty nebyly způsobeny negramotnými lidmi, ale těmi, kteří bez ohledu na původ, rasu, náboženství apod. nebyli schopni spolu vycházet a společně přispět k řešení konfliktů či celosvětových problémů (jako např. globálního oteplování, epidemie HIV/AIDS, chudoby, terorismu, válek apod.) (srov. Banks, Banks, 2010, 22–23). Domníváme se proto, že vzdělání musí být vyvážené jak po stránce kognitivní a psychomotorické, tak po stránce afektivní. Pouhé znalosti o odlišných kulturách v nás jen stěží rozvinou empatické porozumění a toleranci odlišných zvyků, životního stylu apod.

V letech 2010–2012 jsme uskutečnili výzkumné šetření mezi českými adolescenty, které odhalilo tendence ke xenofobnímu způsobu uvažování a k rasistickým projevům, navzdory skutečnosti, že procentuální zastoupení cizinců a národnostních menšin na české populaci nasvědčuje spíše tomu, že pravděpodobnost setkávání se s odlišnou kulturou je minimální (srov. Preissová Krejčí et al., 2012). Kde se tedy v naší společnosti berou předsudky a předpojaté jednání vůči cizincům, migrantům, zástupcům menšin? Právě hodnotová orientace dospívajících, neboť odráží hodnoty a přesvědčení celé české společnosti, nám může pomoci pochopit zdroje, z nichž vychází xenofobní způsob uvažování a rasistické projevy většinové populace. Pod pojmem hodnoty rozumějme jedincem upřednostňované přesvědčení a ideje, vnitřní a subjektivní, založené na tom, jak vidí svět. Postoj pak je určité přesvědčení, které jedinec sdílí po delší čas, respektive často od jeho nabytí až do konce života. Podle DomNwachukwua (2010, 45) je nesporné, že hodnoty a postoje vznikají nejen na bázi osobní zkušenosti, ale že jsou neméně často vytvářeny také výchovou, tedy jsou kulturně determinovány. To jasně dokládá nepopiratelný vliv školy, resp. pedagogů, na postoje žáků zaujímané k jedincům nějak odlišným. Dodejme, že výsledky našeho výzkumu mj. odhalují, že otázky vázané na multikulturalismus, pluralismus a toleranci jsou gymnazisty, stejně jako mnohými pedagogy, nepřehlédnutelně „zploštěny“ na tzv. romskou otázku. Respondenti romskou menšinu komentovali a hodnotili mnohem častěji než cokoli/kohokoli jiného, a to i v průběhu námi realizovaných multikulturních workshopů, přestože jsme se snažili primárně akcentovat zcela jiná témata (více In Preissová Krejčí, Cichá, 2014; Preissová Krejčí et al., 2012).

#### 4 RASA JAKO BĚŽNÝ POJEM Z UČEBNIC

„Multikulturní výchova v současném konceptuálním pojetí z tohoto pohledu spíše podporuje stereotypní utvrzování kategorií kulturních typů a omezuje výčet způsobů mezilidského lišení“ (Morvayová, Moree, 2009, 13). Je zřejmé, že ve vztahu k cizím kulturám máme tendenci pohlížet na její představitele v kategoriích „my“ a „oni“. Jak upozorňuje Jan Kosek, soužití různých kultur a náboženství vždy souviselo s vnímáním jinakosti a vytvářením stereotypů o nás i o těch druhých (Kosek, 2011, 346). Do určité míry je toto vymezení nezbytné pro vlastní sebe-vědomí (Kosek, 2011, 223). Na druhou stranu je nutné v daném vztahu my–oni nalézt určitou rovnováhu, abychom nepohlíželi na ty druhé jako na méněcenné, jako se to v historii lidstva nejednou událo. Dichotomie „my“ a „oni“ akcentovaná v edukativním procesu „fixuje a anticipuje exkluzi těch, kteří jsou zahrnuti do kategorie „oni““ (Morvayová, Moree, 2009, 13). Přitom stejnost a diference, základní znaky konceptu identity, jsou v souladu s tvrzením Tomáše Hirta sociálními konstrukty (Hirt, 2005, 43). Na vytváření těchto konstruktů pak má hlavní podíl generalizace základních lidských atributů, tedy obvykle viditelných rozdílů odkazujících současně k základním podobnostem mezi lidmi, které jsou neméně často dány sdílenou kulturou. Jak upozorňuje Thomas Hylland Eriksen, lidé jsou právě díky společností sdílené kultuře odlišní (Eriksen, 2008, 13).

Z podobných úvah vychází například Ali Rattansi, který se zamýšlí nad přirozeností rasismu v dějinách. Podle něj je základním postojem mnoha současných rasistů a ultranacionalistů přesvědčení, že to, co kritici odsuzují jako rasismus, je pouze produktem přirozených lidských vlastností. „Těmi jsou například ochota lidských skupin, především ‚národů‘, chránit svůj ‚vlastní druh‘ a svá teritoria, což jako určitá forma sebezáchovy nevyhnutelně zahrnuje obranné chování na základě stereotypů. Ty mohou sice spočívat na omezených znalostech, ale zároveň představují rozumnou opatrnost. Tudíž, co jedni mohou považovat za formu rasismu, je druhými vnímáno jako způsob myšlení a chování, který vychází ze ‚zdravého rozumu‘. Jednat tímto způsobem je pro nás ‚přirozené‘. Předpokládá se, že díky tomu přežívají jedinci, národy i kultury.“ (Rattansi, 2007, 126)

Hlavním problémem, jak úvah „zdravého rozumu“, tak i akademických rozprav, které společenské chování vidí výhradně či převážně jako biologicky podmíněné, resp. dané evolučními mechanismy, je, že samy nejsou schopny stanovit, kde a proč jsou určeny hranice jednotlivých skupin. Například na národech a národnostních státech není nic přirozeného, vždyť vznikly až v moderní době. Tvrdit, že existuje biologická návaznost mezi obranou národního území, zobecněnou xenofobií nebo nepřátelstvím k „cizincům“ a přirozeným upřednostňováním „svého vlastního druhu“, je zavádějící. „Vlastní druh“ může nakonec být i skupina založená na rodu, barvě pleti, náboženství, zaměstnání, ulici, sousedství, vesnici, městě, zemi nebo velkých aglomeracích národů obsažených například v rámci Evropy či Evropské unie (srov. Rattansi, 2007, 126–127).

Přestože stereotypizace členů skupin a zvýrazňování jejich podobností a jejich rozdílů ve srovnání s jinou skupinou se zdá být více či méně univerzální, nevysvětluje to, proč jsou určitým skupinám připisovány specifické vlastnosti. Předpokládaná nevyhnutelnost rasismu bývá někdy vysvětlována jako produkt dalších druhů vrozených psychologických vlastností lidí. Jedním z nich je hledání tzv. obětních beránek (více in Rattansi, 2007, 127–130).

Všechny výše popsané pohledy mohou v hodinách multikulturní výchovy hrát ústřední roli v přijímání odlišných žáků většinou skupinou či obecně odlišných jedinců celou společností. Specifickým problémem českého školství je neuvěřitelně ahistorické přijímání dělení lidstva na tři základní rasy, včetně jejich procentuálního zastoupení ve světě, jako přirozené součásti českého vzdělávání. Toho dokladem je přítomnost rozšířeného přesvědčení o existenci ras v učebnicích běžně užívaných na českých základních školách, jen pro příklad jmenujme *Zeměpis 5 – Hospodářství a společnost* (kol. autorů, 2003, 7–8) nebo *Přírodopis 8 – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia* (kol. autorů, 2006, 51–52).

Podle většinového názoru, žákům českých škol běžně prezentovaného v učebnicích, je rasa jasně ohraničeným souborem fyzických charakteristik (např. fenotypu). Stephen Molnar soudí, že do značné míry je tomu tak proto, že primárně vnímáme viditelné tělesné rozdíly mezi lidmi různého zeměpisného původu, jimž jsme přiřadili na základě podobnosti „nálepky“ jako Asiaté, Afričané nebo Evropané. Nicméně to neznamena, že popsané rozdělení lidí do několika ras je jakkoli užitečným nástrojem pro studium našeho původu či adaptace. Termín „rasa“ je ve skutečnosti pouhý socio-politický konstrukt, jenž navazuje na sociální a historické procesy. Vymezením „rasy“ neobjasníme stupně genetické variability uvnitř lidských skupin nebo mezi nimi. Jak tvrdí Molnar, „ani v minulosti, ani dnes neexistovaly jasně vymezené fyzické či duševní vlastnosti, které by jedné ‚rase‘ byly vlastní a druhé ne. Mezi jednotlivými skupinami obyvatel podle zeměpisného původu nejsou ani absolutní, ani pevné hranice. ‚Rasové rozdíly‘ byly vytvořeny společností, tedy koncept ‚rasy‘ je sociální a kulturní konstrukcí a je na nás, jak se s ním vyrovnáme“ (Molnar, 2005, 32).

Od nevědeckého označení „rasa“ pro lidské skupiny a populace (více in Jakoubek, 2005, 201, Preissová Krejčí, 2014, 74) je k rasistickému chování mezi členy společnosti jen nevelký krok. Přestože je podle mnohých autorů rasismus těžko definovatelný, je reálně přítomný a vždy zvýhodňuje dominantní skupinu ve společnosti (Banks, Banks, 2010, 185). V současnosti se antropologové ve shodě s genetiky a lékaři domnívají, že odhalená biologická variabilita lidstva a její perspektiva, jak ji demonstruje ve své práci například výše citovaný Molnar (2005, 32), je natolik pestrá, že

antroporasyové teorie a původní eugenické přístupy k vymezení etnicity nebo rasy jsou více než překonané.

Nutno dodat, že pod tíhou výše popsaných informací se již v některých vybraných učebnicích hovoří o lidské variabilitě a ve vztahu k ní autoři od termínu rasa upustili, za všechny takto upravené učebnice jmenujme alespoň *Zeměpis 9 – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia* (kol. autorů, 2008, 38–40). Předpokládáme, že touto cestou naše kurikula a vzdělávací praxe půjdou dále, je nicméně evidentní, že obměna učebnic užívaných při výuce je dlouhodobou záležitostí. Nemluvě o skutečnosti, že první dojem z poslední jmenované učebnice kazí stereotypní prezentace romské menšiny u nás, která zdůrazňuje problematičnost této „svérázně etnické skupiny, která má svůj jazyk (romštinu), své tradice, historii, specifické způsoby organizace společnosti, ale také tělesné a psychické zvláštnosti“ (Zeměpis 9, 2008, 41), čímž její členy odlišuje od „nás“ a současně z nich vytváří homogenní skupinu.

## 5 MÍSTO ROMSKÉ OTÁZKY V MULTIKULTURNÍ VÝCHOVĚ

Ve společnostech, které jsou dlouhodobě diferentní a které dokonce staví část své národní identity na uznání rozdílnosti, je multikulturní vzdělávání dlouhodobě koherentní součástí školních kurikul (příkladem mohou být USA, Kanada, Mexiko aj.). Naopak v posttotalitních společnostech, které dlouhodobě směřovaly k národní identitě spojené s jednotnou ideologií, se multikulturní přístup ve vzdělávání paralyzuje na zástupné problémy (příkladem může být ČR, Slovensko, Ukrajina aj.), ať již jde o spojení s folklórem, či s problematickou menšinou. V naší společnosti je takovýmto pseudoproblémem problém menšiny romské, jak jsme naznačili již výše. Zdá se, že co do iniciace společenských problémů v jejich soužití s majoritní populací odpovídá romská menšina v ČR afroamerické populaci USA<sup>32</sup>. Toto srovnání není z mnoha důvodů přesné, jedni i druhí se nicméně stali zástupným problémem, jakýmsi společenským „hromosvodem“, a multikulturní vzdělání se díky problémům, které jsou s nimi spojené, v našem prostředí stále chápe jako prostředek řešení etnické otázky. Ta však ve skutečnosti tvoří jen jeho marginální část.

Jinými slovy, v České republice směřování multikulturalismu k „romské otázce“, respektive k problematice etnické příslušnosti, koresponduje s obecným pojmáním multikulturního vzdělávání, v němž jsou opomíjena témata jako např. sociální status, gender, zdravotní postižení apod. Naše praktická zkušenost i výsledky výzkumných šetření, na které se v textu odkazujeme, potvrzují názor, který zastává mj. Ivan Ramadan. Podle něj se zavedením multikulturní výchovy do vzdělávacích programů zviditelňuje, udržuje a posiluje vnímání odlišnosti Romů. „Tato akcentace odlišnosti je v úzkém spojení s důrazem na ‚etnicitu‘ Romů či jejich ‚národní identitu‘ a znamená vyčleňování určité ‚skupiny‘, která vyžaduje zvláštní opatření.“ (Ramadan, 2008, 193) Více než co jiného se může jednat o jednu z forem praktické politiky – praktického komunitarismu. Politiky poplatné etnopolitickým a etnorevitalizačním hnutím, připomínající politiku nacionálních hnutí, mají za cíl tvorbu představy existence „romské etnické identity“. Touto studií jsme se snažili poukázat na skutečnost, že multikulturní výchova by z výše uvedených důvodů neměla za svůj středobod považovat „romský problém“. Takto vedená praktická politika totiž ve svém důsledku přispívá nikoli k jeho řešení, ale ke spojování negativních sociálních jevů s Romy jako představiteli skupinové identity. Uplatňování principů individualizace namísto etnické či kulturní identity by přitom mohlo vést k odstranění stigmatizace Romů (ale také zástupců dalších minorit) a v důsledku toho nabídnout možnosti, jak předejít jejich sociálnímu vyloučení (Ramadan, 2008, 178–207).

<sup>32</sup> Nabízí se také srovnání s celospolečenským klimatem a se sociálními problémy (chudoba, nízké vzdělání apod.) v soužití majority s minoritou v mexické společnosti (srov. Erdšová, Madrazo, 2013, 47–60).

Obdobně smýšlí také Anne Phillips (2009, 162), která je přesvědčena, že by se multikulturalismus, jenž obhajuje, měl zasazovat za práva jedince, nikoli skupiny. „Jedinci jsou v minoritních skupinách opomíjeni a není slyšet jejich názor.“ (Phillips, 2009, 161) Minority jsou na veřejnosti zastupovány jednotlivci jako svými představiteli, kteří prezentují názory své nebo jim blízké části minoritní komunity, jako by to byly názory všech jejích členů. V rámci komunální politiky, případně veřejné správy, se informace členům minoritních skupin předávají právě prostřednictvím takto vybraných zástupců. Ovšem tito představitelé minoritních skupin, byť u určité části komunity mohou mít uznání, jsou velmi často konzervativní a jejich společenský status není sdílen celou komunitou. Kulturu nelze charakterizovat jen dle většinově sdílených tradic, zvyklostí a přesvědčení a multikulturalismus není nástrojem, s jehož pomocí se má dělit moc mezi různé subkultury a jejich představitele. Jak uvádí Phillips, multikulturní problematika je blokována přehnaně holistickým přístupem ke kultuře, v důsledku čehož se dílčí problémy vyskytující se v minoritních skupinách generalizují na všechny jejich členy. Tak upozorňuje např. na to, že britská vláda teprve po bombovém útoku v roce 2005 začala hovořit o britských muslimských komunitách v plurálu a uznala, že je velmi zavádějící předpokládat, že všichni britští muslimové patří do jediné unifikované kultury, tedy že všichni britští muslimové sdílí stejný názor např. na manželství, vraždu pro zachování cti, ženskou obřízku (z morálních a náboženských důvodů ve Velké Británii od roku 1985 zakázanou) nebo nošení šátku (Phillips, 2009, 165 a dále).

## 6 ZÁVĚR

V naší studii jsme reflektovali rizika, která s sebou multikulturní výchova nese, v protikladu k výhodám, o jejichž dosažení usilujeme, i způsoby, jakými lze k obojímu dospět. Pět, respektive sedm, let je poměrně krátká doba na to, abychom činili obecné závěry o vlivu, jaký její zavedení do školní praxe má na hodnoty a postoje žáků, či o tom, zda skutečně přispívá k vytvoření tolerantnějšího a přívětivějšího prostředí pro menšiny u nás žijící. Ve školním prostředí se pohybujeme dlouhodobě jako lektoři multikulturních workshopů a máme prostor diskutovat s pedagogy o jejich pohledu na multikulturní výchovu. Domníváme se, že až dosud bylo poměrně málo pozornosti věnováno právě jejich názorům a postojům, jsou to však především oni, kdo mají cílů výchovy k multikulturalismu dosahovat. Přitom se zdá, že vliv pedagogů na hodnoty a postoje jejich žáků je do velké míry opomíjen. Jak jsme nicméně ukázali, role pedagoga v edukačním procesu je neopomenutelná, stejně jako význam edukačních pomůcek. I proto by měly být principy sociální pedagogiky začleněny do přípravy budoucích pedagogů na všech typech škol.

Jsme přesvědčeni, že důraz na individuální přístup by v řadě případů napomohl prevenci stereotypizace menšin a předsudečného chování veřejnosti směrem k členům minoritních skupin. Ve výše popsaných případech je pak individuální přístup k zástupcům minoritních skupin předpokladem nejen k plnohodnotnému prožití jejich životů, ale obecně k zachování bezpečnosti a rozvoje multikulturních společností (tedy, jak pevně věříme, i společnosti naší), proto by k němu měli být žáci vedeni nejen v rámci multikulturní výchovy, ale tento přístup by se měl také v České republice stát imanentní součástí edukačního procesu jako takového.

## LITERATURA

- Banks, J. A., & Banks, Ch. A. M. (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons.
- DomNwachukwu, Ch. S. (2010). *An Introduction to Mulicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

- Erdösová, Z. & Madrazo Miranda, M. (2013). Vzdělávání v multikulturních společnostech: Mexický interkulturní bilingvní model a socioekonomické podmínky mexických indiánských národů na prahu 21. století: nerovnost a chudoba. In A. PREISSOVÁ KREJČÍ. & R. JUÁREZ TOLEDO, et al. *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku.* (s. 47–60). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Eriksen, T. H. (2012). *Etnicita a nacionalismus. Antropologické perspektivy.* Praha: SLON.
- Eriksen, T. H. (2008). *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál.* Praha: Portál.
- Gulová, L., et al. (2012) *Aktivizace sociálně znevýhodněných skupin v pedagogické praxi a výzkumu.* Brno: MU.
- Hirt, T. (2005). Svět podle multikulturalismu. In T. HIRT & M. JAKOUBEK, et al. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit.* Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk.
- Jakoubek, M. (2005). Multikulturalismus vs. kultura. In T. HIRT & M. JAKOUBEK, et al. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit.* Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk.
- Keller, J., & Tvrđý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost: chrám, výtah a pojišťovna.* Praha: SLON.
- Kolektiv autorů. (2003). *Zeměpis 5 – Hospodářství a společnost.* Olomouc: Prodos.
- Kolektiv autorů. (2006). *Přírodopis 8 – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia.* Plzeň: Fraus.
- Kolektiv autorů. (2008). *Zeměpis 9 – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia.* Plzeň: Fraus.
- Kosek, J. (2011). *Právo (n)a předsudek. Historické, filozofické, sociálně psychologické, kulturní a právní souvislosti stereotypů a předsudků.* Praha: Dokořán.
- Kotrba, T., & Lacina, L. (2011). *Aktivizační metody ve výuce – Příručka moderního pedagoga.* 2. vyd. Brno: Barrister & Principal.
- May, S., & Sleeter, Ch. E. (2010). *Critical Multiculturalism.* New York: Routledge.
- Molnar, S. (2006). *Human Variation: Races, Types, and Ethnic Groups.* New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Morvayová, P., & Moree, D. (2009). *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu.* Praha: Člověk v tísni.
- Phillips, A. (2009). *Multiculturalism without Culture.* Princeton: Princeton University Press.
- Preissová Krejčí, A. (2013). Multikulturní koncept ve vzdělávání a výchově v České republice. In A. PREISSOVÁ KREJČÍ & R. JUÁREZ TOLEDO, et al. *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku.* (s. 11–45). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Preissová Krejčí, A. (2014). *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého.
- Preissová Krejčí, A., & Čadová, L. (2006). Hodnocení morálky, životních cílů a postojů u vybraného okruhu dospívající mládeže v Olomouckém a Zlínském kraji – „zpráva z realizace rozvojového projektu“. *E-Pedagogium*, 1, 57–70.
- Preissová Krejčí, A., & Cichá, M. (2011). Hodnotové orientace adolescentů v České republice a ve středním Mexiku. (Výběr z komparativní studie). *Paidagogós*, 2, 71–101.
- Preissová Krejčí, A., & Cichá, M. (2014). Multikulturní vzdělávání jako zdroj duchovních hodnot v odborné přípravě a vzdělávání pracovníků pomáhajících profesí. *Paidagogos*, 1, 87–110.

- Preissová Krejčí, A., & Šotola, J. (Eds.), (2012). *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Preissová Krejčí, A., & Švachová, I. (Eds.), (2013). *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Preissová Krejčí, A., Cichá, M., & Gulová, L. (2012). *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada.
- Ramadan, I. (2008). Multikulturní politika České republiky ve vztahu k „romské komunitě“. In M. JAKOUBEK & L. BUDILOVÁ (Eds.), *Romové a cikáni – neznámí i známí*. (s. 194–195). Voznice: Leda.
- Rattansi, A. (2007). *Racism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Sleeter, Ch. E., & Grant, C. A. (2009). *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons.
- Šimek, D. (2013). Reflexe sociální exkluze v integrální andragogice – zdroje a přístupy. In A. PREISSOVÁ KREJČÍ & R. JUÁREZ TOLEDO, et al. *Sociální exkluze v multikulturních společnostech: komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: UP.
- Viktorová, B. (2013). *Realizace multikulturní výchovy na základních školách v okrese Karviná*. Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Vedoucí práce: Andrea Preissová Krejčí.

## Autor

Mgr. Andrea Preissová Krejčí, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, Tř. Svobody 26, 779 00 Olomouc, e-mail: andrea.krejci@email.cz

Mgr. Jana Máčalová, Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra historie, Na Hradě 5, 779 00 Olomouc, e-mail: jana.macalova@gmail.com

Text této studie vznikl díky projektu Za hranice multikulturalismu. Filozoficko-pedagogické aspekty multikulturního vzdělávání? podpořeného na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2014 z Fondu pro podporu vědecké činnosti.

## Boundaries of a Czech multicultural education

**Abstract:** This article is a critical review of the Czech approach to multicultural education. Using as an example the American multicultural educational system, we illustrate the narrow understanding of the content of multicultural education in the Czech Republic and Czech schools. We also point out the problematic moments which not only obstruct the successful fulfillment of educational goals, but may also strengthen or even create a stereotypical, xenophobic or racist environment in classrooms. The significant agents in this process are considered to be the teachers on the one hand, and on the other the conceptualization of a specific vocabulary used in many textbooks, which is typical for racist and nationalist movements.

**Keywords:** *multicultural education – Czech Republic, multicultural education – USA, teacher, race, ethnicity*



# Jazykové vzdělávání pro dospělé přistěhovalce v České republice a ve Švédsku a používání cílového jazyka účastníků těchto kurzů

*Milena Öbrink Hobzová*

**Abstrakt:** Cílem předkládané studie je na pozadí aktuální nabídky jazykového vzdělávání pro dospělé přistěhovalce v obou zemích prezentovat výsledky výzkumu, jenž byl proveden v jazykových kurzech pro dospělé přistěhovalce jak v České republice, tak Švédsku v roce 2012. Zmíněné šetření si kladlo za cíl zjistit, zda existují rozdíly v situacích, v nichž účastníci vzdělávání v České republice a ve Švédsku používají cílový jazyk. Teoretická východiska pro zmíněný výzkum se opírala o autory, kteří se věnují jazykovému vzdělávání cizinců: Carlson (2006), Lindberg & Sandwall (2007), Chvojková (2009), Hádková (2010). Výzkumu se zúčastnilo 95 respondentů z České republiky a 222 respondentů ze Švédska. Jako metodu sběru dat jsme použili nestandardizovaný dotazník. Po ověření hypotéz testem nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme mohli konstatovat, že mezi situacemi, v nichž hovoří účastníci jazykového vzdělávání cílovým jazykem v České republice a Švédsku, je statisticky významný rozdíl.

**Klíčová slova:** kurzy češtiny pro přistěhovalce, kurzy švédštiny pro přistěhovalce (SFI), vzdělávání imigrantů, tradice jazykového vzdělávání přistěhovalců, integrace přistěhovalců

## 1 ÚVOD

Žijeme v době, kdy si musíme nejen v celé Evropské unii, ale také v České republice zvyknout na fakt, že se budeme potkávat s lidmi-migranty, kteří se rozhodli odejít ze své země a začít nový život v zemi jiné. Začlenění (integrace) přistěhovalců do přijímací společnosti je dlouhodobý a oboustranný proces, ke kterému je zásadním klíčem znalost jazyka majoritní společnosti. Bez něho nebude mít nově příchozí možnost najít si zaměstnání, nepochopí kulturu ani hodnoty majority. Nenajde si v nové zemi přátele a v budoucnu se nebude moci s danou společností identifikovat.

Pro sociální pedagogy je integrace přistěhovalců (a to nejen dětí přistěhovalců, ale také těch z řad dospělých) aktuálním tématem. Mohou se při své práci stát nápomocni tomu, aby se zmínění jedinci neocitli na okraji společnosti. Sociální pedagog se může setkat s dětmi cizinců v hodinách českého jazyka jako asistent pedagoga či jako vychovatel nebo pedagog volného času v zařízeních volného času. S dospělými cizinci navazuje kontakt v občanských sdruženích (např. SOZE, Občanské sdružení Berkat aj.) či v Centrech na podporu integrace cizinců (více o nich níže), která se věnují poradenství (nejen v oblasti kurzů češtiny pro cizince) zmíněné skupině dospělých. Zároveň sociální pedagog najde své uplatnění v uprchlických táborech Ministerstva vnitra. Důležitou roli však sociální pedagog zastává při preventivní činnosti, neboť může vychovávat a vést jak příslušníky majority, tak minority ke snášenlivosti a toleranci. Tím se jeho práce promítá do multikulturní výchovy.

K provedení našeho výzkumného šetření nás především vedla aktuálnost tématu migrace i integrace nově příchozích do majoritní společnosti – a to jak v České republice, tak ve Švédsku. Protože Švédsko často slouží jako model integrace přistěhovalců (viz výsledky výzkumu MIPEX (2014), v němž se po zhodnocení integračních opatření uvedená severská země pravidelně umísťuje na prvním

místě), zajímalo nás srovnání používání cílového jazyka u dospělých přistěhovalců v této severské zemi a České republice. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda existují rozdíly v situacích, v nichž účastníci vzdělávání (z řad dospělých přistěhovalců) v České republice a ve Švédsku používají češtinu a švédštinu, a zda existuje rozdíl mezi muži a ženami v průměrech používání cílového jazyka v různých situacích.

## 2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMU

### 2.1 Vývoj jazykového vzdělávání pro dospělé přistěhovalce na pozadí migrace ve Švédsku

Migrace po 2. sv. válce proměnila relativně kulturně a jazykově homogenní Švédsko v multikulturní společnost, jakou je nyní ve druhém desetiletí 21. století. Podle SCB (2014) pobývalo ve Švédsku v roce 2013 celkem 694 662 cizinců (v roce 2012 žilo na území Švédska 667 232 cizinců). Počet cizích státních příslušníků se v porovnání se 60. lety 20. století téměř zšestinásobil (v roce 1960 zde bylo 190 621 cizinců).

I když ve Švédsku mohou přistěhovalci využít jazykových kurzů jak na *Högskola* a ve studijních kroužcích, tzv. *studieförbund*<sup>33</sup>, většina z nich dochází do kurzů *Svenskundervisning för invandrare* (dále SFI), kterými se budeme v našem příspěvku dále zabývat a jež představují základní jazykové vzdělávání pro přistěhovalce. Podle statistiky Skolverket<sup>34</sup> navštěvovalo kurzy SFI v roce 2011 cca 102 400 studentů (Skolverket, 2012, 1).

Kořeny kurzů SFI lze hledat v roce 1965. Tehdy byla znalost jazyka považována za podmínku k tomu, aby se noví přistěhovalci úspěšně usadili na území Švédského království. Výuka švédštiny pro imigranty byla organizována v malých studijních kroužcích, které nabízely soukromé organizace většinou jako večerní kurzy jedenkrát či dvakrát týdně. Neexistovalo žádné formální kurikulum pro uvedené kurzy a rovněž nebyly stanoveny požadavky na vzdělání učitelů, kteří výuku vedli (Tingbjörn, 2004, 743).

Důležitým zlomem se stal rok 1986, kdy se kurzy SFI staly programem v systému vzdělávání. Stagnace SFI začala však ve 2. polovině 90. let, neboť se tehdy negativně projevila decentralizace školského systému ve Švédsku: stát měl omezenou možnost regulovat vzdělávací cíle, zatímco syllabus mohli dotvářet přímo učitelé nebo jej vytvářely samy školy podle svých podmínek. Avšak kvůli výběrovým řízením, která byla pravidelně vypisována na realizaci SFI, se pro mnoho učitelů stalo jejich zaměstnání velmi nestabilní, tím klesala jejich profesní motivace více se v kurzech angažovat. To se negativně promítlo do kvality kurzů. Zmíněná stagnace byla částečně zastavena zavedením národní jazykové zkoušky v roce 1996 (Lindberg, Sandwall, 2007, 85).

Vznik kurzů SFI však podpořil nejen zájem o další vzdělávání přistěhovalců, ale také výzkum v oblasti švédštiny coby druhého jazyka a didaktiky v tomto oboru (např. Granberg, 2001; Carlson, 2006).

Zmíněné jazykové SFI jsou poskytovány osobám, které mají pobyt na území Švédska a jež ve druhé polovině kalendářního roku dosáhnou 16 let. Tito lidé nemusejí mít žádné znalosti švédštiny (Skolverket, 2013a). Toto vzdělávání si podle výše zmíněného švédského úřadu Skolverket (Skolverket, 2013b) klade za cíl vybavit dospělé, kteří mají jiný mateřský jazyk než švédštinu, základními znalostmi švédštiny. Zároveň by jim mělo poskytnout takové jazykové kompetence, které by jim zajistily komunikaci a aktivní účast v každodenním společenském a pracovním životě. Úkolem SFI je také umožnit dospělým, kteří mají minimální či žádné dovednosti v oblasti čtení a psaní, získat gramotnost (Skolverket, 2013b). V praxi jde v tomto případě často o azylanty.

<sup>33</sup> Obě dvě možnosti lze zařadit spíše do neformálního vzdělávání.

<sup>34</sup> *Skolverket* (v angličtině *Swedish National Agency for Education*) byl Ježkovou a kol. (2011, 33) do češtiny přeložen jako Švédská národní agentura pro vzdělávání. Jde o státní úřad, který kontroluje a vyhodnocuje vzdělávání na školách a v dalších organizacích.

Kurzy SFI nabízejí obce, které mají ze zákona povinnost vypsat výběrové řízení na jejich poskytování. SFI je určeno jak azylantům, tak pracovním přistěhovalcům ze zemí EU či tzv. třetích zemí.

Systém SFI se dělí do tří vzdělávacích stupňů, tzv. „Studieväg“ 1 (skládá se z kurzů A, B), „Studieväg“ 2 (zahrnuje kurz B a C) a „Studieväg“ 3 (zahrnuje kurzy C, D). Všechny tři uvedené kurzy se zaměřují na různé skupiny přistěhovalců, kteří mají za sebou různé vzdělání a mají rovněž jiné cíle. Zatímco stupeň 1 se soustředí na dospělé s nízkým vzděláním, do kurzů stupně 3 docházejí lidé s vyšším stupněm vzdělání, u kterých se předpokládá, že mají již vytvořené učební strategie k tomu, aby se naučili nový jazyk. Proto se u každého vzdělávacího stupně liší počet hodin, kdy je výuka přistěhovalce dotována v rámci SFI (Skolverket, 2012, 9).

Kurzy odpovídají jazykovým kompetencím podle Společného evropského jazykového referenčního rámce. Kurz A je na úrovni A1-/A1, kurz B odkazuje na úroveň A1/A2, kurz C na A2/A2+ a D na B1/B1+ (Skolverket, 2012, 9). Po kurzech B, C a D následuje národní zkouška (Skolverket, 2012, 9-10), jejíž složení či nesložení nemá vliv na udělení nebo neudělení trvalého pobytu a švédského občanství.

Ačkoliv jsou uvedené kurzy vnímané jako jedno z integračních opatření švédské vlády, stávají se terčem kritiky. To vede k neustálé reformě kurzů, což se negativně podepisuje na jejich kvalitě. V praxi bývá uvedené vzdělávání spojováno také s možnostmi dalšího vzdělávání dospělých, které jim umožňuje získat profilaci v nějakém oboru (např. kuchař, vychovatel ve školce apod.).

## **2.2 Vývoj jazykového vzdělávání pro dospělé přistěhovalce na pozadí migrace v České republice**

V porovnání se Švédskem má Česká republika kratší zkušenost s migrací, i když to neznamená, že by před rokem 1989 žádná mezinárodní migrace na území tehdejší Československé socialistické republiky (dále ČSSR) neprobíhala. Naopak – Drbohlav (2010, 25–27) podotýká, že se mezinárodní migrace projevovala snahou občanů ČSSR nelegálně emigrovat do zemí západního světa a zároveň sem na základě mezinárodních dohod směřovali pracovníci z Polska, Vietnamu, Kuby, Angoly či Mongolska a dalších států (Drbohlav, 2010, 25–27).

Pro studenty, kteří přijeli do bývalého Československa před rokem 1989, byly zajištěny přípravné kurzy českého jazyka. Zvláště intenzivně probíhala výuka především vietnamských občanů, kteří přicestovali do Československa na základě bilaterálních dohod o spolupráci. Jak zmiňuje Kocourek (2008), nejvyšší nárůst Vietnamců v bývalém Československu lze zaznamenat mezi lety 1979 až 1985, kdy přijížděly dva druhy skupin: žáci, kteří měli studovat na středních odborných školách s možnou následnou praxí, a dále praktikanti a stážisté. Po příjezdu do Československa museli učni absolvovat intenzivní kurz českého jazyka, jenž trval tři měsíce. V případě, že jazykovou zkoušku po kurzu zvládli, začali studovat na středních odborných učilištích. Po třech letech studia směli jít do výrobní praxe. Tříměsíční kurzy byly povinné rovněž pro praktikanty či dělníky před tím, než nastoupili na příslušná pracoviště (Kocourek, 2008).

Po listopadu 1989 nastal kvůli nové společensko-politické situaci živější kontakt se zahraničím, a proto vzrostl zájem ze strany cizinců o český jazyk. Navazování osobních i pracovních kontaktů s nimi přineslo v tomto ohledu podle Hádkové (2010, 31) nové úkoly pro češtinu. To se odrazilo v nabídce jazykového vzdělávání. Zahraniční studenti si mohli zlepšovat své znalosti v kurzech, které pořádala střediska Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze, nebo na letních školách slovanských studií, jež probíhaly na univerzitách v Praze, Brně a Olomouci a které měly své kořeny před rokem 1989. K těmto zahraničním studentům se však přidávali i další, již chtěli získat základní komunikační dovednosti v češtině. Zároveň se na univerzity dostali studenti, kteří pobývali v rámci programu Erasmus na území České republiky pouze jeden nebo dva semestry a také se potřebovali naučit základní fráze v češtině. Z tohoto důvodu vznikaly intenzivní kurzy, které si kladly za cíl orientovat se právě na výše zmíněné posluchače různých univerzitních oborů (Hádková, 2010, 32). Poptávku po českém jazyce ve skupinách přistěhovalců začaly také uspokojovat jazykové školy či

jazykové agentury, které nabízely kurzy českého jazyka pro cizince v rámci mimoškolního, neformálního vzdělávání dospělých.

Také dokumenty integrační politiky České republiky se zmiňují o nutnosti poskytovat jazykové kurzy pro cílovou skupinu cizinců. Integrační politika se v současnosti snaží zajistit „nejširší regionální dostupnost kurzů českého jazyka pro dospělé cizince, a to pro různé stupně pokročilosti, včetně kurzů profesního jazyka“ (Vláda ČR, 2013, 9).

Podle Českého statistického úřadu (2014) žilo na území České republiky k 31. prosinci 2013 celkem 441 536 cizinců, kteří pocházeli z více než 180 zemí světa. Nejvíce cizinců do České republiky proudí z Ukrajiny, na druhém místě je Slovensko, poté Vietnam a Rusko (Český statistický úřad, 2014).

Jako motivační faktor k tomu, aby se cizinci na území České republiky co nejdříve naučili česky, měla sloužit zkouška z českého jazyka, kterou je nutné doložit k žádosti o trvalý pobyt v případě cizinců z tzv. třetích zemí (Chvojková, 2009) a také k žádosti o udělení občanství (zákon o státním občanství České republiky – č. 186/2013 Sb.). Požadavek doložení této zkoušky zvětšuje poptávku po kurzech češtiny jako cizího jazyka mezi dospělými.

V porovnání se Švédskem, kde je všem přistěhovalcům (jak těm z Evropské unie – dále EU, azylantům, tak imigrantům ze třetích zemí) nabídnut stejný jazykový program (jazykové kurzy SFI), se v České republice možnosti různí. Imigranti z EU či zemí mimo EU nebo azylanti mohou využít kurzy, které jsou poskytovány jazykovými školami a jazykovými agenturami. Zmíněné jazykové kurzy jsou však zpoplatněny, což může pro některé skupiny přistěhovalců znamenat jistou finanční zátěž, kvůli které tuto službu nebudou využívat.

Ti jedinci, jimž byla na území České republiky udělena nějaká forma mezinárodní ochrany, mohou rovněž využít tzv. *Státní integrační program*. Kurz by neměl přesáhnout 10 měsíců a absolvent by po jeho ukončení měl obdržet osvědčení o absolvování (Uherek a kol., 2012, 109). Kurzy také nabízejí občanská sdružení, která se zaměřují na pomoc výše uvedeným skupinám (příkladem může být Sdružení občanů zabývajících se emigranty – SOZE, jehož posláním je poskytovat pomoc uprchlíkům a dalším cizincům, kteří přicházejí do České republiky).

Bezplatné jazykové kurzy poskytují i *Centra na podporu integrace cizinců* (dále CPIC), která nabízejí kromě bezplatných jazykových kurzů také poradenskou činnost, sociokulturní kurzy, přístup na internet a do knihovny. Služby jsou určeny cizincům, kteří pocházejí z nečlenských zemí EU a kteří mají na území České republiky platný trvalý či dlouhodobý pobyt.

CPIC patří pod Správu uprchlických zařízení, což je rozpočtová organizace Ministerstva vnitra (dále jen SUZ MV ČR). Uvedená centra vznikla s cílem podpořit integraci cizinců, která by byla dlouhodobá a koncepční. Činnost prvních čtyř center byla zahájena v červenci roku 2009. Služby, které zmiňovaná centra poskytují, jsou bezplatné. Aktivity uvedených center jsou spolufinancovány z Evropského integračního fondu. Centra fungují zatím v Ostravě (Moravskoslezský kraj), Pardubicích (Pardubický kraj), Plzni (Plzeňský kraj), Liberci (Liberecký kraj), Českých Budějovicích (Jihočeský kraj), ve Zlíně (Zlínský kraj), v Olomouci (Olomoucký kraj) a Karlových Varech (Karlovarský kraj). V roce 2013 vzniklo nové centrum v Jihlavě na Vysočině (SUZ MV ČR, Centra na podporu integrace cizinců, 2013). Působnost integračních center se v současné době rozšířila také mimo hlavní regionální centra (např. jazykové kurzy v Olomouckém kraji neprobíhají jen v Olomouci, ale jsou poskytovány také v Přerově a Šumperku).

Centra na podporu integrace cizinců jsou organizace, ve kterých by se v budoucnu mohli uplatnit absolventi oboru sociální pedagogika. Poskytují totiž cizincům poradenskou a informační činnost (ta byla v souladu se zákonem č. 108/2006 Sb. vykazována jako základní sociální poradenství), dále jsou centra poskytovateli registrovaného sociálního poradenství (a to podle zákona č. 108/2006 Sb., zákona o sociálních službách, se jedná o „odborné sociální poradenství“ a „terénní programy“). Ve zmíněných centrech jsou také dostupné sociokulturní kurzy, jež jsou zaměřeny na cizince s dlouhodobým pobytem. Zároveň zde mohou cizinci navštěvovat přípravné kurzy k testu z českých

realií pro udělení českého státního občanství (SUZ MV ČR, Centra na podporu integrace cizinců, 2013). Na rozdíl od švédského SFI, které se soustředí pouze na švédštinu společně s předáním základních znalostí o švédské kultuře a společnosti, se snaží CPIC fungovat jako prostředník mezi minoritou (cizinci) a majoritou. V nabídce lze proto najít programy, které se zaměřují na multikulturní výchovu (akce pro děti, workshopy ve spolupráci s místními organizacemi – knihovnami, středisky volného času).

### 3 HLAVNÍ ČÁST EMPIRICKÉ STUDIE

#### 3.1 Cíle výzkumu

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, zda existují rozdíly v situacích, v nichž účastníci vzdělávání z řad přistěhovalců v České republice a ve Švédsku používají cílový jazyk. Na základě studia pramenů a odborné literatury předpokládáme, že se delší zkušenost Švédska pozitivněji odrazí v každodenní komunikaci přistěhovalců s většinovou společností. Očekáváme, že se budou přistěhovalci ve Švédsku snažit ve větším počtu používat cílový jazyk se svými přáteli a v každodenních situacích.

Zároveň bylo naším úkolem zjistit, zda existuje rozdíl mezi muži a ženami v průměrech používání cílového jazyka v různých situacích.

#### 3.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné otázky zněly:

- Existují v České republice a Švédsku rozdíly v situacích, v nichž hovoří účastníci jazykového vzdělávání cílovým jazykem?
- Existují v obou zemích rozdíly mezi muži a ženami v průměrech používání cílového jazyka?

V návaznosti na výzkumné otázky a cíle výzkumu jsme zformulovali následující věcné hypotézy:

**Věcná hypotéza č. 1:** Situace, ve kterých hovoří účastníci jazykového vzdělávání cílovým jazykem, se liší.

**Statistická hypotéza č. 1:**

$H_0$ : Mezi situacemi, v nichž hovoří účastníci jazykového vzdělávání cílovým jazykem v České republice a Švédsku, neexistuje statisticky významný rozdíl.

$H_A$ : Mezi situacemi, v nichž hovoří účastníci jazykového vzdělávání cílovým jazykem v České republice a Švédsku, je statisticky významný rozdíl.

**Věcná hypotéza č. 2:** V průměrech používání cílového jazyka u mužů a u žen existuje významný rozdíl.

**Statistická hypotéza č. 2:**

$H_0$ : V průměrech používání cílového jazyka u mužů a u žen neexistuje významný rozdíl.

$H_A$ : V průměrech používání cílového jazyka u mužů a u žen existuje významný rozdíl.

#### 3.3 Výzkumné metody

Pro náš výzkum jsme zvolili *kvantitativní strategii*, která umožňuje ověřovat a vysvětlit dané jevy a získat pro ně objektivní důkazy. Získaná data jsme poté třídili na úrovni prvního i druhého stupně

(Ryšavý, 2002). K ověřování první hypotézy jsme použili *test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku* (vzorec uveden na obrázku 1). Pro interpretaci rozdílů v *testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku* jsme zvolili z-skóre (viz obrázek 2). Pro ověřování druhé hypotézy jsme využili program IBM SPSS Statistics 21.

$$\chi^2 = \frac{(p-o)^2}{o}$$

Obrázek 1. Vzorec pro výpočet testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (Chráska, 2007)

$$z = \frac{n \cdot n_p - n_r \cdot n_s}{\sqrt{n_r \cdot n_s \cdot (n - n_r) \cdot (n - n_s)}} \cdot \sqrt{n}$$

Obrázek 2. Výpočet z-skóre (Chráska, 2007)

Ke sběru dat jsme použili *nestandardizovaný dotazník*<sup>35</sup>, jenž se jevil jako nejpraktičtější vzhledem k velikosti reprezentativního souboru a nutnosti získat data ze dvou od sebe velmi vzdálených zemí. Protože pro nás bylo dopředu nemožné zjistit, z jakých zemí respondenti pocházejí, vytvořili jsme dotazník ve švédsko-anglické mutaci. V České republice byly po konzultaci s pracovníky CPIC v Olomouckém kraji vyhotoveny dotazníky v české mutaci, česko-anglické jazykové mutaci, dále v ruské, ukrajinské a vietnamské verzi. Abychom zajistili to, že překladem do cílového jazyka nedojde k nesprávné interpretaci českého originálu, postupovali jsme následovně: nejdříve byla česká verze přeložena do výše uvedených jazyků. Poté byly překlady převedeny do češtiny a bylo výzkumníkem zkontrolováno, zda vše odpovídá původnímu znění položek.

Respondenti odpovídali na otázku „**Kdy mluvíte česky/švédsky?**“ a mohli vybrat více odpovědí z následujících možností: *Jen v kurzu. / Doma s rodinou. / S přáteli. / V práci. / S úřady. / Jinde, napište prosím, kde.*

Výzkum jsme realizovali v obou zemích během roku 2012. Převážnou část dat jsme získali během května a června tohoto roku. Vzhledem k tomu, že v té době nebyly kurzy v moravských Centrech na podporu integrace cizinců zcela naplněny, rozhodli jsme se ještě získat data – především v olomouckém Centru – na konci roku 2012. Nedostatečná návštěvnost kurzů v Centrech způsobila, že rozsah vzorku na české straně je poměrně malý.

V České republice proběhl výzkum na CPIC v Olomouci, Pardubicích, Ostravě a Zlíně. Ve Švédsku jsme dotazníky distribuovali v kurzech SFI na soukromé jazykové škole Hermods v Uppsale a Stockholmu a v komunitním centru SFI Söderort ve Stockholmu. Všechna místa byla v rámci výzkumu vylosována náhodným výběrem.

### 3.4 Výzkumný vzorek

Ve Švédsku se našeho výzkumu zúčastnilo celkem 227 respondentů. Mohli jsme však vyhodnotit pouze odpovědi od 222 z nich, neboť u zbylých 5 nebyla data úplná. V České republice jsme oslovili celkem 102 respondentů, z nichž jsme obdrželi úplné informace od 95 respondentů. Jsme si vědomi

<sup>35</sup> Dotazník byl použit autorkou ke zpracování dat sloužících k vypracování dizertační práce s názvem *Tradice a perspektivy jazykového vzdělávání dospělých cizinců ve Švédsku a České republice*, která byla obhájena v dubnu 2014 na Ústavu pedagogických a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Obsahoval celkem 28 položek, které si kladly za cíl zjistit názory a motivy k jazykovému vzdělávání dospělých přistěhovalců v obou zemích.

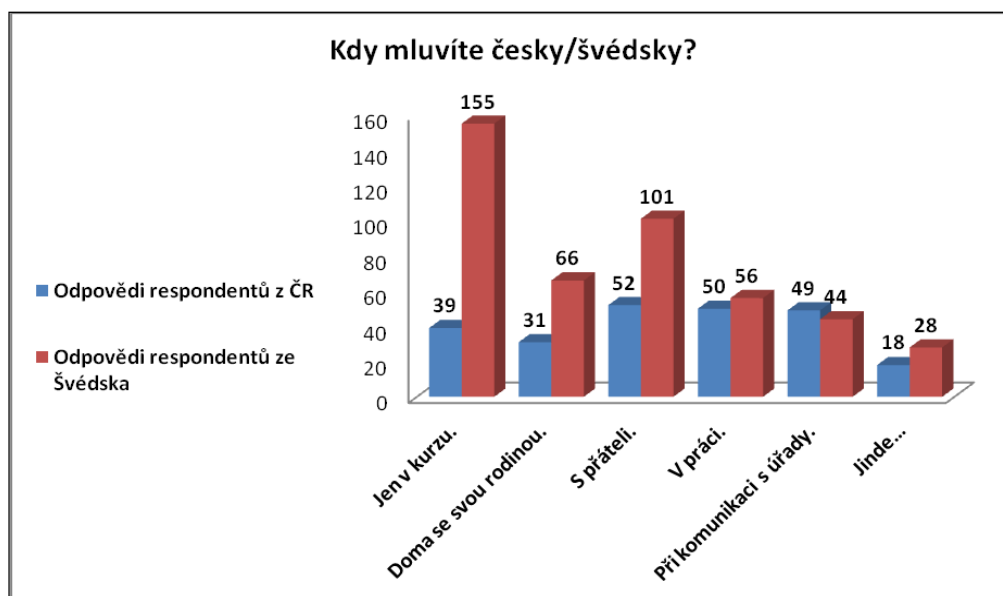
toho, že mezi rozsahem výzkumného souboru ve Švédsku a České republice panuje jistý nepoměr, avšak počet respondentů byl ovlivněn ochotou a také možnostmi škol s námi spolupracovat. Ve Švédsku se výzkumu zúčastnilo 155 žen a 67 mužů, průměrný věk respondentů byl 34,30 let. V České republice jsme získali data od 95 respondentů. Žen v českém vzorku byla většina: celkem jich odpovědělo 56, mužů bylo v našem výběru 39. Průměrný věk respondenta v České republice byl v porovnání se Švédskem nižší, tj. 31,81 let.

Respondentů ve Švédsku bylo nejvíce z Iráku (24), Íránu (14) a ze Somálska (16). Celkem studující pocházeli z více než 64 zemí. Toto zastoupení respondentů odpovídá tomu, ze kterých zemí přistěhovalci v SFI pocházejí.

V České republice pocházeli respondenti z 34 různých zemí celého světa. Výzkumu se zúčastnilo 19 Vietnamců, 17 Rusů a 14 Ukrajinců. Z jiných třetích zemí bylo 45 respondentů. Toto zastoupení opět odpovídá migračním vlnám, které jsou pro Českou republiku typické.

### 3.5 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Jak ukazuje níže nabízený obrázek 3 s tabulkou 1, nejčastější používání češtiny u respondentů v České republice jsme zaznamenali v případě komunikování s přáteli (52, tj. 55 %), v práci (50, tj. 53 %) a s úřady (49, tj. 52 %). Pouze v rámci kurzu komunikuje 39 respondentů, což je méně než v případě švédských účastníků. Ti nejvíce používají švédský jazyk jen v hodinách SFI (155, tj. 70 %). Na druhém místě nejčastěji používali švédští respondenti cílový jazyk při kontaktech se svými přáteli (101 odpovědí, což je téměř polovina všech respondentů, tj. 45 %).



Obrázek 3. Kdy mluvíte česky/švédsky?

Tabulka 1

Kdy mluvíte česky/švédsky?

Odpovědi	Respondenti v České republice		Respondenti ve Švédsku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Jen v kurzu.	39	41 %	155	70 %
Doma s rodinou.	31	33 %	66	30 %

S přáteli.	52	55 %	101	45 %
V práci.	50	53 %	56	25 %
S úřady.	49	52 %	44	20 %
Jinde...	18	19 %	28	13 %

Volných odpovědí si respondenti v České republice spíše nevšímalí. Pokud ano, zmiňovali se o tom, že česky mluví nejčastěji v restauraci, obchodech (10 respondentů), „všude, kde to jde“ (1 respondent). U švédských účastníků kurzu SFI jsme kromě situací v obchodě (6 respondentů) zaznamenali několik zajímavých vyjádření, jež budeme níže citovat:

*Když se nedomluví anglicky.*

*Normálně mimo SFI spíše moc se Švédy nemluví, docela se stydím, protože švédština je těžká na výslovnost.*

*Myslím si, že je důležité, abychom chodili někam se Švédy. V kurzu jsou totiž lidé, kteří tu nemají žádné přátele, proto mluví švédsky jen ve škole, a to je pak těžké se naučit švédsky, když nemáte s kým mluvit.*

*Chtěla bych mluvit švédsky, ale nikde nemám příležitost švédsky mluvit mimo kurz. Všude mluvím jen svým jazykem, to mi vadí.*

*Švédsky mluvím na úřadu práce a ve zdravotní pojišťovně.*

*Snažím se používat švédštinu i mimo školu, ale jde to těžko.*

Po vyhodnocení uvedené volné odpovědi jsme si kladli otázku, zda je opravdu švédská společnost vůči cizincům tak uzavřená, že se přistěhovalci minimálně dostanou do kontaktu se švédskou majoritou. Pozitivní naopak je, že někteří z nich cvičí švédštinu, když dělají úkoly se svými dětmi. Domníváme se proto, že děti jsou pro dospělé velkou motivací, proč se nový jazyk dále učit.

Výše zformulované hypotézy jsme vyhodnocovali testem *chi-kvadrát pro kontingenční tabulku*. Získaná hodnota byla  $\chi^2 = 39,298$ , což znamená, že byla vyšší než kritická hodnota pro daný stupeň volnosti  $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$ . Mohli jsme tedy odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Konstatovali jsme, že: **Mezi situacemi, v nichž hovoří účastníci jazykového vzdělávání cílovým jazykem v České republice a Švédsku, je statisticky významný rozdíl.**

Získané výsledky jsme se pokusili interpretovat pomocí z-skóre.

Tabulka 2

*Kontingenční tabulka s hodnotami pro ověřování hypotézy č. 1 a hodnotami z-skóre*

		Jen v kurzu.	Doma s rodinou.	S přáteli.	V práci.	Při komunikaci s úřady.
P	ČR	39	31	52	50	49
	SV	155	66	101	56	44
O	ČR	66,678	33,339	52,586	36,432	31,964
	SV	127,322	63,661	100,414	69,568	61,036
$\frac{(P-O)^2}{O}$	ČR	11,489	0,164	0,007	5,053	9,079
	SV	6,017	0,086	0,002	2,646	4,755
$\chi^2$		39,298				



$$f = (r - 1) \cdot 4$$

$$\cdot (s - 1)$$

hodnoty	Česko	-5,007	-0,543	-0,114	3,036	4,022
z - skóre	Švédsko	5,007	0,543	0,114	-3,036	-4,022
z - skóre	Česko	---	0	0	++	+++
	Švédsko	+++	0	0	--	---

Na základě interpretace znaménkem po použití z-skóre lze tedy konstatovat následující:

1. Respondenti ve Švédsku používají cílový jazyk, tj. švédštinu, nejvíce v kurzu. V práci a při komunikaci s úřady švédští účastníci mluví švédsky méně.
2. Respondenti v České republice komunikují česky nejvíce s úřady a dále také v práci.

Výše uvedené výsledky se také odrazily ve vzájemných korelacích mezi situacemi, které jsme zjišťovali v programu IBM SPSS Statistics 21. Získaná korelace potvrzuje vzájemnou souvislost mezi sledovanými jevy. Ti respondenti, kteří více hovořili cílovým jazykem jen v kurzu, používali jazyk majority méně často v práci či při komunikaci s úřady či doma s rodinou. Ti, kteří komunikovali v cílovém jazyce s rodinou doma, mluvili tímto jazykem častěji také s přáteli. Respondenti, kteří používali cílový jazyk v práci, jím častěji hovořili v kontaktu s úřady.

Tabulka 3

*Korelace mezi jednotlivými situacemi*

		Česko 1 Švédsko 2	Jen v kurzu.	Doma s rodinou.	S přáteli.	V práci.	Při komunikaci s úřady.
Česko1 Švédsko2	Pearson	1	,280**	-,024	-,081	-,261**	-,309**
	Correlation						
Jen v kurzu.	N	317	317	317	317	317	317
	Pearson	,280**	1	-,261**	-,354**	-,222**	-,280**
Doma s rodinou.	Correlation						
	N	317	317	317	317	317	317
S přáteli.	Pearson	-,024	-,261**	1	,169**	-,131*	-,080
	Correlation						
V práci.	N	317	317	317	317	317	317
	Pearson	-,081	-,354**	,169**	1	,027	,122*
Při komunikaci s úřady.	Correlation						
	N	317	317	317	317	317	317
Při komunikaci s úřady.	Pearson	-,261**	-,222**	-,131*	,027	1	,159**
	Correlation						
Při komunikaci s úřady.	N	317	317	317	317	317	317
	Pearson	-,309**	-,280**	-,080	,122*	,159**	1
Při komunikaci s úřady.	Correlation						
	N	317	317	317	317	317	317

**Pearson Correlation** – Pearsonův korelační koeficient; **N** – celkový počet respondentů jak ve Švédsku, tak v České republice

Druhá věcná hypotéza zněla: *V průměrech používání cílového jazyka u mužů a u žen existuje významný rozdíl.*

Tabulka 4

*Popisná statistika výsledků dotazníku pro ověření hypotézy č. 2*

Pohlaví		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Jen v kurzu.	1,0	106	,604	,4914	,0477
	2,0	211	,626	,4851	,0334
Doma s rodinou.	1,0	106	,311	,4652	,0452
	2,0	211	,308	,4628	,0319
S přáteli.	1,0	106	,453	,5001	,0486
	2,0	211	,502	,5012	,0345
V práci.	1,0	106	,406	,4934	,0479
	2,0	211	,303	,4608	,0317
Při komunikaci s úřady.	1,0	106	,311	,4652	,0452
	2,0	211	,294	,4566	,0314

**N** – celkový počet respondentů, **Mean** – průměr, **Std. Deviation** – směrodatná odchylka, **1,0** – muži, **2,0** – ženy

Deskriptivní analýza přinesla zjištění, že průměry používání cílového jazyka v závislosti na pohlaví se významně neliší.

Pro zodpovězení výzkumného cíle jsme provedli statistické porovnání průměrů používání cílového jazyka u žen a u mužů v celém výzkumném souboru. Pro zjištění signifikantního rozdílu mezi rozptyly u těchto skupin byl použit Levenův test rovnosti rozptylů (viz tabulka 5). T-test, který porovnává rozdíl v průměru ve skupinách muži a ženy, ukázal, že hodnota P (Sig. 2-tailed) byla ve všech situacích větší než  $\alpha$  (0,05), proto nelze odmítnout nulovou hypotézu: *v průměrech používání cílového jazyka u mužů a u žen neexistuje významný rozdíl.*

Tabulka 5

Levenův test rovnosti rozptylů pro ověřování hypotézy č. 2

		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95 % Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Jen v kurzu.	Equal variances assumed	,529	,468	-,376	315	,707	-,0218	,0580	-,1359	,0923
	Equal variances not assumed			-,375	208,039	,708	-,0218	,0583	-,1367	,0930
Doma s rodinou.	Equal variances assumed	,014	,906	,059	315	,953	,0033	,0552	-,1053	,1119
	Equal variances not assumed			,059	209,458	,953	,0033	,0553	-,1057	,1123
S přáteli.	Equal variances assumed	1,864	,173	-,831	315	,407	-,0495	,0596	-,1669	,0678
	Equal variances not assumed			-,831	210,834	,407	-,0495	,0596	-,1670	,0679
V práci.	Equal variances assumed	10,099	,002	1,822	315	,069	,1023	,0562	-,0082	,2129
	Equal variances not assumed			1,781	198,165	,076	,1023	,0575	-,0110	,2157
Při komunikaci s úřady.	Equal variances assumed	,397	,529	,320	315	,750	,0175	,0547	-,0901	,1251

Equal							
variances							
not	,318	206,974	,751	,0175	,0550	-,0910	,1260
assumed							

Na základě ověření první hypotézy jsme dospěli k tomu, že mezi situacemi, v nichž hovoří účastníci jazykového vzdělávání cílovým jazykem v České republice a Švédsku, je statisticky významný rozdíl. Interpretace získaných hodnot z-skóre poukazuje na to, že respondenti ve Švédsku používají cílový jazyk nejvíce v kurzu, zatímco účastníci v České republice nejvíce česky hovoří s úřady a dále také v práci. V rámci druhé hypotézy jsme však nemohli odmítnout nulovou hypotézu: dospěli jsme tedy k závěru, že v průměru používání cílového jazyka u mužů a u žen neexistuje významný rozdíl.

Lze tvrdit, že se v této části analýzy našich otázek projevilo to, co se již objevilo v závěrech výzkumu Elmeroth (2003). Uvedená autorka upozorňovala na to, že účastníci kurzů SFI se téměř nesetkávají s majoritou, proto švédštinu používají pouze v kurzu. Podobným způsobem používají cílový jazyk také respondenti, kteří se ve Švédsku zúčastnili našeho výzkumného šetření.

Z výše uvedených výsledků se lze domnívat, že čeští přistěhovalci mají více příležitostí k tomu, aby používali v praxi své znalosti češtiny, což může vést ke stimulaci jejich vnitřní motivace a v konečném důsledku efektivnější integraci do české společnosti.

Je sice možné, že ve Švédsku existuje větší možnost, že přistěhovalci se mohou v každodenních situacích domluvit anglicky. Přesto je však švédština bezpodmínečně nutná pro jejich úspěšnou integraci – to platí pro každou skupinu přistěhovalců (ať těch, kteří míří do dané země za prací, nebo těch, kteří hledají azyl).

Náš výzkum mohl však odhalit další problémy: snaha švédských integračních programů nabídnout účastníkům kurzu SFI praxi v nějakém podniku či zařízení tak, aby se začlenili do pracovního trhu, stejně v konečném důsledku selhává. Účastníci hovoří švédsky většinou pouze v kurzu, pokračují v jeho studiu, aniž by jej trénovali v praxi při komunikaci s většinou. Nedostatek komunikace mezi cizinci a většinou může být ve Švédsku výsledkem neúspěšné integrace, neboť cizinci žijí v izolovaných částech měst, ve kterých bydlí minimum Švédů a které se potýkají se sociálními nepokoji (např. Rosengård v Malmö).

V České republice výsledky našeho výzkumu mohly poukázat na to, že většina z těch, kteří docházejí do jazykových kurzů na CPIC, nejsou izolováni od většiny. Jsou alespoň nuceni používat český jazyk v praxi (při kontaktu s přáteli). Je možné, že se v tomto rozdílu odráží, že někteří přistěhovalci pocházející z Ukrajiny a Ruska lépe rozumějí česky kvůli svému mateřskému jazyku. Přesto je ale nutné zdůraznit, že češtinu používají s přáteli, takže se s Čechy stýkají. To může znamenat, že česká společnost není vůči cizincům tak uzavřená. Můžeme si jen přát, aby také v budoucnu byla oboustranná komunikace v české společnosti podporována a zamezilo se segregaci cizinců.

Výzkum poukazuje na významnou roli sociálního pedagoga, který může přispět ke zlepšení komunikace mezi většinou a cizinci – a to ať již v rámci sociálního poradenství, nebo při aktivitách s danou skupinou (či dětmi cizinců) ve volném čase. Tím bude docházet ke stimulaci používání cílového jazyka přirozenou cestou.

## 4 ZÁVĚR

Naším výzkumným cílem bylo zjistit, zda existují rozdíly v situacích, v nichž používají účastníci cílový jazyk v České republice a ve Švédsku. Na základě ověření hypotéz jsme dospěli k závěru, že mezi situacemi, v nichž hovoří účastníci jazykového vzdělávání cílovým jazykem v České republice a Švédsku, je statisticky významný rozdíl. Na základě interpretace získaných hodnot z-skóre jsme

vylovili výroky, že respondenti ve Švédsku používají cílový jazyk nejvíce v kurzu, zatímco účastníci v České republice nejvíce hovoří česky s úřady a dále také v práci.

Vzhledem k tomu, že respondenti v České republice hovoří česky se svými přáteli, domníváme se, že lze podporovat rozvoj jejich jazykových schopností i v rámci volného času. Proto by bylo možné se při různých kulturně společenských a sportovních akcích realizovaných v klubech, centrech, spolcích, v zájmových organizacích apod. více soustředit (např. ve spolupráci s Centry na podporu integrace cizinců) na dospělé přistěhovalce. Rozvíjet výše zmíněné aktivity by především měly školy, do nichž dochází především děti cizinců. Hlavně zmíněné školy by mohly uspořádat různé volnočasové sportovní, kulturní, či zábavné aktivity, programy, akce pro rodiny s dětmi, v rámci kterých by měli i dospělí přistěhovalci (rodiče dětí) častější příležitost komunikovat v češtině nejen s ostatními imigranty, ale také s majoritou.

Rovněž si troufáme tvrdit, že je nezbytné podpořit veškeré vzdělávací akce, které by zvýšily u přistěhovalců i majority sociokulturní povědomí o sobě navzájem. Z tohoto důvodu by měly být opět podporovány kampaně a edukační programy, jež by zvyšovaly sociokulturní znalosti menšiny o majoritě a majority o menšinách – a to jak ve Švédsku, tak v České republice.

## LITERATURA

- Carlson, M. (2006). Images and values in textbooks and practice: Language courses for immigrants in Sweden. In Carlson, M., Rabo, A., & Gök F. (Eds.). *Education in 'Multicultural' Societies – Turkish and Swedish Perspectives* (123-140). Stockholm. Dostupné z: <<http://srii.org/content/upload/documents/acd26e0f-2c52-46c3-97a9-2df83707535f.pdf>>.
- Český statistický úřad. (2014). Cizinci: Počet cizinců [online]. In *Český statistický úřad – Statistika*. [cit. 14. 7. 2014]. Dostupné z: <[http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/tabulky/ciz\\_pocet\\_cizincu-001#.U-SxhKNHK1c](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/tabulky/ciz_pocet_cizincu-001#.U-SxhKNHK1c)>.
- Elmeroth, E. (2003). From Refugee Camp to Solitary Confinement: Illiterate Adults Learn Swedish as a Second Language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 27 (4). 431-449.
- Grandberg, N. (2001). *The dynamics of second language learning*. Umeå: Umeå University, Department of Contemporary Literature and Scandinavian Languages.
- Hádková, M. (2010). *Čeština z druhé strany, aneb, Čeština v roli jazyka nemateřského*. Ústí nad Labem: [Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta].
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Chvojková, P. (2009). Pro či proti integraci? Problematika povinné zkoušky z češtiny pro udělení trvalého pobytu v kontextu integrace cizinců v ČR. In *Kultura – média – komunikace* (185-203). Sv. II. Olomouc: Univerzita Palackého, Centrum kulturních, mediálních a komunikačních studií.
- Ježková, V. et al. (2011). *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Praha: Karolinum.
- Kocourek, J. (2008). Stručný historický přehled o česko-vietnamských vztazích a působení Vietnamců v ČR [online]. In *ASI-milovaní*. [cit. 14. 5. 2013]. Dostupné z: <<http://www.asimilovani.estranky.cz/clanky/narodnosti-v-cr/vietnamci.html>>.
- Lindberg, I. & Sandwall, K. (2007). Nobody's darling? Swedish for adult immigrants: A critical perspective. *Prospect*, 42(3), 79-95. Dostupné z: <[http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect\\_journal/volume\\_22\\_no\\_3/Nobodys\\_darling.pdf](http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_22_no_3/Nobodys_darling.pdf)>.
- MIPEx (2014). *Migrant Integration Policy Index* [online]. [cit. 9. 7. 2014]. Dostupné z: <<http://www.mipex.eu/countries>>.

- SUZ MV ČR. (2012). Závěrečná monitorovací zpráva – Provoz center na podporu integrace cizinců VI [online]. In *Integracnicentra.cz*. [cit. 12. 8. 2013]. Dostupné na: <<http://www.integracnicentra.cz/KeStazeni/KeStazeni.aspx>>.
- Ryšavý, D. (2002). *Metody a techniky sociálního výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Studijní texty pro distanční studium.
- SCB. (2014). Helårsstatistik – Riket befolkning efter födelseland och ursprungsland [online]. In *Statistiska centralbyrån*. [cit. 10. 7. 2014]. Dostupné z: <[http://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/sv/ssd/START\\_BE\\_BE0101\\_BE0101F/UtlmedbR/?rxid=7ccd541c-b9f9-4389-95bb-c63ee257d81f](http://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/sv/ssd/START_BE_BE0101_BE0101F/UtlmedbR/?rxid=7ccd541c-b9f9-4389-95bb-c63ee257d81f)>.
- Skolverket. (2012). *Utbildning i svenska för invandrare – kursplan och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013a). Who is the education intended for? [online]. In *Skolverket.se*. [cit. 9. 4. 2013]. Dostupné na internetu: <<http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/the-swedish-education-system/2.883/2.900/who-is-the-education-intended-for-1.103807>>.
- Skolverket. (2013b). What is Swedish tuition for immigrants. [online]. In *Skolverket*. [cit. 17. 7. 2013]. Dostupné na internetu: <<http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/the-swedish-education-system/2.883/2.900/what-is-swedish-tuition-for-immigrants-1.103806>>.
- SUZ MV ČR, Centra na podporu integrace cizinců. (2013). Poskytované služby [online]. In *Integracnicentra.cz*. [cit. 23. 8. 2014]. Dostupné z: <<http://www.integracnicentra.cz/Default.aspx>>.
- Tingbjörn, G. (2004). Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv – en tillbakablick. In Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (Ed.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (717-761). Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Uherek, Z. et al. (2012). *Analýza státního integračního programu pro azylanty*. Praha: Etnologický ústav AV ČR.
- Vláda České republiky. (2013). Usnesení vlády České republiky ze dne 16. ledna 2013 č. 43 k Postupu při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců – Společné soužití v roce 2013 [online]. In *Mvcr.cz*. [cit. 20. 7. 2013]. Dostupné z: <<http://www.mvcr.cz/clanek/integrace.aspx>>.
- Zákon o státním občanství České republiky – č. 186/2013 Sb.

## Autor

Mgr. Milena Öbrink Hobzová, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, Katedra křesťanské výchovy, Univerzitní 22, 71 111 Olomouc, e-mail: milenahobza@email.cz

Příspěvek byl podpořen z projektu IGA\_CMTF\_2014\_017.

## **The offer in language training for adult immigrants in the Czech Republic and Sweden and the course participants' use of the target language in practice**

**Abstract:** Using the background of current offers in language training for adult foreigners, the aim is to present the results of the research which was conducted in language courses for adult immigrants in both the Czech Republic and Sweden in 2012. This aim of the research was to determine whether there were differences in the situations in which learners in the Czech Republic and Sweden use the target language. The research theory was based on the authors who deal with language education for foreigners: Carlson (2006) Lindberg & Sandwall (2007), Chvojková (2009), Hádková (2010). The sample included 95 respondents from the Czech Republic and 222 respondents from Sweden. As a method of data collection, a non-standardized questionnaire was used. To verify the stated hypothesis the chi-square test of independence and contingency tables were applied. As a result, we could state that there was a statistically significant difference in the situations in which respondents spoke the target language in the Czech Republic and Sweden.

**Key words:** *Czech courses for immigrants, Swedish courses for immigrants (SFI), immigrant education, traditions of language education for immigrants, integration of immigrants*

# Pedagogický pracovník v integrovaném vzdělávání<sup>36</sup> a integrované výchově

*Petra Potměšilová, Miloň Potměšil*

**Abstrakt:** Děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou stále více integrováni do běžného výchovně-vzdělávacího procesu. V praxi tak může nastat situace, kdy na dítě a žáka se speciálními vzdělávacími potřebami výchovně působí i pedagogický pracovník, který nemá speciálněpedagogické vzdělání. Cílem příspěvku je nejen stručně charakterizovat podmínky integrovaného vzdělávání a integrované výchovy, ale na základě vyslovených obav ze strany pedagogických pracovníků<sup>37</sup> navrhnout možnosti jejich podpory. Obavy pedagogických pracovníků v integrovaném vzdělávání byly analyzovány kvalitativní metodou trsů.<sup>38</sup> Výsledky analýzy jsou pak dány do kontextu situace sociálního pedagoga. Navržená podpůrná opatření jsou rozdělena na formu možné přípravy a na formu možné následné podpory v praxi a vycházejí z praktických zkušeností z přípravy studentů sociální pedagogiky na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

**Klíčová slova:** *pedagog, sociální pedagog, integrace, výchovně-vzdělávací proces, dítě a žák se speciálními vzdělávacími potřebami*

## 1 UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY

Jedinci s postižením se ve společnosti vyskytují od jejího samotného začátku. Vztah k těmto lidem se však v průběhu historie výrazně měnil a procházel velkým vývojem. Zpočátku bylo pro společnost typické se jedinců s postižením nejrůznějším způsobem zbavovat, později se začínají objevovat první známky péče o tyto jedince. V současné době se společnost snaží o pozitivní přístup k jedincům s postižením a o to, aby byli přijímáni jako běžná součást společnosti. Toto přijetí úzce souvisí se změnou ve vnímání normality společnosti. Postupně docházelo k posunu pojetí normality od toho, že společnost je normální, když je bez postižených, až k tomu, že společnost zůstává normální, i když se v ní objevují lidé s postižením. Tento výrazný posun ve vnímání lidí s postižením intaktní společností se odráží i v jejich pojmenování. Postupně došlo k tomu, že se již nepoužívají názvy a označení, které měly negativní či hodnotící akcent. V současné době se tedy používá pojem jedinec s postižením a v případě dětí a žáků pak dítě či žák se speciálními vzdělávacími potřebami. V anglicky mluvícím prostředí se tak setkáváme s pojmy *persons with Disabilities, people with Disability* nebo *adults, children with Special Needs*. Na první pohled to může vypadat jako zbytečné „slovíčkaření“,

---

<sup>36</sup> Jsme si vědomi toho, že Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR v souvislosti s integrací dětí a žáků do hlavního vzdělávacího proudu používá termín **inkluzivní vzdělávání**. (<http://www.msmt.cz/socialni-programy/obsazeni-useku>) Pojmy integrace a inkluze jsou v praxi pojímány různě. Průcha (2002) tyto pojmy používá spíše jako synonyma. Potměšil (2010) nebo Kocurová (2002) vnímají mezi těmito pojmy rozdíl. V pojetí těchto dvou autorů je integrace chápána jako proces, který respektuje odlišnosti dvou skupin (žáků s postižením a žáků intaktních) a snaží se o začlenění žáků s postižením do skupiny žáků intaktních. Inkluze je pak v jejich pojetí charakterizována jako práce s žáky, kteří se nečlenění do skupin dle výše uvedeného klíče, ale v rámci jedné skupiny se s žáky pracuje na základě jejich individuálních schopností. Vzhledem k tomu, že akceptujeme toto rozdělení pojmů, používáme v celém příspěvku termín integrované vzdělávání, který více odráží reálnou situaci v českém vzdělávacím systému.

<sup>37</sup> Jedná se o výzkum, který byl autory proveden v letech 2011–2012. Celý výzkum pak byl publikován v rámci monografie *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*. (Potměšilová, 2014).

<sup>38</sup> Dtto.



ale tento způsob označování lidí s postižením v sobě má velkou hloubku: přiznáváme jedincům s postižením to, že na prvním místě se jedná o lidi, teprve na místě druhém je pak uvedena konkrétní charakteristika dané osoby: člověk malý, člověk s vousy, člověk sportovně založený anebo člověk s postižením. Vhodné pojmenovávání věcí, situací a okruhů lidí ve společnosti je možné považovat za první a důležitý krok ke změně postojů společnosti vůči dané věci, situaci nebo okruhu lidí. Ve vztahu k jedincům s postižením to znamená, že je budeme nazývat lidmi, ale budeme k nim tak i přistupovat.

Sociální pedagog je jedním z pedagogických pracovníků, který se ve své praxi může setkat i s jedinci s postižením. Kraus (2008, s. 45) sociální pedagogiku definoval jako disciplínu, která pojednává o tom, jak optimalizovat a usměrňovat životní situace a procesy, a to s akcentem na vnitřní potenciál jedince a jeho individualitu. Aby sociální pedagog mohl plně pracovat s vnitřním potenciálem a individualitou jedince se zdravotním postižením a dále je rozvíjet, měl by mít k tomu potřebné kompetence.

Dle výše uvedené definice se sociální pedagog může podílet na výchovně-vzdělávacích aktivitách dětí a žáků se zdravotním postižením. Dalším prostorem vzájemného setkání sociálního pedagoga a dětí a žáků se zdravotním postižením jsou i školská zařízení hlavního vzdělávacího proudu. V případě volnočasových zařízení by měl být sociální pedagog schopen pro dítě či žáka se zdravotním postižením vytvořit takové podmínky, respektive upravit prostředí tak, aby se mohli plně, dle svých možností, účastnit jednotlivých aktivit. V rámci školských zařízení pak sociální pedagog často tvoří pomyslný most mezi minoritními jedinci a majoritní společností. V případě dítěte či žáka se zdravotním postižením by tak měl být schopen bořit mýty a předsudky ostatních dětí a žáků, respektive rodičů.

Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem považujeme za důležité charakterizovat možné obavy ze strany pedagogických pracovníků, kteří nemají speciálněpedagogické vzdělání ve vztahu k této cílové skupině, a na základě těchto obav navrhnout možná preventivní, ale i intervenční opatření.

## 2 MOŽNOSTI VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PROCESU DĚTÍ A ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Jednou z možností, jak potvrdit či ukázat, že lidé s postižením jsou vnímáni jako běžná součást společnosti, je i to, že mají právo na výchovně-vzdělávací proces v takové formě, která jim bude vyhovovat. Výchovně-vzdělávací proces dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje v první řadě zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, dále pak vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění novely č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Oba dva legislativní dokumenty umožňují dětem a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami tři základní formy vzdělávání:

- individuální integrace,
- skupinová integrace,
- vzdělávání ve speciálních školách.

### 2.1 Integrované vzdělávání

V roce 1994 bylo poprvé deklarováno právo dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na inkluzivní vzdělávání. V tomto roce organizace UNESCO spolu se španělskou vládou uspořádala konferenci na téma Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kde se vlády 92 zemí usnesly na změně vzdělávacího systému žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Deklarace je dnes známá jako „**Prohlášení ze Salamanky**“. (The Salamanca Statement, 1994)

V České republice je integrované vzdělávání ve výše uvedených legislativních předpisech charakterizováno jako jedna z forem speciálního vzdělávání. Ve společnosti je však rozšířena představa, že se jedná o běžný typ vzdělávání, tedy vzdělávání dětí a žáků intaktních a těch, kteří mají takový typ a stupeň postižení, které jim nijak nebrání se tohoto typu vzdělávání účastnit. Toto můžeme pak považovat za příčinu odlišného pojetí integrovaného vzdělávání laickou a odbornou veřejností. O odlišném pojetí se zmiňujeme proto, že může být a v praxi často bývá příčinou předsudků, mýtů a nedorozumění v souvislosti s realizací výchovně-vzdělávacího procesu.

Vlastní integrované vzdělávání má dvě základní formy, které jsou vymezeny v § 16 zákona č. 561/2004 Sb. (tzv. školský zákon) ve znění pozdějších novel: individuální integrace a skupinová integrace.

**Individuální integraci** se rozumí začlenění žáka do běžného vzdělávacího proudu za předem stanovených podmínek. **Skupinová integrace** je charakterizovaná tím, že se v rámci výchovně-vzdělávací instituce zřídí třída či v rámci třídy oddělení nebo studijní skupina pro žáky, kteří mají stejný či podobný typ speciálních vzdělávacích potřeb. Tato třída či oddělení a studijní skupiny pracují dle předem stanoveného plánu.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění novely č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, stanovuje přesné podmínky integrace těchto žáků. Mezi tyto podmínky patří právo využívat pro svoje vzdělávání různou škálu vyrovnávacích a podpůrných opatření.

Výše zmíněná vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění novely č. 147/2011 Sb. charakterizuje **vyrovnávací opatření** jako *pedagogické, speciálněpedagogické metody a postupy, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a v případě žáků se sociálním znevýhodněním služeb asistenta pedagoga.*

**Podpůrnými opatřeními** při vzdělávání dětí a žáků se zdravotním postižením pak tato vyhláška definuje: *využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.*

Cílem těchto opatření je vyrovnat znevýhodnění dětí a žáků tak, aby se mohli účastnit výchovně-vzdělávacího procesu v hlavním vzdělávacím proudu, a ne jen pouze ve speciálních školách. Míra a druh vyrovnávacích a podpůrných opatření se stanovuje na základě odborného vyšetření a stanovené diagnózy, typu a stupně postižení či znevýhodnění.

Aby integrace byla funkční a úspěšná, je potřeba vzít v úvahu tři základní faktory, které Michalík (In: Müller a kol., 2004) nazývá základními pilíři: jedinec s postižením, rodina a škola (resp. výchovně-vzdělávací zařízení).

### **Jedinec s postižením**

Vhodnost a úspěšnost integrace závisí i na typu a stupni postižení. Od roku 2005 byla v České republice umožněna forma integrovaného vzdělávání i dětem a žákům s mentálním postižením. (vyhláška č. 73/2005) V současné době je integrované vzdělávání umožněno všem dětem a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří prošli speciálněpedagogickým vyšetřením, případně pedagogicko-psychologickým vyšetřením a na základě tohoto vyšetření je jim doporučeno.

Integrované vzdělávání však nemusí být vhodné pro každého. V rámci jedné z mnoha přednášek řekl prof. Matějček (ned.), že integrace je to: ... *když je dítě s ostatními dětmi, ne vedle nich.* Ze zkušeností z praxe můžeme uvést, že integrace žáka s těžkým sluchovým postižením a těžkým mentálním

postižením je velmi problematická vzhledem k nízké úrovni jazykových, a tedy i komunikačních kompetencí. K možným problémům integrace žáků se sluchovým postižením se blíže vyjadřuje např. Harris (2003). V obou případech, i když z jiného důvodu, často dochází k tomu, že dítě či žák zůstává více vedle kolektivu, než by se stal jeho součástí.

### **Rodina**

Úspěšná integrace je závislá i na rodině dítěte a žáka s postižením. Od rodičů je vyžadována větší osobní angažovanost a podpora než v případě, že je umístěno ve speciální škole. (Michalík In: Müller a kol., 2004) Jestliže rodiče adekvátním způsobem podporují své dítě, je pravděpodobné, že mu integrace přinese užitek. Opakem jsou však rodiče, kteří integraci chápou jen jako cíl, nikoliv proces. Jestliže si rodiče myslí, že zařazením jejich dítěte do hlavního vzdělávacího proudu byla integrace dokončena, může dojít k tomu, že nebudou se školou dostatečným způsobem spolupracovat a své dítě podporovat. Dalším problémem může být situace, kdy rodiče trvají na integraci za každou cenu, i když ze speciálněpedagogického pohledu to není v zájmu dítěte. (např. Kunc, 2000) Tyto dva faktory pak můžeme vnímat z pohledu pedagogického pracovníka v integrovaném vzdělávání za stresující.

### **Škola (resp. výchovně-vzdělávací zařízení)**

Tento pilíř je v souvislosti s tématem předkládaného příspěvku možné považovat za nejdůležitější. Úspěšná integrace je závislá na klimatu celé školy (zařízení), tedy na jejím (jeho) vstřícném nastavení k přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jejich vzdělávání. Michalík (Müller a kol. 2004) uvádí v souvislosti se školou další faktory, které se podílejí na funkční integraci: učitelé, poradenství a diagnostika, asistent pedagoga, přítomnost kompenzačních pomůcek, vhodně vypracovaný individuální vzdělávací program, architektonické bariéry. Tyto faktory ovlivňují úspěšnost integračního procesu i v ostatních výchovně-vzdělávacích zařízeních.

Vstřícné klima zařízení je sice základ, ale nestačí. Důraz je potřeba dát na dobře vytvořenou diagnózu, na základě které se pak vytváří návrh formy vzdělávání a míra a typ podpůrných a vyrovnávacích opatření. Pedagogický pracovník má možnost při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu spolupracovat se speciálněpedagogickým centrem či pedagogicko-psychologickou poradnou. Pokud dobře nefunguje jeden z těchto článků, může dojít k tomu, že integrační proces nebude plnit svoji funkci.

#### **2.1.1 Integrované vzdělávání v České republice v číslech**

Vančurová (2011) uvádí, že teprve ve školním roce 2010/2011 poprvé poklesl počet žáků ve speciálních třídách a zvýšil se počet žáků individuálně integrovaných. Tento trend se pak podařilo udržet i další školní rok. Z uvedených dat je tedy patrné, že je v současné době v naší společnosti patrná snaha o podporu individuální integrace dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu.

Z dalších statistik Českého statistického úřadu vyplývá, že v letech 1990 až 2004 nejvyšší procento žáků speciálních škol tvořili žáci s mentální retardací. Ve školním roce 1990/1991 to bylo 78 % a ve školním roce 2004/2005 to bylo necelých 61 %. Ve sledovaném období počet žáků s mentální retardací výrazně klesal, přesto však stále tvoří největší část žáků všech speciálních škol. Další, z pohledu statistiky zajímavou kategorií jsou žáci s kombinovaným postižením. V této kategorii Český statistický úřad zaznamenal opačný trend. Ve školním roce 1990/1991 tvořili 4,5 % z celkového počtu žáků speciálních škol, ve školním roce 2004/2005 pak 21,5 %.

Z výše uvedených údajů je patrné, že v letech 1990–2004 došlo k poklesu počtu žáků s mentální retardací ve speciálních školách o 17 %. Tento pokles může být dán změnou legislativy. Od 5. 1. 2004 nabyla účinnosti novela vyhlášky č. 291/1991 Sb., o základní škole. Novela vyhlášky se týkala rozšíření paragrafu 3 o odstavec, v němž je nově stanovena možnost integrace i pro žáky s mentálním

postižením. Tato změna byla podložena tzv. pokusným ověřováním, v rámci kterého byli do vybraných škol integrováni žáci s mentálním postižením.

**Zde spatřujeme možný základní problém a střet dvojího pojetí integrovaného vzdělávání. Pedagogičtí pracovníci jsou připravováni na práci s intaktními žáky a žáky s lehkým typem postižení, kteří nepotřebují zvláštní podpůrné a vyrovnávací opatření. Změnou pojetí integrovaného vzdělávání a rozšířením cílové skupiny se mění i nároky na pedagogické pracovníky. Pedagogičtí pracovníci tuto změnu vnímají především ve dvou oblastech: v přípravě na povolání a v náplni jejich práce.**

**Zvyšování počtu dětí a žáků, kteří jsou individuálně integrováni, vede i ke zvyšování počtu pedagogických pracovníků hlavního vzdělávacího proudu, kteří potřebují odbornou přípravu pro práci s těmito dětmi a žáky. Cílovou skupinou pro přípravu na práci s dětmi a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se tak kromě budoucích speciálních pedagogů stávají i pedagogičtí pracovníci hlavního vzdělávacího proudu.**

### 3 ŠETŘENÍ

Výsledky, které zde uvádíme, jsou dílčími výsledky většího výzkumu<sup>39</sup>, který se zabýval vztahem pedagogických pracovníků pracujících s klienty s postižením k potřebě podpůrných opatření pro jejich práci. Výzkum měl dvě části. Do první části výzkumu bylo zahrnuto **292** respondentů. Všichni respondenti byli pouze pedagogičtí pracovníci v integrovaném vzdělávání v předškolních zařízeních a základních školách. Do druhé části výzkumu pak byli zahrnuti i pedagogičtí pracovníci pracující ve speciálních školách a zařízeních. Zde se budeme zabývat pouze první částí výzkumu. Tato část výzkumu byla zpracována v kvalitativním designu.

#### **Cíl výzkumu:**

Nalézt a charakterizovat faktory, které vnímají pedagogičtí pracovníci v souvislosti s integrovaným výchovně-vzdělávacím procesem jako rizikové a které tak mohou následně ovlivnit jejich postoje a přístupy k tomuto procesu.

#### **Výzkumná otázka:**

VA 1. Vnímají pedagogičtí pracovníci v souvislosti s integrovaným výchovně-vzdělávacím procesem nějaké obavy; pokud ano, tak jaké?

#### **Výzkumný vzorek:**

Jak už bylo výše uvedeno, výzkumu se zúčastnilo 292 respondentů. Respondent, který byl zahrnut do výzkumu, musel splňovat dvě základní podmínky:

- absence speciálněpedagogického vzdělání,
- pedagogická práce s dítětem či žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z pedagogických pracovníků, kteří splňovali výše uvedená kritéria, byla náhodným výběrem sestavena skupina respondentů. Převážně se jednalo o respondenty z řad studentů kombinované formy sociální pedagogiky a z řad pedagogů, kteří se přihlásili na seminář v rámci projektu „Standardy speciální edukace“.

Při výběru vzorku respondentů jsme vycházeli ze současného trendu integrovaného vzdělávání, tedy ze situace, kdy se zvyšuje počet pedagogických pracovníků, kteří se při své práci setkávají s klienty

---

<sup>39</sup> Jak již bylo uvedeno v úvodu, jedná se o výzkum, který byl prováděn v letech 2011–2012. Celý výzkum je publikován v monografii *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*. (Potměšilová, 2014).

s postižením. Jedná se o pedagogické pracovníky, kteří nemají speciálněpedagogické vzdělání a primárně si práci s klienty s postižením nevybrali. Uvedené dva důvody můžeme považovat za faktory zvýšené zátěže v práci pedagogických pracovníků, které se u nich mohou stát příčinou výskytu nežádoucích jevů. Mezi základní nežádoucí jevy, které souvisejí s výkonem pedagogické profese, patří: syndrom vyhoření, syndrom pomocníka a zneužití moci. (Baštecká a kol., 2003; Vágnerová, 2000; Géringová, 2011; Hawkins, 2004)

### **Výzkumné metody:**

Za výzkumnou metodu byla zvolena analýza materiálů, a to konkrétně pomocí metody trsů.<sup>40</sup> Respondenti byli požádáni, aby zpracovali písemnou práci na téma „Možnosti a meze integračního vzdělávání v podmínkách vybraného zařízení“ na základě vlastních zkušeností.

### **Výsledky:**

Od spolupracujících respondentů<sup>41</sup> bylo získáno přes **2 500** stran textu. Vzhledem k zvolené metodě analýzy dat, **metodě trsů**, byl text analyzován a následně detekovány základní položky, v nichž se objevily pojmy: **strach** a **obavy**. Na základě další analýzy textu byly přidány pojmy: **nedůvěra**, **problém**, **rozložení**, **změna**, **nesouhlas**, **starosti**, **zátěž** a **hodnocení**. Celkem bylo vybráno 19 položek, které se vyskytovaly v různé četnosti<sup>42</sup>. Těchto 19 položek pak bylo rozděleno do 4 obecných položek – trsů:

1. nepedagogické činnosti nad rámec běžného vzdělávání
  - a. pedagog má zbytečné starosti navíc,
  - b. finanční náročnost pomůcek,
  - c. podpora žáka v každodenních situacích (toaleta, jídlo),
  - d. administrativní a pracovní zátěž,
  - e. fyzicky náročné zvedání klientů,
2. pedagogické činnosti nad rámec běžného vzdělávání
  - a. narušení výchovného procesu ostatních žáků,
  - b. určitý typ postižení je pro školu spíše zátěží – vliv na práci učitele,
  - c. klima třídy může být narušeno,
3. zvýšené nároky na přípravu a realizaci pedagogické práce
  - a. náročnější příprava učitelů na vyučování,
  - b. potřeba odpočinkových pauz – úprava organizace výuky,
  - c. zátěž i pro ostatní spolužáky – vliv na přípravu výuky,
  - d. hodnocení žáků,
  - e. uzpůsobení rozvrhu a chodu školy,
  - f. náročnost integrace dítěte s ADHD – vliv na psychiku učitele,
4. kompetence a nástroje za hranicí běžného vzdělávání
  - a. nedostatek informací, odkud brát podporu (SPC, PPP, ...),
  - b. vzdělání ve speciální pedagogice,
  - c. překračování kompetencí a rolí (krizová intervence pro rodiče a žáky),
  - d. práce navíc – neodpovídající platové ohodnocení,
  - e. tlak ze strany rodičů.

<sup>40</sup> Metodu trsů jsme volili s odvoláním na teorii kvalitativní analýzy ve výzkumu a také vzhledem k tendenci k možné konceptualizaci výroků a také k překrývání mezi sledovanými jednotkami tak, jak to uvádí např. Mioviský (2006).

<sup>41</sup> Vzhledem k tomu, že zde dále nepracujeme s daty, jako je pohlaví, věk, délka praxe, data v tomto příspěvku neuvádíme.

<sup>42</sup> Četnost položek v analyzovaném textu byla sice různá, ale nikoliv významně. Z tohoto důvodu ji zde neuvádíme.

**Interpretace:<sup>43</sup>**

Ve výše uvedených trsech je reflektován pocit pedagogických pracovníků v integrovaném vzdělávání, který indikoval, že přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je potencionální zátěž nejen pro ně samotné, ale i pro ostatní žáky. Pedagogičtí pracovníci si dále uvědomují možný nárůst pracovních povinností a změnu kompetencí v kontrastu s nedostatečnou odbornou připraveností pro práci s těmito žáky.

**Nepedagogické činnosti nad rámec běžného vzdělávání**

Pro analýzu textu bylo důležité, že se oblast nepedagogických činností nad rámec běžného vzdělávání vyskytovala poměrně často. Může to souviset s tím, že pedagogičtí pracovníci nemají zatím dostatek informací o charakteristice jednotlivých postižení, a také s tím, že v médiích jsou často prezentovány problémy klientů s těžkým stupněm postižení. V kap. 2 jsme uvedli, že funkční integrace je závislá na třech základních pilířích. Jedním z těchto pilířů je sám žák a typ a stupeň jeho postižení, což znamená, že pro integrované vzdělávání by měli být doporučováni ti žáci, kteří jsou schopni zvládat vzdělávání v běžném typu škol. V případě integrace dětí a žáků s těžším stupněm postižení je součástí rozhodnutí i doporučení podpůrných a vyrovnávacích opatření, ale především i doporučení nebo požadavek na dalšího pedagogického pracovníka – asistenta pedagoga. Asistent pedagoga podle § 7 vyhlášky č. 73/2005 Sb. ve znění novely č. 147/2011 má v náplni své práce:

- a. pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- b. podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- c. pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,
- d. nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.

Z bodu *d.* tedy vyplývá, že činnost, ze které někteří pedagogičtí pracovníci integrovaného vzdělávání mají strach, je v kompetenci asistenta pedagoga. V praxi však může nastat situace, kdy tuto činnost bude vykonávat pedagog (např. při volnočasových aktivitách). Proto by měla být výše zmíněná problematika zařazena do přípravy pedagogických pracovníků na integrované vzdělávání.

**Pedagogická činnost nad rámec běžného vzdělávání**

Za důležité v tomto trsu lze považovat to, že se zde nejvíce objevovala obava o vliv přítomnosti žáka s postižením na ostatní spolužáky. V textu se často objevovala situace, kdy si pedagogický pracovník nebyl jistý tím, co má dělat v případě přítomnosti žáka s ADHD: „Mám strach, že když P. dostane možnost se proběhnout, že to budou chtít i ostatní“ (R 23); „Když má J. den, tak mi rozloží celou třídu“ (R 125). Z tohoto trsu vyplývá, že při přípravě a následné podpoře pedagogických pracovníků v integrovaném vzdělávání je potřeba se zaměřit na způsob organizace vlastní výuky za přítomnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

**Zvýšené nároky na přípravu a realizaci výuky**

Tento okruh úzce souvisí s předcházejícím a do jisté míry by mu měl spíše předcházet. Logicky můžeme usuzovat na to, že pokud je dobře připraven výchovně-vzdělávací proces, měl by také dobře fungovat. Z hlediska našeho výzkumu chápeme tyto trsy odděleně, protože poukazují na možnou širší dopadu přítomnosti dítěte a žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním výchovně-vzdělávacím proudu.

---

<sup>43</sup> V textu jsou uvedeny přímé citace z textu, který zpracovávali respondenti. Pro přehledné zpracování výsledků bylo každému z respondentů přiděleno číslo (R1–R292).

Pedagogičtí pracovníci se často zmiňovali o náročné přípravě na vyučování: „Vlastně hodinu připravuji dvakrát, jednou pro M. a podruhé pro ostatní“ (R 5); „Musela jsem do přípravy na vyučování zařadit i aktivity, které bych normálně nepoužívala (odpočinek)“ (R 209). Dalším častým problémem je pak hodnocení a známkování: „Občas ji hodnotím mírněji než ostatní, je mi jí líto a navíc, když se tak snaží...“ (R 55).

Zvýšené nároky na přípravu a realizaci se pak netýkají jen výuky, stejně zvýšené nároky na přípravu mohou pedagogičtí pracovníci vnímat a často i vnímají při přípravě různých volnočasových aktivit.

### **Kompetence a nástroje za hranicí běžného vzdělávání**

Za klíčové v této oblasti lze považovat to, že sami pedagogičtí pracovníci si uvědomují potřebu speciálněpedagogické kvalifikace a potřebu podpory či metodického vedení ze strany speciálněpedagogického centra. Oba tyto jevy budou důležitými faktory v přípravě podpůrných opatření pro pedagogické pracovníky.

Za zajímavý faktor lze považovat strach z překračování rolí, konkrétně z možnosti poskytovat krizovou intervenci rodičům žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V praxi speciálního pedagoga se může stát, že si rodiče k němu vytvoří silnější vztah, než jak tomu bývá v hlavním vzdělávacím proudu. Ve většině případů se tento silnější vztah projevuje ve vyšší frekvenci diskuse rodičů a pedagoga a jejich větší spolupráci. Ani v kompetencích speciálního pedagoga však není poskytovat rodičům krizovou intervenci. Zmíněný strach z možnosti poskytovat krizovou intervenci rodičům žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vnímáme spíše jako důsledek předsudků vůči jedincům s postižením a jejich okolí. Předsudky často vznikají z neznalosti<sup>44</sup> dané problematiky, nedostatku zkušeností a také ze strachu. Ve společnosti je obecně rozšířená představa o tom, že být postižený, také znamená být nešťastný. Opět i tento významový trs bude důležitým faktorem při přípravě podpůrných opatření pro pedagogické pracovníky.

### **3.1 Validizace výzkumné otázky**

Na základě podrobné analýzy dat můžeme tedy na výzkumnou otázku, která je uvedena na začátku kap. 3, odpovědět: **Pedagogičtí pracovníci vnímají v souvislosti s integrací dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami čtyři základní okruhy rizik:**

1. **výskyt nepedagogických činností nad rámec běžného vzdělávání,**
2. **výskyt pedagogických činností nad rámec běžného vzdělávání,**
3. **zvýšený nárok na přípravu a realizaci pedagogické práce,**
4. **změna rozsahu kompetencí a nástrojů.**

**Dále si uvědomují, že realizace integrovaného vzdělávání může mít vliv nejen na ně samotné, ale i na ostatní žáky, respektive na celou školu.**

### **3.2 Závěry šetření**

Vyjádřené obavy je možné považovat za pozitivní signál toho, že oslovení pedagogičtí pracovníci si uvědomují závažnost dané problematiky a jsou schopni realistického náhledu. Uvedené obavy lze považovat za významné informace o tom, co by pedagogičtí pracovníci integrovaného vzdělávání potřebovali k tomu, aby integrace žáka se speciálními potřebami byla z pohledu školy úspěšná. Výše zmíněné obavy se tedy stanou potřebnými východisky pro vytváření systému podpory.

---

<sup>44</sup> Ve společnosti je obecně rozšířená představa o tom, že být postižený také znamená být nešťastný.

## 4 MOŽNOSTI PODPORY

Na základě provedeného šetření je možné podporu pedagogických pracovníků rozdělit do dvou hlavních oblastí: oblast přípravy a oblast podpory při realizaci integrovaného vzdělávání.

### 4.1 Oblast přípravy

Příprava všech pedagogických pracovníků by měla zahrnovat základní seznámení se speciálněpedagogickou problematikou. Cílem přípravy by nemělo být vytváření nebo výroba dalších speciálních pedagogů, ale připravení poučeného pedagogického pracovníka, který pokud se setká s klientem s postižením, bude schopen s ním adekvátním způsobem komunikovat a v oblasti výchovně-vzdělávacího procesu pracovat.

V roce 2012 byl řešen v rámci Fondu rozvoje vysokých škol (dále jen FRVŠ) projekt č. 358/2012, který byl zaměřen na inovaci studijního předmětu „Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“. Cílem inovace bylo vytvořit nové pojetí předmětu tak, aby sociální pedagogové a další studenti získali nejen znalosti, ale především dovednosti pro efektivní komunikaci s klienty s postižením, se kterými se mohou v rámci integrace setkat. Byl vytvořen, po pilotním ověření upraven a dále i v současnosti využíván jednosemestrální seminář, který je nyní rozdělen do několika tematických bloků. V úvodních blocích se studenti blíže seznamují se základní speciálněpedagogickou terminologií, historickými souvislostmi, současným stavem a legislativním zázemím. Tyto bloky vedou k práci s neznalostí a předsudky. Na úvodní bloky navazuje seznámení s jednotlivými skupinami postižení: charakteristika postižení, typy, možnosti komunikace a práce s kompenzačními pomůckami. Závěr semináře je pak zaměřen na zpracovávání individuálního vzdělávacího plánu. Absolventi semináře by měli získat základní kompetence pro práci s klientem s postižením v rámci integrovaného vzdělávání, dále by pak měli mít povědomí o dalších možnostech podpory. Absolventi by tak měli být schopni:

- poznat, o jaký typ speciálně vzdělávacích potřeb se jedná,
- adekvátní komunikace s dítětem,
- úpravy podmínek na základě speciálních vzdělávacích potřeb dítěte.

Na konci daného semestru je pak uspořádána studentská konference. Studenti ve skupinách zpracovávají individuální vzdělávací plán pro vybrané dítě a vybranou volnočasovou aktivitu nebo připravují osvětovou akci na téma vybraného typu postižení.

V současné době se objevují různé projekty,<sup>45</sup> které se zabývají vytvářením metodických příruček pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo přípravou kurzů pro pedagogické pracovníky integrovaného vzdělávání.

### 4.2 Oblast podpory při realizaci integrovaného vzdělávání

Oblast podpory pedagogických pracovníků v integrovaném vzdělávání je považována za velmi důležitou. (např. Hess a kol., 2008; Truskovska, 2010) Spilková a kol. (2010) zdůrazňuje fakt, že právě učitel je jedním z klíčových fenoménů, který ovlivňuje celkovou kvalitu školy. V současné době v pedagogické praxi existuje trend, který zdůrazňuje potřebu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Tento trend vychází z názoru, že pouze kvalitně připravený pedagogický pracovník může vykonávat svoji práci kvalitně. V dokumentu Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha) z roku 2001 jsou kvalitní učitelé považováni za hlavní aktéry, kteří se podílejí na změnách ve škole. Na Bílou knihu navázal v letech 2000 až 2001 projekt „Podpora práce učitelů“, v rámci kterého byly formulovány profesní standardy v podobě klíčových kompetencí

<sup>45</sup> Oba typy zmíněných projektů byly realizovány v rámci Ústavu speciálněpedagogických studií na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého (hl. řešitelé: M. Potměšil, J. Michalík).



učitelů. (Spilková a kol, 2010) Nároky na učitelskou profesi tak mohly být specifikovány na základě konkrétních vzdělávacích cílů a funkcí školy.

V odborné literatuře (Hess, 2008; Horská, 2009; Spilková, 2010; Píšová, 2011) se v souvislosti s podporou pracovníků v jejich profesi setkáváme se třemi pojmy: koučování, mentoring, supervize. O potřebě podpory různých pracovníků se stále více diskutuje na různých úrovních. Syndrom vyhoření se v určitých profesích objevuje častěji a začíná se objevovat i v dalších profesích, kde dříve nebyl tak častý (již ne jen v pomáhajících profesích, ale i v dalších profesích<sup>46</sup>, v nichž pracovníci přicházejí do pravidelného styku s lidmi). V některých profesích (klinický psycholog) je zákonem vymezená podpora (supervize), v jiných profesích tomu tak zatím není. V pedagogické profesi, jak již bylo výše uvedeno, podpora v této formě nemá legislativní oporu.

#### 4.2.1 Koučování

Horská (2009, s. 13) definuje koučování v pedagogické praxi jako *nedirektivní způsob řízení pedagogických pracovníků*, který by měl být opakem příkazování a kontroly. Jedná se o dlouhodobou a specifickou činnost, jejímž cílem je podpora pedagogického pracovníka v profesním a případně i osobním růstu. Koučování je postaveno na vztahu kouče a koučovaného. Kouč podporuje koučovaného v převzetí zodpovědnosti v plánování a dosahování vytyčených cílů. Za klíčový prvek v procesu koučování Horská (2009, s. 13) považuje *facilitaci*, tedy jakési usnadnění procesu myšlení koučovaného.

#### 4.2.2 Mentoring

*Mentoring je starý jako sama civilizace. Jedná se o přirozený vztahový proces, při němž jedna generace předává druhé své zkušenosti a hodnoty.* (Stanley a Clinton, 2011, s. 10) Mentor tedy těží ze svých zkušeností, které získal časem při výkonu své profese a může tyto zkušenosti předávat mladším kolegům. Stanley a Clinton (2011) v souvislosti s procesem mentorování zdůrazňují vhodný čas pro mentoring a vhodný způsob mentorování. Pokud jsou naplněny tyto dvě základní podmínky, může dojít k efektivnímu přenosu potřebných zkušeností a hodnot. Pokud však není zvolen vhodný čas nebo vhodný způsob mentorování, cenný proces předávání se stává spíše poučováním a mentorovaný se v tomto vztahu cítí spíše hlídáný či káraný.

Píšová a kol. (2011, s. 46) mentoring v pedagogické profesi vnímá především z pozice podpory pro pedagogické pracovníky a definuje jej jako *intencionální, dlouhodobý, situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního rozvoje*. Z takto vymezeného pojmu mentoring vyplývá, že proces může probíhat a zpravidla i probíhá na formální a neformální úrovni. Formální úroveň, tedy úroveň vymezená legislativním opatřením, v současné době v České republice neexistuje. V některých školách se však jakási formální struktura mentorů vyskytuje. Mnohem častější je však ta neformální<sup>47</sup>, tedy forma jakési kolegiální spolupráce, která však v současné době stále více naráží na trend soutěžení a osobních úspěchů.

#### 4.2.3 Supervize

Jednou z možností, jak podporovat pedagogické pracovníky v jejich práci a podporovat je v jejich vývoji, by dále mohla být supervize. O potřebnosti supervize pro pedagogické pracovníky se ve svém článku mimo jiných zmiňuje Truskovska. (2010)

<sup>46</sup> Autorka během studia Psychologie na FF UP absolvovala praxi na Psychiatrickém oddělení FNO. Tři čtvrtiny klientů skupiny lidí, kteří trpěli syndromem vyhoření, který se projevil vážnými depresivními stavy, byli prodávači a prodavačky z různých obchodů.

<sup>47</sup> Na jednom ze sledovaných pracovišť takto fungovala starší dáma – učitelka, která vytvořila před 20 lety strukturu předškolního vzdělávání pro danou školu. Kdykoliv přišla na návštěvu, vždy se ráda bavila na téma výchovně-vzdělávacího procesu. Vhodnými otázkami uměla učitele navést na problém a nabídnout řešení. Setkání s ní by se dalo nazvat opravdovým neformálním mentoringem.

Supervize je běžná intervenční technika, kterou pro svoji práci využívají kliničtí psychologové a psychoterapeuti. Současná legislativa však nevymezuje supervizi pro pedagogické pracovníky ve školách ani ve školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Výjimku pak tvoří Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče, v němž je definován pojem supervize, charakterizována supervize v těchto školských zařízeních a vymezen supervizor a jeho vzdělání.

Podle Hawkinse (2004, s. 59) Hess definuje supervizi jako čistou mezilidskou interakci, jejímž obecným cílem je, aby se jedna osoba, supervizor, setkávala s druhou osobou, supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem.

Hawkins (2004, s. 60) uvádí několik základních funkcí supervize, které supervidovanému mohou pomoci v práci: lépe rozumět klientovi, více si uvědomovat své reakce a odezvy na klienta, chápat dynamiku toho, jak probíhají interakce s klientem, podívat se na to, jak intervenují a jaké jsou dopady jejich intervence, zkoumat další způsoby práce s touto a podobnými situacemi klientů.

Falender a Shafranske (2004, s. 3) definují supervizi jako odbornou činnost, která může mít formu vzdělávání nebo odborné přípravy. Cílem supervize je pak předávání praktických zkušeností v oblasti fungování mezilidských vztahů.

Podle Rue a Byarse (1990) by supervize měla být první úrovní managementu každé organizace. Na první pohled se může zdát, že takto definovaná supervize by spíše spadala do oblasti pracovní psychologie. Ve skutečnosti tuto definici supervize můžeme považovat za důležitou myšlenku. Pokud by se supervize stala funkční součástí práce pedagogických pracovníků, může mít tato skutečnost pozitivní vliv na fungování celého zařízení.

V praxi existuje několik druhů supervize. Druhy supervize, které jsou zde blíže charakterizovány, patří k těm, které se dle našeho průzkumu jeví pro školství jako nejpotřebnější:

#### *případová supervize*

Případová supervize se zaměřuje na práci supervidovaného s danou klientelou či s daným klientem. Cílem této formy je náhled a sebereflexe na vlastní práci a hledání možných jiných způsobů, které budou funkční.

#### *týmová supervize*

Týmová supervize je zaměřena na způsob fungování týmu v dané organizaci: jak probíhá diskuse, jakým způsobem jsou řešeny problémy, jak fungují vztahy. Cílem této formy supervize je vést tým k maximálním výkonům a k vytváření zdravých vztahů.

#### *řídící supervize*

Řídící supervize se zaměřuje na způsob vedení organizace a na kompetence řídicích pracovníků. Cílem je vytvořit zdravé a funkční vztahy vedení k pracovníkům organizace.

## **5 ZÁVĚR**

Pedagogičtí pracovníci v integrovaném vzdělávání vnímají přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako rizikovou situaci z pohledu celého výchovně-vzdělávacího procesu. Přesto však se pedagogičtí pracovníci této formě výchovně-vzdělávacího procesu nebrání a spatřují v ní i pozitiva. (Potměšil, 2010) Rizika vnímají především ve své odborné nepřipravenosti na práci s těmito žáky a také v nedostatečné podpoře při vlastní realizaci této formy práce.

Cílem navržených opatření není transformovat sociálního pedagoga do formátu speciálního pedagoga, ale rozšířit jeho kvalifikaci a připravenost pro praxi, a to vzhledem k integračním či

inkluzivním trendům společnosti. Sociální pedagog by na základě svého profilu měl být připraven i pro práci s dětmi a žáky se zdravotním postižením právě proto, že je často tím prvním, kdo může měnit pohled druhých na tuto problematiku. Kromě odborné připravenosti by měl mít možnost o svých výchovně-vzdělávacích postupech diskutovat a měl by mít možnost získat zpětnou vazbu ke své pedagogické činnosti.

Dříve fungoval ve školských zařízeních tzv. uvádějící pedagog, který během prvního roku dohlížel na nově nastoupeného kolegu a pomáhal mu. Mentor by měl v rámci zařízení plnit tuto funkci. V případě integrovaného vzdělávání by to mohl být kolega, který má již zkušenost s výchovně-vzdělávací prací žáků a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Z pohledu speciálního pedagoga se však domníváme, že samotný mentoring nemusí v případě integrovaného vzdělávání stačit. Z uvedených obav pedagogických pracovníků integrovaného vzdělávání vyplývá potřeba hlubší a pravidelné podpory těchto pracovníků. Takovouto možnost může nabídnout supervize, v případě integrovaného vzdělávání a výchovy pak především případová supervize. V rámci volnočasových zařízení pak výše uvedené skutečnosti mohou mít tu samou platnost. Zkušený kolega je schopen poradit začínajícímu sociálnímu pedagogovi, jak uzpůsobit podmínky pro aktivity dětí a žáků se zdravotním postižením; supervize pak může pomoci v práci nejen s předsudky, ale může pomoci i nasměrovat k funkčnímu výchovně-vzdělávacímu procesu těchto dětí a žáků.

Speciální pedagogika v aktualizovaném paradigmatu je zaměřena na klienta v komplexním, psychosociálním pohledu. Z hlediska aktualizovaných potřeb cílové skupiny je pevně navázána na pedagogiku sociální. Je tedy zřejmé, že speciálněpedagogická problematika a problematika sociálněpedagogická budou oborově pracovat na specifikaci a konkretizaci vzájemného průniku. Sociálněpedagogický kontext je v současném pojetí práce s osobami se speciálními potřebami velmi významný, protože je jedním z pilířů, které tvoří most ze světa segregace do prostředí inkluzivního pojetí odlišností, a to jak zdravotních, tak sociálních.

Výsledky uvedeného průzkumu ukazují na důležitou problematiku integrovaného výchovně-vzdělávacího procesu. Integrované vzdělávání, ale i integrovaná výchova jsou důležitou součástí výchovně-vzdělávacího systému a z tohoto důvodu je potřeba pro ně vytvořit odpovídající podmínky. Jednou ze zásadních podmínek by měl být systém podpory pro pedagogické pracovníky. Výše jsme uvedli některé možnosti, které úspěšně fungují. Za důležité lze s odkazem na uvedené závěry tvrdit, že je možnost tyto formy převést i do oblasti pedagogické práce. Konkrétní možnosti využití a popis těchto činností bude předmětem našeho dalšího výzkumu.

## LITERATURA

- Baštecká, B. & kol. (2003) *Klinická psychologie v praxi*. Praha: Portál.
- Falender, C. A. & Shafranske, E. P. (2004) *Clinical Supervision: A Competency-Based Approach*. Washington: American Psychological Association.
- Géringová, J. (2011) *Pomáhající profese. Tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton.
- Harris, M. (2003) *The Importance of Audition in Early Communication*. Nottingham: The Ear Foundation.
- Hawkins, P. & Shonet, R. (2004) *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- Hess, A. K. & Hess, K.D. & Hess, T. H. (2008) *Psychoterapy Supervision: Theory, Research, and Practice*. New Jersey: J. Wiley and Sons.
- Horská, V. (2009) *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada.
- Kocurová, M. & kol. (2002) *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: ZČU.
- Kunc, N. (2000). Integration: Being Realistic Isn't Realistic, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1 (3), p. 1-9.

- Metodický pokyn k poskytování supervize.* [online] cit. 27. 4. 2012 dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-poskytovani-supervize?highlightWords=supervize>
- Miovský, M. (2006) *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada.
- Müller, O. & kol. (2004) *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole.* Olomouc: UP.
- Pířová, M. & Duschinská, K. & kol. (2011) *Mentoring v učitelství.* Praha: Karolinum.
- Potměšil, M. (2010) Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In: Havel, J. & Filová, H., & kol. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole.* Brno: Paido.
- Potměšilová, P. (2014) *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání.* Olomouc: UP.
- Průcha, J. (2002) *Moderní pedagogika.* Praha: Portál.
- Rue, L. W. & Byars, L. L. (1990) *Instructor's Manual: Supervision: Key Link to Productivity.* Homewood: Irwin.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* (1994) [online] cit. 27. 7. 2014 dostupné z [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).
- Spilková, V. & Tomková, A. & kol. (2010) *Kvalita učitele a profesní standard. Výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání.* Praha: UK.
- Stanley, P. D. & Clinton, J. R. (2011) *Křesťanský rádce.* Praha: Návrat domů.
- Truskovka, Ž. (2010) *Interchanges of implementing supervision or professional counselling support in professional education of prospective social pedagogus.* [online] cit. 27. 4. 2012 dostupné z: [http://www.nbu.gov.ua/PORTAL/Soc\\_Gum/Staptp/2010\\_44/files/ST44\\_35.pdf](http://www.nbu.gov.ua/PORTAL/Soc_Gum/Staptp/2010_44/files/ST44_35.pdf).
- Vágnerová, M. (2000) *Patopsychologie pro pomáhající profese.* Praha: Portál.
- Vančurová, J. (2011) Zdravotně postižení a znevýhodnění žáci v regionálním školství. *Školství*, č. 13, s. 10.
- Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ze dne 9. února 2005 ve znění novely č. 147/2011 Sb. ze dne 9. června 2011.
- ZÁKON č. 370/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ze dne 9. listopadu 2012.

Odkazy na webové stránky:

<http://www.czso.cz/csu/2006edicniplan.nsf/p/3307-06>

<http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/clanek-470/metodika-prace-s-zakem-s-postizenim>

<http://www.uiv.cz>

## Autor

PhDr. & Mgr. Petra Potměšilová, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, Univerzitní 22, 771 11 Olomouc, e-mail: [petra.potmesilova@upol.cz](mailto:petra.potmesilova@upol.cz)

prof. PaedDr., PhDr. Miloš Potměšil, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, [mvpotmesil@gmail.com](mailto:mvpotmesil@gmail.com)

Výzkumné aktivity, které byly zdrojem k vytvoření tohoto článku, byly podpořeny z projektů IGA CMTF\_2014\_017 a PedF\_2013\_013.

## **Pedagogues in the conditions of integration education**

**Abstract:** Children and pupils with special educational needs are becoming increasingly integrated into the mainstream educational process. In reality, there may be situations where during their education students with special needs come into contact with pedagogues who do not have the required specific competences. The aim of this paper is not only to describe briefly the conditions for integrated education, but also to summarize the requirements and support the staff needs in order to work more effectively on the basis of the respondents' concerns. Moreover, the concerns of the pedagogues working in integrated education were analyzed by using qualitative tufts. The results of the analysis were related to the teachers' social conditions. The proposed support activities are divided according to the possible forms of preparation and follow-up support. The results and recommendations are based on the practical experience acquired during the preparation of students in Social Pedagogy at St. Cyril and Methodius Theological Faculty of the Palacky University in Olomouc.

**Key words:** *pedagogue, social pedagogue, integrated education, child/pupil with special needs*

# Výchovné poradenství očima žáků základních škol

*Petra Kalibová, Romana Zikmundová*

**Abstrakt:** Příspěvek *Výchovné poradenství očima žáků základních škol* prezentuje výsledky specifického výzkumu, který významně přispívá k orientaci v pohledu mladé generace na tuto disciplínu a konfrontuje je s možností uplatnění sociálního pedagoga v této oblasti. Cílem výzkumu bylo zmapovat pohled žáků 6. a 9. ročníků základních škol v České republice na poskytování výchovného poradenství ve školách. Výzkum byl realizován pomocí dotazníku na celkem 2 585 respondentech a vyplývají z něho odpovědi na několik výzkumných oblastí, a to povědomí žáků o existenci výchovného poradenství, jejich zkušenosti s výchovným poradcem, osobnost výchovného poradce a spolupráce s rodiči nebo názory žáků na nahrazení výchovných poradců sociálními pedagogy.

**Klíčová slova:** *sociální pedagogika, výchovné poradenství, základní škola, žák*

## 1 ÚVOD

Výchovné poradenství je disciplínou, která signifikantně vstupuje do školského systému po celém světě. Problematika výchovného poradenství se objevuje v celé řadě odborných prací, zejména potom v těch zahraničních. Zahraniční autoři se zabývají např. teoretickou základnou výchovného poradenství, hodnocením poradenství ze strany studentů a žáků, různými pohledy na roli výchovného poradce, nároky žáků a studentů, které kladou na osobnost výchovného poradce apod.

V České republice je výchovné poradenství často diskutovaný pojem, odborníci i laická společnost kritizují současný stav. Tento článek se nechal inspirovat celou řadou zahraničních výzkumů (Howieson, Semple, 2000, Fox, Butler, 2007, Boulton et al., 2007) a interpretuje výsledky realizovaného výzkumného šetření, které se zaměřuje na výchovné poradenství očima žáků základních škol. Může pomoci objevit pohled mladé generace na práci výchovných poradců ve školách a orientovat se v něm.

## 2 VÝCHOVNÉ PORADENSTVÍ A JEHO VZTAH K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE

Výchovné poradenství prochází obdobím určitých změn, na roli výchovného poradenství ve školství je kladen velký důraz, stejně jako na samotné výchovné poradce jsou kladeny stále vyšší nároky. Školská poradenská oblast se dostává do popředí také díky zvyšujícím se tendencím k integračním a inkluzivním aktivitám, které jsou v českém školství neméně aktuální otázkou. Výchovný poradce je tak styčná osoba pro práci s dítětem integrovaným do běžného typu školy (Wamocho, 2008). O této disciplíně se také zvyšuje společenské povědomí. Wyne a Skjei (1970) se zmiňují o tom, že v minulosti byl výchovný poradce chápán (především laickou veřejností) spíše jako současný asistent pedagoga.

Společnost stále zvyšuje své nároky také na učitele, kterým nezbývá příliš času na to zabývat se problémy svých žáků (Lam, Yuen, 2008). Lam a Yuen (2008) na druhou stranu uvádí, že pedagogové jsou sice ochotni zabývat se problémy svých žáků a začínají být více paidotropicky zaměřeni, i tak je ale nutné ve škole vytvořit pracovní pozici pro osobnost, která nebude zatížena přímou pedagogickou činností, ale bude připravena řešit se žáky osobní, výchovné i vzdělávací problémy, bude zastávat preventivní funkci školy atd.

Na našem území bývá systém výchovného poradenství kritizován především proto, že výchovný poradce bývá ve většině případů učitel se sníženým počtem vyučovacích hodin, často nedobrovolně získávající tuto roli (srov. Vávrová, 1999). V zahraniční literatuře se objevuje kritika nejasnosti v roli poradenského pracovníka (např. Whiston et al., 2009). Berry (1979) hovoří o několika základních nedostatcích výchovného poradenství ve světě. Jedná se především o nedostatečnou teoretickou přípravu výchovných poradců (Fourie, 2007), nerespektování individuality a věkových specifik dětského klienta (McFarland et al., 2009).

Výchovný poradce je jakýsi „rodič ve školní třídě“, který zastává roli lékaře, právníka, soudce, administrativního pracovníka, učitele a intervenčního pracovníka (Agbaje, Eyo, 2011). Výchovný poradce je pedagog, který s žákem pracuje nejen ve třídě, ale také mimo ni (Usher, Edwards, 2005). Vzhledem k nárůstu výskytu téměř všech forem rizikového chování u žáků základních škol a neustálému snižování věkové hranice prvního kontaktu s jednotlivými typy rizikového chování je role výchovného poradce a školního metodika prevence (případně školního psychologa) ve školním prostředí nezastupitelná.

Současná mladá generace je ve velké míře ovlivněna různými společenskými změnami, které se odrážejí v jejich soukromém životě. Mohou narušovat také školní život a bránit efektivnímu vzdělávání (Fox, Butler, 2007). Přitom právě školní prostředí je jedno z nejdůležitějších, kde by se mělo odehrávat preventivní působení, které předchází vzniku deviantního chování dětí a mládeže. Vlivem stále častějších zkušeností dětí a mládeže s jednotlivými sociálními deviacemi je ve školách neoddiskutovatelně nutná přítomnost pracovníka, který zahrne činnosti výchovného poradce, školního metodika prevence i školního psychologa (Anderson, Moore, 2009, Kraus, 2008). Často bývá výchovné poradenství a osobnost výchovného poradce také stavěna do souvislosti s otázkou diskutované sexuální výchovy (Usher, Edwards, 2005). I tato oblast by jistě mohla spadat do kompetencí sociálního pedagoga na školách.

O zkvalitnění poradenství usiluje sociální pedagogika, která se snaží o nahrazení školských poradenských pracovníků právě sociálním pedagogem, který je na tuto pozici velmi dobře připraven. Podle Lam a Yuen (2008) by taková nově vzniklá pozice školnímu prostředí velmi prospěla. Poradenský pracovník by tak nejen pomáhal žákům a studentům řešit aktuální problémy, ale pracoval by zejména dlouhodobě na rozvíjení schopnosti zvládnání stresu a doprovázel by žáka na cestě vlastního návrhu řešení náročné nebo krizové životní situace. Výchovné poradenství je jakási příprava dítěte na život ve společnosti, výchovný poradce by měl být průvodce dítěte, kromě specificky zaměřené primární prevence by se měl také zabývat nespécifickým preventivním působením (Niwarz et al., 2010). Žáci by tak měli znát své slabé a silné stránky, umět se vyrovnávat se stresovými situacemi, prvky asertivního jednání apod. Podle Opekarové (2007, 5) je důležité připravit poradenského pracovníka (ať už to bude výchovný poradce, nebo sociální pedagog) na tuto pozici a nadále posilovat kooperaci jednotlivých subjektů poradenského procesu, primárně především s ředitelem škol a dalšími pedagogy (Ward, 2010). Poradenský pracovník by měl mít „emocionální, sociální, odborné, výchovně-vzdělávací, zdravotnické, rozvíjecí a organizační kompetence spojené se smyslem pro multikulturalitu a ochotu být lidem (a to jak intaktním, tak také těm se speciálními potřebami) nápomocný s řešením stresových situací s cílem co nejlépe zkvalitnit jejich život“ (Agbaje, Eyo, 2011, 307). A právě tyto kompetence získávají v teoretické i praktické rovině studenti oboru sociální pedagogika na českých vysokých školách.

Umístění sociálního pedagoga do českého školství by znamenalo obrovský posun ve výchovně vzdělávacím procesu. Sociální pedagog je odborně teoreticky i prakticky připraven na práci v edukačním procesu a navíc by jeho zapojení do školství znamenalo odstranění všech výše zmíněných aktuálních problémů výchovného poradenství. Podle Krause (2008) sociální pedagog působí na klienty ve dvou rovinách, a to v rovině integrační (tedy na místo výchovného poradce by prováděl depistáž ohrožených jedinců, prováděl by krizovou intervenci apod.) a v rovině rozvojové (preventivně působí na všechny žáky, vede je ke zdravému životnímu stylu atd.).

### 3 POHLED ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL NA VÝCHOVNÉ PORADENSTVÍ

Lašek (2007, 14) uvádí, že roli žáka dítě získává po vstupu do školy. Průcha (1997) chápe žáka jako subjekt edukace. Výchovný poradce pracuje nejen se žáky intaktními, ale také se žáky mimořádně nadanými či se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Navázání vztahu mezi žákem a učitelem (potažmo výchovným poradcem) je dlouhodobé a stojí na vytvoření formální a neformální autority (Petty, 1996). Žáci základních škol se potýkají během edukačního procesu s celou řadou stresujících podnětů, jako např. přestup z prvního na druhý stupeň ZŠ, psychické a fyzické změny v důsledku nástupu pubescence, rozhodování o budoucím životě volbou střední školy apod. Právě na žáky, kteří jsou těmito změnami ovlivněni, je zaměřeno výzkumné šetření kvantitativní povahy. Obdobný výzkum byl realizován v roce 2007 (Fox, Butler, 2007) ve Velké Británii a z jeho výsledků vyplynulo, že délka školní docházky dítěte ovlivňuje jeho povědomí o existenci výchovného poradce ve škole. Obecně podle autorů výzkumu platí, že povědomí žáků o existenci výchovného poradce ve škole je velmi nízká, což vyplývá i z názorů respondentů o nutnosti jakési „propagace“ výchovného poradenství ve škole.

#### 3.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumného šetření je zmapovat pohled na výchovné poradenství očima žáků základních škol a odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

- Jaké je povědomí žáků o existenci výchovného poradce ve škole?
- Jaký by měl výchovný poradce podle respondentů být? (Kopřiva, 1997)
- Jaký je pohled žáků na volbu výchovného poradce ve škole? (Vávrová, 1999)
- Jaký je zájem rodičů o výchovné poradenství z pohledu respondentů?
- Jak podle respondentů přistupuje výchovný poradce k žákům? (Howieson, Semple, 2000)
- Jak důležitá je podle žáků funkce výchovného poradce ve škole? (Fox, Butler, 2007)

#### 3.2 Výzkumná metoda a výzkumný soubor

Pro výzkumné účely byl sestaven dotazník vlastní konstrukce, který obsahuje 18 výroků zaměřených na pohled respondentů na výchovné poradce na školách. Každý výrok je doplněn postojovou škálou Likertovského typu od silného nesouhlasu po silný souhlas. Pro získání detailních informací jsme zvolili 2 variační (nezávislé) proměnné, které mohou sejmutím dotazníku získaná data ovlivnit: pohlaví respondenta a ročník, který žák absolvuje. Kompletní znění dotazníku vč. instrukce je součástí přílohy. Dotazník byl distribuován mezi žáky 6. a 9. ročníků základních škol. Žáci šestého ročníku byli zvoleni z důvodu přechodu mezi prvním a druhým stupněm ZŠ a fyzických i emocionálních změn v důsledku nástupu puberty. Výsledky byly komparovány s žáky devátých ročníků základních škol, a to především z důvodu přípravy na přechod na střední školy (Kesici, 2007).

Dotazník vyplnilo celkem 2585 respondentů z 58 základních škol. Výzkumný soubor byl konstruován na základě záměrného výběru. Zahrnuty byly školy ze všech krajů ČR a různé velikosti dle počtu žáků. Podrobnější informace o výzkumném souboru naznačují následující tabulky.

Tabulka 1  
Výzkumný soubor dle pohlaví

Pohlaví	Počet respondentů
Dívky	<b>1292</b>
Chlapci	<b>1293</b>



Tabulka 2  
Výzkumný soubor dle věku

Ročník základní školy	Počet respondentů
6.	<b>1338</b>
9.	<b>1247</b>

### 3.3 Interpretace výsledků

Po vyhodnocení dotazníků byla zjištěna následující data, která pro přehlednost rozdělíme do několika oblastí tak, jak byla prezentována v dotazníku.

#### Povědomí o výchovném poradci ve škole

Oblast Povědomí o výchovném poradci ve škole vychází z dotazníkových položek číslo 1, 2.

Povědomí o existenci výchovného poradce ve škole je frekventovaná položka dotazníků i v celé řadě zahraničních výzkumů a přináší opakovaně velmi neuspokojivé výsledky. Z našeho výzkumného šetření vyplynulo, že 1 829 respondentů ví, kdo je výchovným poradcem ve škole. 124 nemá povědomí o tom, kdo je výchovný poradce ve škole. Celkem tedy 71 % oslovených žáků zcela souhlasí nebo spíše souhlasí s tím, že ví, kdo je ve škole výchovný poradce. Lze říci, že většina námi oslovených respondentů je o přítomnosti tohoto pracovníka ve škole dobře informovaná. Ve větší míře jsou o existenci výchovného poradce ve škole informováni žáci 9. ročníků, z hlediska pohlaví nebyly zjištěny signifikantní rozdíly. Vyšší povědomí o výchovném poradenství mezi žáky devátých ročníků připisujeme obecně zaběhlému schématu na poli českého výchovného poradenství, kdy se žáci s výchovným poradcem setkávají intenzivněji právě v rámci kariérového poradenství v posledním ročníku základní školy.

Dotazník se dále v rámci této oblasti zaměřil na povědomí o možnostech osobního setkání s výchovnými poradci. Z šetření vyplývá, že 60 % respondentů ví, na jakém místě a v jakém čase výchovného poradce může navštívit. Pouze 77 % respondentů, kteří ví, kdo je výchovný poradce, má také povědomí o tom, kde a kdy může jeho služby využít. To znamená, že ačkoliv žáci mají povědomí o existenci výchovného poradce ve škole, ne každý z nich je seznámen s konzultačními hodinami nebo jinými možnostmi kontaktování poradce. V praxi českého školství bývá zvykem, že výchovný poradce stanovuje tzv. konzultační hodiny, ve kterých je přítomen pro osobní setkání se žáky nebo jejich zákonnými zástupci. Konzultační hodiny bývají zveřejněny v prostorách školy, případně také na webových stránkách instituce. Vzhledem k nárůstu využívání informačních a komunikačních technologií ve školství je možné se setkat i s modernizací služeb výchovných poradců na některých školách. Výchovní poradci na příklad nabízejí konzultační hodiny také on-line přes nejrůznější komunikační platformy (v současné době nejčastěji přes sociální síť Facebook), kdy opět nabízí žákům potažmo rodičům dobu, ve kterou budou připraveni komunikovat přes chat. Tento způsob komunikace bývá v odborném kruhu pozitivně kvitován, jelikož může být takováto forma kontaktu s výchovným poradcem pro žáka velmi atraktivní.

#### Zkušenosti s výchovným poradcem

Oblast Zkušenosti s výchovným poradcem vychází z položek dotazníku číslo 3 a 8.

Respondenti odpovídali také na otázky týkající se osobních zkušeností s výchovným poradcem ve škole. Z celkového počtu respondentů se na výchovného poradce obrátilo s dotazem nebo problémem pouze 236 žáků, což představuje 9 % probandů. Jednalo se o 133 dívek a 103 chlapců, 90 ze šestých ročníků a 146 z ročníků devátých. Nejčastěji se na výchovného poradce obracely dívky z devátých ročníků.

Ze žáků, kteří se obrátili na výchovného poradce, se nejčastěji řešily problémy týkající se výběru střední školy (74), problémy s učením a specifické poruchy učení (17), šikana (21) a třídní a školní klima (nejčastěji potom vztahy mezi žáky a učiteli – 34).

28 % (735) respondentů by se s osobním problémem na výchovného poradce nikdy neobrátilo, naopak s výrokem zcela nesouhlasilo 18 % žáků. Z tohoto můžeme usuzovat, že výchovný poradce si ve škole poměrně získává důvěru svých žáků. Co se týká pohlaví, jsou výsledky poměrně rovnocenné, nikdy by se na výchovného poradce neobrátilo 390 chlapců a 345 dívek.

Ze všech 735 žáků, kteří by se nikdy na výchovného poradce neobrátili, by se 496 žáků (67 %) na výchovného poradce s osobním problémem neobrátilo, protože mu příliš nedůvěřují, není jim sympatický, mají obavy, že by sdělenou informaci neudržel v tajnosti, neznají ho na tolik, aby mu svěřili osobní problém, stydí se nebo jim nepřipadá vhodné se mu svěřovat. Zbýlých 239 žáků (33 %) by se s problémem obrátilo na rodiče, přátele nebo jiné blízké osoby, případně by si problém vyřešili sami.

### Osobnost výchovného poradce

Oblast Osobnost výchovného poradce je podložena položkami číslo 4, 5, 9, 10, 12, 13, 14, 15 a 16.

Celá řada dotazníkových položek se orientovala na problematiku osobnosti výchovného poradce a pohledu žáků na něho.

Pouze 47 % respondentů vnímá, že se výchovný poradce chová k žákům přátelsky, nikoliv nadřazeně. Autorky příspěvku by očekávaly, že výchovný poradce jako poradenský pracovník bude vzbuzovat tolik potřebnou důvěru právě demokratickým přístupem k žákům, nikoliv však nadřazeným.

Zajímavý pohled na výchovné poradenství přináší oblast volby výchovného poradce ze strany žáků. Z výsledků šetření totiž vyplývá, že pouze 45 % žáků souhlasí s tím, aby si žáci zvolili výchovného poradce sami. Vzhledem k tomu, že žáci často nemají k poradci dostatek důvěry, očekávali bychom, že zájem o volbu výchovného poradce bude signifikantně vyšší.

54 % oslovených respondentů vnímá, že výchovný poradce nemá na žáky dostatek času. Právě tento výsledek hovoří opět pro zavedení pozice sociálního pedagoga do škol.

Za pozitivní považujeme výsledky týkající se pozornosti výchovného poradce věnované žákům. Jedna z dotazníkových položek zjišťovala, zda výchovný poradce neupřednostňuje některou ze skupin žáků. 61 % žáků odpovědělo, že se výchovný poradce ve škole věnuje všem žákům stejně a nedělá mezi nimi žádné rozdíly.

Velmi pozitivní je potom fakt, že celých 78 % oslovených žáků považuje výchovné poradenství ve škole za důležité. Budeme-li komparovat pozitivní postoj žáků dle pohlaví a věku, jsou výsledky srovnatelné. Za důležité považuje výchovné poradenství 52 % dívek a 48 % chlapců a 51 % žáků z 6. ročníku a 49 % z 9. ročníku. Ačkoliv se tedy děti na výchovného poradce osobně neobracejí, chápou existenci poradenského pracovníka ve škole jako pozitivní.

Možnost obrátit se na výchovného poradce s osobním problémem či dotazem mimo konzultační hodiny je další mnohdy diskutovanou oblastí. Výchovní poradci v praxi nejčastěji nabízejí žákům konzultace v předem stanoveném čase, avšak mimo tyto konzultační hodiny to již není možné. Pouze 39 % účastníků šetření říká, že se mohou na výchovného poradce obrátit také mimo konzultační hodiny, a to na příklad prostřednictvím elektronické pošty, telefonu nebo sociálních sítí. Právě elektronická komunikace (pro mladou generaci především potom sociální sítě) představuje v současné době obrovský potenciál pro navázání kontaktu s potenciálními klienty výchovného poradce. Na některých školách již fungují také virtuální konzultační hodiny, v rámci kterých je výchovný poradce on-line na vytvořeném profilu na sociální síti a může tak komunikovat se žákem, který by na příklad nenašel odvahu k osobnímu setkání. Stejně tak mohou tuto platformu využívat i rodiče, kteří se nemohou dostavit osobně do školy v předem vymezených konzultačních hodinách.

Velmi diskutovanou otázkou českého školství zůstává feminizace tohoto prostředí, která se promítá také do školního poradenství. Odborníci se stále zabývají tím, zda by poradenský pracovník měl být zastoupen ženským, nebo mužským pohlavím. Z realizovaného výzkumného šetření vyplynulo, že žáci základních škol preferují v roli výchovného poradce spíše ženu než muže. Výchovného poradce muže upřednostnilo pouze 13 % respondentů, z toho signifikantně více chlapci než dívky.

Jedním ze znaků profesionálního poradenského pracovníka by měla být schopnost udržet tajemství. Pouze 57 % respondentů našeho výzkumného šetření si myslí, že výchovný poradce dokáže udržet tajemství. Právě obava z nedodržení svěřeného problému se stala nejčastějším důvodem, proč by se žáci výchovnému poradci nesvěřili. Důvěryhodnost by však měla být u poradenských pracovníků na prvním místě.

Velmi překvapivé výsledky přinesla položka týkající se výchovného poradce jako učitele. Problematika pedagogů, kteří se často proti své vůli a bez zájmu a motivace (případně dokonce bez adekvátního vzdělání) stávají poradenskými pracovníky, je stále palčivou oblastí. Kritizuje se nejen nedostatek času řadového pedagoga věnovat se plně této pozici, ale také vnímání této duální role žáky. Z výzkumného šetření vyplynulo, že každý druhý oslovený žák souhlasí s tím, že výchovný poradce by měl být někdo jiný než učitel, se kterým se žáci setkávají během vyučování. I toto můžeme chápat jako argument pro zavedení pracovních míst pro sociální pedagogy v českém školství.

#### Výchovné poradenství a rodiče žáků

Výzkumné šetření se také zaměřilo na rodiče žáků a jejich kontakt s výchovnými poradci na českých základních školách. Tato oblast vychází z dotazníkových položek číslo 6, 7 a 11. Pouze 48 % respondentů potvrdilo, že jejich rodiče ví, kdo zastává funkci výchovného poradce ve škole. Vzhledem k tomu, že škola (a výchovní poradci především) by měla být v úzké kooperaci se zákonnými zástupci dítěte, považujeme tento výsledek za alarmující. Jako nutné se jeví zvýšit informovanost rodičů o existenci poradenských pracovníků ve škole.

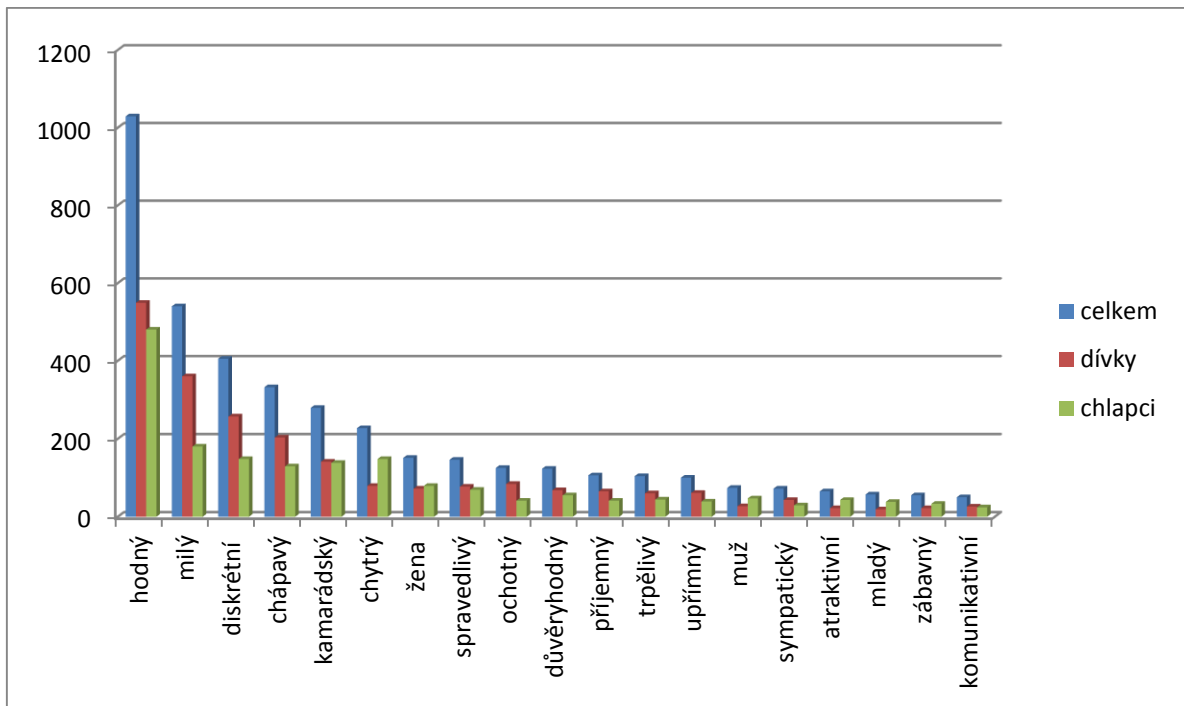
Následující dotazníková položka se zaměřila na to, zda rodiče žáků vůbec projevují zájem o to být informováni, kdo je ve škole výchovným poradcem. Z celkového počtu respondentů souhlasilo s výrokem pouhých 21 % probandů. Lze tedy konstatovat, že zájem o výchovné poradenství ze strany zákonných zástupců žáků základních škol je velmi mizivý.

Na druhé straně ale žáci ze 61 % potvrdili, že na výchovného poradce na jejich škole se rodiče mohou obrátit a vnímají tak tedy, že výchovní poradci jsou připraveni navazovat spolupráci s jejich zákonnými zástupci. Autorky články navrhují zvýšit povědomí zákonných zástupců o těchto pozicích ve škole například osobními schůzkami, zveřejněním výchovného poradce na webových stránkách školy apod. Zvýšení povědomí ale podle našeho názoru začíná už u činností poradenských pracovníků – tedy je podstatné, aby se rodiče orientovali v tom, jaké konkrétní úkoly tito pracovníci provádějí a v čem mohou být rodičům a jejich dětem prospěšní.

#### Výchovný poradce z pohledu žáků

Poslední oblast dotazníku si kladla za cíl odpovědět na otázky týkající se návrhů žáků na zlepšení výchovného poradenství ve škole a požadavků na výkon profese výchovného poradce z pohledu respondentů. Této oblasti odpovídají položky číslo 17 a 18.

Účastníci šetření měli možnost navrhnout až tři vlastnosti, schopnosti, nebo dovednosti, které by měl mít ideální výchovný poradce. Nejčastěji se vyskytovala odpověď hodný, milý a diskrétní. Další požadavky (včetně komparace názorů podle pohlaví) ukazují následující graf.



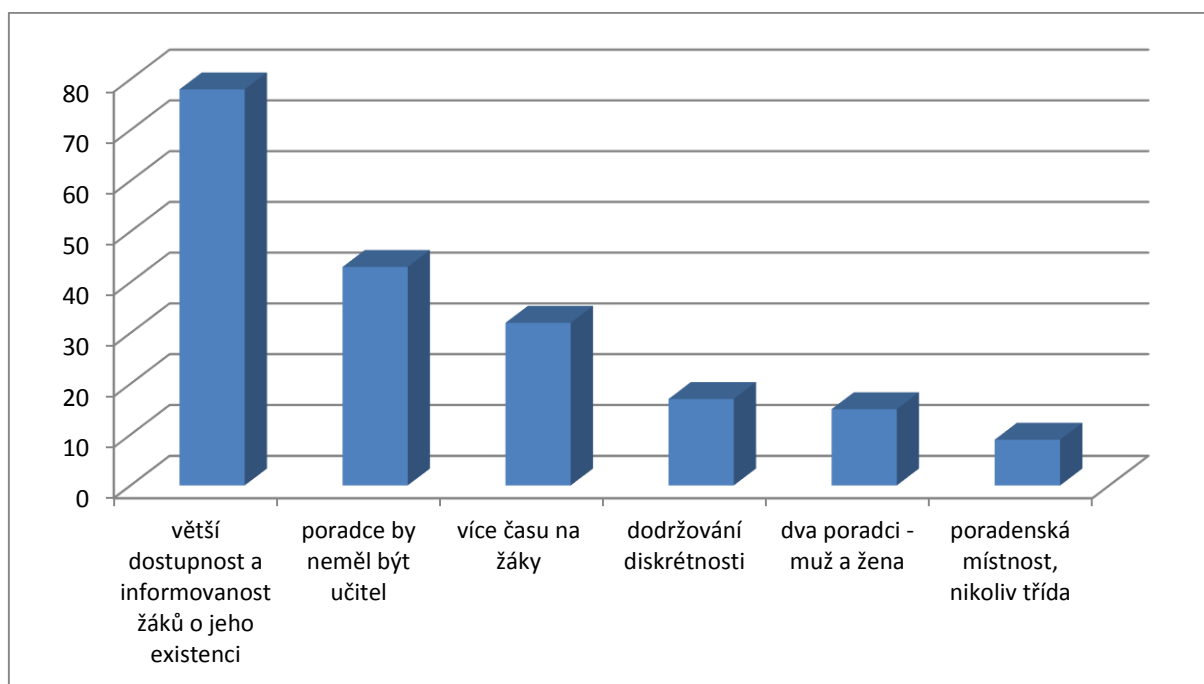
Obrázek 1. Požadavky na výkon profese výchovného poradce

Schopnosti, dovednosti, vlastnosti a další charakteristiky výchovného poradce očima žáků základních škol shrnuje názorně i následující obrázek vytvořený metodou Word Cloud. V obrázku jsou zvýrazněna ta slova, která se v odpovědích respondentů objevovala s nejvyšší četností.



Obrázek 2. Požadavky na výkon výchovného poradce zobrazené metodou Word Cloud

Respondenti měli také možnost vyjádřit se k návrhům na zlepšení výchovného poradenství na dané škole. Nejčastěji se objevil návrh na zlepšení dostupnosti výchovného poradce pro žáky a zvýšení povědomí žáků o existenci tohoto pracovníka ve škole, dále potom změna výchovného poradce za „nepedagoga“ a zvýšení časové dotace na poradenství pro žáky. Další výsledky ukazuje následující graf.



Obrázek 3. Prostor pro zlepšení výchovného poradenství

Z odpovědí respondentů v poslední oblasti výzkumného šetření jasně vyplývá, jaké vlastnosti jsou pro děti z jejich pohledu u poradenského pracovníka důležité. Nedostatky výchovného poradenství, které vyvstaly z odpovědí probandů, se týkají dostupnosti a informovanosti žáků o existenci a činnostech výchovného poradce, dále potom žáci preferují poradce, který nebude učitelem, bude mít na žáky vyšší časovou dotaci, poradenské činnosti by měly být realizovány ve speciální místnosti pro ně určené (nikoliv ve školní třídě nebo kanceláři před dalšími pedagogy). Žáci negativně vnímají častou neschopnost výchovného poradce udržet svěřené tajemství a navrhují zlepšit poradenskou oblast také zavedením dvou poradenských pracovníků – ženy a muže.

## 4 ZÁVĚR

Výchovné poradenství je dosud poměrně málo probádanou oblastí, která je však velmi podstatnou součástí soudobého školství a je možné v rámci ní nalézt celou řadu styčných bodů se sociální pedagogikou. V době, kdy se v České republice stále častěji hovoří o slovenském sociálně pedagogickém vzoru, vyvstává otázka nahrazení poradenských pracovníků ve škole právě osobností sociálního pedagoga. Vzhledem k proměnám současné postmoderní společnosti je role tohoto pracovníka ve školním prostředí nezastupitelná. Sociální pedagog ve škole by tak mohl zastávat roli poradce, průvodce, mentora, kouče, animátora, lektora primární prevence, kariérního poradce apod. Potřeba takového pracovníka ve školství je v současnosti o to aktuálnější, že rodiče často funkce, které by měli zastávat oni sami, vlivem změn v moderních rodinách přesouvají na jiné instituce a očekávají tedy, že jednotlivé instituce připraví dítě na život ve společnosti.

Vzhledem k tomu, že má sociální pedagog veškeré předpoklady pro tyto činnosti a nebyl by zatížen přímou pedagogickou činností, je pravděpodobné, že by vznikl prostor pro zlepšení kooperace škol se zákonnými zástupci žáků a dalšími institucemi a odborníky.

Z realizovaného výzkumného šetření vyplynulo, že sami žáci považují výchovné poradenství za důležitou součást školy, ale je z jejich pohledu nutné odstranit nedostatky, které brání tomu, aby se na výchovného poradce obraceli (a to jak sami žáci, tak také jejich rodiče). Pokud shrneme výsledky výzkumu, je možné říci, že poptávka po profesionálovi, který bude teoreticky i prakticky připraven

stát se oporou pro děti a mládež v nelehké době dospívání v současné společnosti, je vysoká, a to nejen ze strany odborníků napříč obory, ale i z pohledu samotných žáků.

Vzhledem k tomu, že je prozatím role sociálního pedagoga v tuzemsku nejistá, je téma této studie aktuální interdisciplinární problematikou a bude třeba se jí zabývat z různých úhlů pohledu i v následujících letech.

## LITERATURA

- AGBAJE, A. A., & EYO, U. E. (2011). Counselling Psychologists' Skills, Educational Reforms and Innovations in Nigeria Primary Schools. *International Journal of Academic Research*, 3(5), 307-316.
- ANDERSON, S. W., & MOORE, P. A. (2009). The Impact of Education and School-Based Counseling on Children's and Adolescents' View of Substance Abuse. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, 18, 16-23.
- BERRY, E. (1979). Guidance and Counseling in elementary school: Its Theoretical Base. *Personnel and Guidance Journal*.
- BOULTON, M. J. et al. (2007). Secondary school pupils' views of their school peer counseling for bullying service. *Counselling and Psychotherapy Research*, 7(3), 188-195.
- FOURIE, J. A. (2007). Educational and vocational guidance and information services for the youth in public libraries. *South African Journal of Library and Information Science*, 73(1), 51-63.
- FOX, C. L., & BUTLER, I. (2007). If you don't want to tell anyone else you can tell her: young people's views on school counselling. *British Journal of Guidance and Counselling*, 35(1), 97-114.
- HOWIESON, C., & SEMPLE, S. (2000). The evaluation of guidance: listening to pupils' views. *British Journal of Guidance and Counselling*, 28(3), 373-388.
- KESICI, S. (2007). Middle School Students' Guidance and Counseling Needs. *Educational Sciences: Theory and Practise*, 7(3), 1325-1349.
- KOPŘIVA, K. (1997). *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál.
- KRAUS, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- LAM, C., & YUEN, M. (2008). Applying solution-focused questions with primary school pupils: A Hong Kong teacher's reflections. *Pastoral Care in Education*, 26(2), 103-110.
- LAŠEK, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- McFARLAND, L. et al. (2009). Reflective Practice and Self-Evaluation in Learning Postive Guidance: Experiences of Early Childhood Practicum Students. *Early Childhood Education Journal*, 36, 505-511.
- NIWAZ, A. et al. (2010). An Analysis of Guidance Services for Secondary School Students in Pakistan. *Academic Research*, 2(5), 389-393.
- OPEKAROVÁ, O. (2007). *Kapitoly z výchovného poradenství*. Praha: UJAK.
- PETTY, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- USHER, R., & EDWARDS, R. G. (2005). Subjects, networks and positions: Thinking educational guidance differently. *British Journal of Guidance and Counselling*, 33(3), 397-410.
- VÁVROVÁ, P. (1999). *Učitel jako poradce*. Hradec Králové: Gaudeamus.

- WAMOCHO, F. I. et al. (2008). Development of the guidance programme with special educational needs in Kenya: a study on personal orientation. *British Journal of Special Education*, 35(4), 221-229.
- WARD, S. et al. (2010). School Counseling and School Educational Leader Preparations Programs: Partnerships in Training Skills in Open Communication. *National Social Science Journal*, 151-156.
- WYNE, M. D., & SKJEI, P. (1970). The counselor and exceptional pupils: a critical review. *Personnel and Guidance Journal*, 48(10), 828-835.

## PŘÍLOHA A – Dotazník

Hezký den,

prosíme vás o vyplnění jednoduchého dotazníku pro žáky 2. stupně ZŠ, který se zabývá výchovným poradenstvím na školách. U každého výroku zakroužkujte, do jaké míry s danou větou souhlasíte. U některých otázek bude potřeba doplnit konkrétní odpověď. Prosím, odpovězte na všechny položené otázky, a to co nejpravdivěji. Na vašich názorech nám záleží. Dotazník je anonymní, výsledky budou sloužit pouze pro účely Univerzity Hradec Králové. Nezapomeňte vyplnit také pohlaví a ročník.

Děkujeme za spolupráci, moc jste nám pomohli.

Pohlaví: *žena muž*

Ročník: \_\_\_\_\_

### 1. Víím, kdo je výchovný poradce v naší škole.

*Zcela souhlasím Spíše souhlasím Nejsem si jistý/á Spíše nesouhlasím Zcela nesouhlasím*

### 2. Víím, kde výchovného poradce najdu a kdy za ním mohu přijít.

*Zcela souhlasím Spíše souhlasím Nejsem si jistý/á Spíše nesouhlasím Zcela nesouhlasím*

### 3. Obrátil/a jsem se již na výchovného poradce s nějakým dotazem, problémem.

*Zcela souhlasím Spíše souhlasím Nejsem si jistý/á Spíše nesouhlasím Zcela nesouhlasím*

Jednalo se o: \_\_\_\_\_

### 4. Výchovný poradce se k žákům naší školy chová jako kamarád.

*Zcela souhlasím Spíše souhlasím Nejsem si jistý/á Spíše nesouhlasím Zcela nesouhlasím*

### 5. Výchovného poradce by si měli zvolit sami žáci.

*Zcela souhlasím Spíše souhlasím Nejsem si jistý/á Spíše nesouhlasím Zcela nesouhlasím*

### 6. Moji rodiče vědí, kdo ve škole zastává funkci výchovného poradce.

*Zcela souhlasím Spíše souhlasím Nejsem si jistý/á Spíše nesouhlasím Zcela nesouhlasím*

### 7. Moji rodiče se zajímají o to, kdo je výchovný poradce.

*Zcela souhlasím Spíše souhlasím Nejsem si jistý/á Spíše nesouhlasím Zcela nesouhlasím*

### 8. Na výchovného poradce bych se s osobním problémem neobrátil/a.

*Zcela souhlasím   Spíše souhlasím   Nejsem si jistý/á   Spíše nesouhlasím   Zcela nesouhlasím*

Na výchovného poradce bych se s osobním problémem neobrátil/a, protože

---

**9. Výchovný poradce na naší škole nemá na žáky dostatek času.**

*Zcela souhlasím   Spíše souhlasím   Nejsem si jistý/á   Spíše nesouhlasím   Zcela nesouhlasím*

**10. Výchovný poradce se věnuje všem žákům stejně, nedělá mezi nimi žádné rozdíly.**

*Zcela souhlasím   Spíše souhlasím   Nejsem si jistý/á   Spíše nesouhlasím   Zcela nesouhlasím*

**11. Na výchovného poradce na naší škole se mohou obrátit i rodiče.**

*Zcela souhlasím   Spíše souhlasím   Nejsem si jistý/á   Spíše nesouhlasím   Zcela nesouhlasím*

**12. Mít ve škole výchovného poradce je důležité.**

*Zcela souhlasím   Spíše souhlasím   Nejsem si jistý/á   Spíše nesouhlasím   Zcela nesouhlasím*

**13. Na výchovného poradce se mohu obrátit také mimo školu (např. přes e-mail, Facebook, telefon)**

*Zcela souhlasím   Spíše souhlasím   Nejsem si jistý/á   Spíše nesouhlasím   Zcela nesouhlasím*

**14. Výchovný poradce by měl být muž.**

*Zcela souhlasím   Spíše souhlasím   Nejsem si jistý/á   Spíše nesouhlasím   Zcela nesouhlasím*

**15. Výchovný poradce na naší škole dokáže udržet tajemství.**

*Zcela souhlasím   Spíše souhlasím   Nejsem si jistý/á   Spíše nesouhlasím   Zcela nesouhlasím*

**16. Výchovný poradce by měl být někdo jiný než učitel, se kterým se setkáváme během vyučování.**

*Zcela souhlasím   Spíše souhlasím   Nejsem si jistý/á   Spíše nesouhlasím   Zcela nesouhlasím*

**17. Výchovný poradce by měl být:**

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

**18. Na výchovném poradenství na naší škole bych zlepšil/a:**

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_



## **Autor**

Mgr. et Mgr. Petra Kalibová, Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, e-mail: petra.kalibova@uhk.cz

Bc. Romana Zikmundová, Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, e-mail: romana.zikmundova@uhk.cz

Příspěvek je publikován v rámci projektu Specifického výzkumu z roku 2013.

## **Educational counseling from the perspective of primary school pupils**

**Abstract:** The study 'Educational Counseling from the Perspective of Primary Schools Pupils' presents the results of specific research which contributes significantly to the orientation in the attitudes and opinions of the young generation towards this discipline, and confronts them with the possibility of becoming social educationalists in this area. The aim of the research was to explore the attitudes, opinions and experiences of pupils in the 6th and 9th grades at primary schools in the Czech Republic regarding the provision of educational counseling in schools. The research was conducted using a questionnaire given to a total of 2,585 respondents and the results cover several research areas - pupils' awareness of the existence of educational counseling, their experience with the school counselor, the personality of the educational consultant and his/her co-operation with the parents, or the pupils' opinions on replacing educational consultants with social educators.

**Keywords:** *educational counseling, pupil, primary school, social education*

*Okno do sveta*

## Právne kontexty procesu formovania sa sociálnej pomoci v Poľsku (1918 – 2004)

*Karolina Walancik-Ryba*

V Poľsku proces formovania sa sociálnej pomoci charakterizovalo odlišné špecifikum. Určite dôležitý vplyv na formovanie sa inštitúcií starostlivosti a sociálnej pomoci mali zakorenené v minulosti, zaťažené odlišnými skúsenosťami hodnôt, presvedčení a názorov dobyvačných štátov vzhľadom na inštitucionálne sociálne riešenia a vyplývajúce z odlišnosti zriadenia, kultúrnych a náboženských odlišností dobyvačných štátov. Prvou úlohou realizovanou poľským štátom bolo okamžité vytvorenie siete štátnych organizácií, ktoré boli zodpovedné za redistribúciu dávok na území najviac postihnutom následkami vojny a tiež aktivizovať lokálne spoločnosti na to, aby podnikali činnosť v oblasti pomoci a starostlivosti. 7. októbra 1918 Regentská rada (dočasná forma najvyššej moci v Poľskom kráľovstve, schválená v novembri 1917 okupujúcimi Poľské kráľovstvo: Rakúsko-Uhorskom a Nemcami) vyhlásila nezávislosť Poľska a 11. novembra 1918 odovzdala vojenskú moc Józefovi Piłsudskému. Pre masový príval zajatcov zo zajatia a potrebu postarať sa o nich dekrétom Náčelníka štátu zo dňa 30. decembra 1918 bol schválený Štátny úrad pre návrat zajatcov, utečencov a robotníkov (PU ds. PJUR)<sup>48</sup>. 27. januára 1919 vznikli prvé štátne úrady *sprostredkovateľstva práce a starostlivosti o utečencov* (PUPP). Dôležitú úlohu v prvých rokoch existencie nezávislého štátu v systéme pomoci a starostlivosti plnili *delegatúry sociálnej starostlivosti* v lokálnych prostrediach a *okresné komisie sociálnej starostlivosti*, ktoré koordinovali štátnu alebo súkromnú činnosť v oblasti pomoci<sup>49</sup>.

Dôležitým momentom v období tvorenia princípov sociálnej pomoci v Poľsku v medzivojnovom období bolo dňa 16. augusta 1923 schválenie zákona o sociálnej starostlivosti<sup>50</sup>. V zákone bola definovaná sociálna starostlivosť ako „*uspokojenie nevyhnutných životných potrieb zo štátnych prostriedkov tých osôb, ktoré trvalo alebo na chvíľu svojimi materiálnymi prostriedkami alebo svojou prácou toto urobiť nemôžu, ako aj predchádzanie vytváraniu sa vyššie uvedeného stavu*“<sup>51</sup>. Zákon obsahoval rad noriem, ktorými sa mal riadiť štát pri udeľovaní sociálnej podpory svojim občanom. Sociálnou pomocou boli zahrnutí predovšetkým:

- a) dojčatá, deti a mládež, najmä siroty, polosiroty, deti zanedbané, opustené a ohrozené spoločenskou patológiou – pod vplyvom zlého okolia;
- b) ženy v období materstva;
- c) jedinci v pokročilom veku, invalidi, kaliky, nevyliciteľne chorí, duševne postihnutí, neschopní pracovať;
- d) bezdomovci, vojnové obeť (najmä ťažko poškodení);
- e) väzni po skončení trestu.

<sup>48</sup> Dekret Naczelnika Państwa z dnia 30 grudnia 1918 roku o powołaniu Państwowego Urząd ds. powrotu Jeńców, uchodźców i robotników *Dz. Pr.P.P. 1919 nr 3 poz. 84.* z dnia 8 stycznia 1991 r.

<sup>49</sup>Zalewski, D. (2005). *Opieka i pomoc społeczna. Dynamika instytucji.* Warszawa: Wyd. UW, 63–65, za: sprawozdanie MPIOS, 1992, s. 125.

<sup>50</sup>Ustawa o Opiece Społecznej z 16 sierpnia 1923 roku, *Dz. U. z 1923 r., nr 92, poz. 725.*

<sup>51</sup>Tamże, art. 1.

Okrem vyššie uvedených prostredníctvom sociálnej starostlivosti sa viedol boj so žobráctvom, tuláctvom, alkoholizmom a prostitúciou a do jej obsahu bola tiež zapojená pomoc súkromným opatrovateľským inštitúciám a spolupráca s nimi.

#### **Sociálna starostlivosť sa zakladala na poskytnutí:**

- a) potravinárskych výrobkov, oblečenia, obuvi;
- b) patričnej ubytovacej miestnosti (s kurivom a svetlom);
- c) pomoci pri kúpe naradia nevyhnutného na vykonávanie profesie, pomoci v hygienicko-sanitárnej oblasti;
- d) pomoci pri navracaní stratenej alebo zmenšenej schopnosti pracovať.<sup>52</sup>

Ako uvádza Janina Maciaszkowa, dôležitou udalosťou v medzivojnovom období pre starostlivosť bol v dňoch 2. – 4. októbra 1938 sa konajúci Kongres dieťaťa s účasťou osvetovej moci a sociálnych činiteľov. „[...] Kongres sa pričínil o popularizáciu veci dieťaťa a ovplyvnil zväčšenie uvedomenia spoločnosti na tému potrieb detí a mládeže“<sup>53</sup>.

Zákon o sociálnej pomoci zo dňa 16. augusta 1923 platil v Poľsku do 29. novembra 1990. Prvé roky po 2. svetovej vojne to bolo hodnotenie výsledkov vojny (spracovanie zoznamu osôb narodených v roku 1945 – výskyt všeobecného javu rozptýlenia rodín, sirôt a polosirôt), rekonštrukcia systému starostlivosti a výchovy v organizačnom a inštitucionálnom aspekte. Na pomoc čakali najmä ľudia postihnutí následkami vojenských činností; to boli ľudia postihnutí a ich rodiny. Formálne základom činnosti systému sociálnej starostlivosti bolo predvojnové zákonodarstvo, ktorého platnosť bola potvrdená dekrétom 22. októbra 1947 „vo veci platnosti niektorých zákonov zákonodarstva z oblasti sociálnej starostlivosti“<sup>54</sup>. Tento doklad garantoval platnosť zákona o sociálnej starostlivosti z roku 1923 spolu s inými zákonmi a nariadeniami v oblasti sociálnej starostlivosti z obdobia 2. republiky. O rozsahu činností sociálnej starostlivosti v 50. rokoch 20. storočia rozhodovali dekréty o platnosti zákona, neskôr uznesenia vlády (napr. vo veci utvorenia sociálnych opatrovníkov<sup>55</sup>), rezortné nariadenia, hlavne ministra práce a sociálnej starostlivosti (napr. o rozsahu a spôsobe činnosti sociálnych opatrovníkov<sup>56</sup>), vydané na základe Ústavy PĽR z 22. júla 1952<sup>57</sup>. V tejto Ústave v 8. kapitole s názvom *Základné práva a povinnosti občanov* bolo uvedené, že občania Poľskej ľudovej republiky majú garantované právo pracovať, oddychovať, právo na zdravotnú ochranu a pomoc v prípade ochorenia alebo neschopnosti pracovať, právo učiť sa a využívať kultúrne výdobytky. Špeciálnu starostlivosť a ochranu PĽR rozvinula nad manželstvom, materstvom a rodinou a nad výchovou detí (do Ústavy bola zapracovaná alimentáčna povinnosť, čl. 79) a mládeže<sup>58</sup>.

Povolání okresní (mestskí, obvodoví) sociálni opatrovníci v roku 1959 svoju činnosť zakladali na sieti oblastných sociálnych opatrovníkov, ktorých činnosť organizovali a koordinovali. Medzi povinnosťami sociálneho opatrovníka (okresného, miestneho, obvodového) patrili okrem iného: zlepšenie materiálnych podmienok, sociálnych a výchovateľských, pomoc mládeži a deťom zbaveným

<sup>52</sup> Ustawa o Opiece Społecznej z 16 sierpnia 1923 roku, Dz. U. z 1923 r., nr 92, poz. 725, art. 2 i 3.

<sup>53</sup> Maciaszkowa, J. (1991). *Z Teorii i praktyki Pedagogiki opiekuńczej*. Warszawa: Wydawnictwa szkolne i Pedagogiczne, 106–107.

<sup>54</sup> Dekret z dnia 22 października 1947 r. w sprawie mocy obowiązującej niektórych przepisów ustawodawstwa z zakresu opieki społecznej, Dz. 065 poz.389 z dnia 28.10 1947 r.

<sup>55</sup> Uchwała nr 92 Rady Ministrów z dnia 5 marca 1959 roku powołania opiekunów społecznych, Monitor Polski Nr 32, poz. 145.

<sup>56</sup> Zarządzenie Ministra Pracy i opieki Społecznej z dnia 27 X 1959 r. o zakresie i trybie działania opiekunów społecznych, Monitor Polski Nr 93, poz. 496.

<sup>57</sup> Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z 22 lipca 1952 roku, DZ nr 7 poz. 36, z dnia 21 lutego 1976 r.

<sup>58</sup> Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z 22 lipca 1952 roku, DZ nr 7 poz. 36, z dnia 21 lutego 1976 r., art. 72, 73, 78, 79, 80

patričnej rodičovskej starostlivosti, pomoc v boji proti alkoholizmu a prostitúcii, zabezpečenie starostlivosti starcom a jedincom neschopným pracovať, pomoc osamelým matkám, mnohodetným rodinám a osamelým nezamestnaným tehotným ženám, opateru o deti trvale postihnuté, pomoc rodine po stratení živiteľa alebo v prípade jeho ťažkého ochorenia alebo postihnutia, pomoc jedincom prepúšťaným z trestných zariadení. Úlohy oblastní sociálni opatrovníci realizovali prostredníctvom identifikácie materiálnych, sociálnych, zdravotných a výchovateľských potrieb, vyskytujúcich sa individuálne alebo skupinovo v paneláku, na sídlisku, v hromade, na dedine, návštevami rodín v domoch, organizovaním ošetrovateľskej pomoci, pomoci pri učení sa, zahlasovaním návrhov v oblasti sociálnej pomoci a opatrovateľskej činnosti patričnému okresnému, (mestskému, obvodovému) sociálnemu opatrovníkovi. Dôležitý význam v regulácii v opatrovateľsko-výchovateľskej oblasti v rodinnom prostredí a foriem starostlivosti malo zavedenie Rodinného a opatrovateľského kódexu snemovým zákonom zo dňa 25. februára 1964.

Právny akt reguloval, okrem iného, prispôsobenie mladistvej osoby pre jej dobro, alimentáciu povinnosť, princípy zavádzania a vykonávania starostlivosti o maloletých a kuratelu.

V 70. a 80. rokoch okrem iného Rada pre veci rodiny a Komitét problémov práce a spoločenskej politiky Poľskej akadémie vied niekoľkokrát podnikli iniciatívu vytvoriť projekt nového zákona, avšak navrhované riešenia nenašli uskutočnenie vo forme snemového zákona.

Spoločenské zmeny, ktoré sa začali v 90. rokoch v Poľsku (4. júna 1989) priniesli nové sociálne ohrozenia, ktoré sa pričínili o prehĺbenie už existujúcich sociálnych problémov. Marginalizácia veľkých spoločenských skupín, spoločenské vylúčenie sa stalo krikľavým príkladom nutnosti odborných aktivít. Pätnásť mesiacov po spoločenskej zmene v Poľsku dňa 29. novembra 1990 bol Snemom prijatý zákon o sociálnej pomoci (Dz. U. z 1990 r. č. 87, poz. 506)<sup>59</sup>, predchádzajúci platil 67 rokov. Nový zákon sa zapisoval do začatej základnej reformy systému sociálnej starostlivosti, jej umiestnenia a úloh v meniacom sa spoločensko-politickom a ekonomickom zriadení štátu. V zákone bolo určené, že „sociálna pomoc je inštitúcia spoločenskej politiky štátu, ktorej cieľom je umožniť osobám a rodinám prekonať ťažkých životných situácií, ktoré ony nie sú schopné prekonať pri využití svojich prostriedkov, možností a oprávnení“<sup>60</sup> a s ich spoluúčasťou. Organizáciou pomoci boli poverené orgány vládnej a samosprávnej administratívy (hlavné ťažisko pomoci spočívalo na obci), ktoré mali v tejto oblasti spolupracovať so spoločenskými organizáciami, náboženskými a charitatívnymi spoločnosťami, nadáciami a fyzickými osobami. Zákon určil rozsah pomoci voči jedincom obmedzeným existenčne, ktoré vyplývali zo straty zamestnania, nízkych príjmov alebo zo zmenšenia sa sociálnej infraštruktúry. V zákone bola po prvý raz v poľskom zákonodarstve o úlohách sociálnej pomoci definovaná sociálna práca, chápaná „ako odborná činnosť, nasmerovaná na pomoc osobám a rodinám v posilňovaní alebo znovuzískavaní schopnosti fungovať v spoločnosti a vytvárať podmienky na dosiahnutie tohto cieľa“<sup>61</sup>. Zákon predpokladal tri kategórie dávok: finančnú pomoc, služobnú a sociálnu prácu, ktorá mala byť vedená podľa klasických metód sociálnej práce: 1. s osobou (prípacom), 2. so skupinou a rodinou a 3. práce v prostredí (s lokálnou spoločnosťou). Podľa tohto zákona medzi úlohy sociálneho zamestnanca patrilo čo najprecíznejšie spoznanie situácie rodiny alebo osoby uchádzajúcej sa o sociálnu pomoc s cieľom poskytnúť adekvátnu dávku patrične rozloženú v čase, ktorá by mala pomôcť nielen dočasne, no vyňala by jedinca alebo rodinu z ťažkej situácie a z kruhu opateru a sociálnej pomoci<sup>62</sup>.

Zmeny, ktoré nastali po roku 1989, priniesli so sebou veľa chaosu. Okrem viacerých nejasností a zmätkov v ľudskej mentalite v oblasti citov a emócií, vnímateľnými javmi sa stali: rastúca nezamestnanosť, ochudobnenie a pauperizácia spoločnosti vrátane poklesu životného štandardu ľudí a rozširovania sa škály masovej chudoby. Narástla tiež škála takých javov, ako je alkoholizmus,

<sup>59</sup> Ustawa z dnia 29 XI 1990 r. o Pomocy Społecznej, Dz. U. nr 87, poz. 506, z dnia 17 grudnia 1990r.

<sup>60</sup> Tamże, art.1 ust.1 2, 3.

<sup>61</sup> Tamże, art. 8 ust.5.

<sup>62</sup> Ustawa z dnia 29 XI 1990 r. o Pomocy Społecznej. Dz. U. nr 87, poz. 506, z dnia 17 grudnia 1990r.

narkománia a kriminalita. Toto všetko ovplyvnilo nutnosť rozšíriť systém verejnej sociálnej pomoci v zmysle vytvárania a rozširovania sociálnej infraštruktúry: domovov sociálnej pomoci, opatrovateľských stredísk, útulkov pre bezdomovcov a iných stredísk, ktorých potrebu nadiktovali sociálne potreby spoločnosti. Rozšírené boli aj oprávnenia na finančnú pomoc a peňažná pomoc bola definovaná v zákone v niekoľkých formálnych peňažných podporách<sup>63</sup>. K absolútnym finančným podporám patrili napríklad (po splnení určitých podmienok): stála podpora, sociálna пенzia. Dávkou, ktorej udelenie záviselo od postoja a otvorenia na zmeny celej rodiny, bola podpora na isté obdobie. Novozavedenou dávkou sociálnej pomoci bola sociálna пенzia určená osobám, ktoré neboli schopné pracovať pre trvalú invaliditu, pričom „nevypracovali“ si právo na podporu zo sociálneho poistenia. Namiesto ubytovania toho, kto preberal dávku, sa dala získať vecná pomoc vo forme stravovania, nevyhnutného oblečenia alebo útulku. Poskytovali sa tam aj opatrovateľské služby osobám osamelým, osobám v pokročilom veku a chorým, ktorí sa nemohli o seba postarať sami a tiež osobám, ktoré si z iných dôvodov vyžadovali pomoc druhých osôb, a rodina nebola schopná im to zabezpečiť<sup>64</sup>. Novým smerom myslenia o modernej sociálnej pomoci, smerujúcej k „subjektivizácii“ toho, kto preberá dávku, cez spolurozhodovanie o druhu najviac efektívnej pomoci, sa stali dávky nemateriálnej pomoci. Úroveň a rozsah nemateriálnych dávok boli tak značne rozšírené, najmä o nový druh pomoci, ktorým je sociálna práca<sup>65</sup>.

Začiatok 90. rokov priniesol redukcii zamestnania a deficit nových miest práce, rast výdavkov na exploatáciu nákladov a liečenie a tiež radikálne obmedzenie sociálnej činnosti podnikov, čo bolo príčinou rastúceho počtu osôb v produktívnom veku. Následne sa chudoba stala osudom rodín s priemernými príjmami, ktoré v predchádzajúcom zriadení dosiahli strednú úroveň života, a aktuálna situácia od nich vyžadovala nutnosť využívať podporu inštitúcií sociálnej pomoci<sup>66</sup>. Súčasnú tendenciu v oblasti problematiky sociálnej pomoci sú spojené „s postupným prehadzovaním zodpovednosti za sociálnu bezpečnosť a riešenie individuálnych problémov alebo životných ťažkostí ľudí na nich samotných“<sup>67</sup>. Vznikli tak mimovládne organizácie a skupiny (tretí sektor), ktorých hlavným cieľom sa stalo poskytovanie priamej starostlivosti a pomoci.

Aktuálne platným zákonom v oblasti sociálnej pomoci v Poľsku je zákon zo dňa 12. marca 2004<sup>68</sup> o sociálnej pomoci. Cieľom zmien zákona bolo zároveň urobiť ucelenými a precizovať predpisy zákona, čo vyplýva z praxe jej použitia, ako aj zaviesť systémové riešenia v oblasti existencie opatrovateľsko-vychovateľských stredísk (napr. potreba scelenia názvoslovia, ktoré sa vzťahuje na opatrovateľsko-vychovateľské pôsobiská – urobil sa rozdiel medzi celodňovými opatrovateľsko-vychovateľskými pôsobiskami a pôsobiskami opatrovateľsko-vychovateľskej dennej podpory fungujúcimi v rámci opatrovateľsko-vychovateľských stredísk, rozšírenie skupiny odberateľov dávok sociálnej pomoci o cudzincov). Uregulovali sa princípy organizácie jednotiek sociálnej pomoci a ich činnosť (napr. boli určené a vypočítané enumeratívne „doklady potvrdzujúce splnenie

<sup>63</sup> Pozri napr.: KULESZYŃSKA- DOBREK, J.: *Objaśnienia do ustawy o pomocy społecznej*, „Praca Socjalna” nr 6/1998; Ustawa z dnia 29 XI 1990 r. o Pomocy społecznej Dz. U. nr 87, poz. 506, z dnia 17 grudnia 1990 r.

<sup>64</sup> Ustawa z dnia 29 XI 1990 r. o Pomocy społecznej. Dz. U. nr 87, poz. 506, z dnia 17 grudnia 1990 r., art. 13, 14 ust.1 i 2, art. 15. art. 16 ust 1 i 2, art. 17 ust. 1i 2.

<sup>65</sup> Pozri napr.: BŁĘDOWSKI, P.: *Pomoc społeczna w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, „Polityka Społeczna” nr 7/1998, s. 15; RADZIEWICZ-WINNICKI, A.: *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, 2008, s. 106-107.

<sup>66</sup> PISZ, Z.: *Institucja pomocy społecznej w nowych warunkach społeczno-ekonomicznych*, [w:] PISZ, Z., (red.): *Zadania społeczne*, AB, Wrocław, 1999, s. 252.

<sup>67</sup> WYSOCKA, E.: *Wybrane problemy opieki i pomocy*, [w:] MARYNOWICZ- HETKA, E., PIEKARSKI, J., CYRAŃSKA, E., (red.): *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, UŁ, WSP ZNP, Łódź-Warszawa, 1998, s. 47; zob. też: BAKOŠOVÁ, Z.: *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*, FF UK, Bratislava, 2005, BANACH M., J. MATEJEK J., *Z teorii i praktyki pracy socjalnej* (red.), MTM Levoča 2012.

WINNICKI-RADZIEWICZ, A.: *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, 2008, s. 108-109.

<sup>68</sup> Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz. U. nr 64, poz. 593, z dnia 15 kwietnia 2004r.

podmienok určených odlišnými predpismi,“ obligatórne vyžadované pri uchádzaní sa o povolenie viesť stredisko určitého druhu. Pozornosť sa obrátila najmä na činnosť: domovov sociálnej pomoci a opatrovateľsko- výchovateľských stredísk. Dôkladne sa precizovali dozorné kompetencie príslušných orgánov a dozorného konania vo vzťahu k osobám, ktoré sa zaoberajú riadením stredísk tohto druhu.

Jedným z najviac viditeľných javov súčasného sveta je rast významu mimovládnych organizácií (tretí sektor, organizácie verejne užitočné, mimovládny sektor, non profitový sektor a iné názvy), ako subjektov spoločenskej politiky. Medzi ľuďmi sa stále viac rozširuje presvedčenie, že zlepšenie existujúcej situácie, v ktorej sa na margo spoločenského života vystrkujú najslabší, vo veľkej miere závisí od postoja človeka voči druhému človekovi, od jeho empatie, ochoty pomôcť, od širšieho angažovania sa vo veci druhých ľudí, vo veci spoločnosti a predovšetkým od pochopenia svojho človečenstva a úlohy, akú naňho človečenstvo nakladá<sup>69</sup>. Dôvodom na prebiehajúce zmeny vo vedomí a správaní sa ľudí, v chápaní zmyslu pomoci je, okrem iného, pružnosť a vývoj sektora mimovládnych organizácií. Štatistické údaje týkajúce sa počtu činných mimovládnych organizácií v Poľsku sú odlišné. Jedny uvádzajú, že registrovaných je vyše 36 500 spoločností a okolo 5 tisíc nadácií<sup>70</sup>, podľa dát uvedených v báze Spoločnosti Klon / Jawor hovoria o 58 147 mimovládnych organizáciách, v „Bielej knihe zákona mimovládnych organizácií“ je uvedené číslo 45 tisíc nadácií a spoločností<sup>71</sup>. Avšak, ktorékoľvek údaje akceptujeme, dá sa konštatovať dynamický vývoj nezištných činností, ktoré prinášajú pomoc tým, ktorí ju potrebujú tými, ktorí môžu, a predovšetkým ju chcú poskytnúť.

## LITERATÚRA

Bakošová, Z. (2005). *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: FF UK.

Banach, M. & Matejek, J. (2012). *Z teorii i praktyki pracy socjalnej (red.)*. MTM Levoča.

Błądowski, P. (1998). *Pomoc społeczna w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. „Polityka Społeczna” nr 7/1998.

Dekret Naczelnika Państwa z dnia 30 grudnia 1918 roku o powołaniu Państwowego Urzędu ds. powrotu Jeńców, uchodźców i robotników Dz. Pr.P.P. 1919 nr 3 poz. 84. z dnia 8 stycznia 1919r.

Dekret z dnia 22 października 1947 r. w sprawie mocy obowiązującej niektórych przepisów ustawodawstwa z zakresu opieki społecznej, Dz. 065 poz.389 z dnia 28.10 1947 r.

Kodeks rodzinny i Opiekuńczy z dnia 25 lutego 1964 roku Dz. U nr 9. poz. 59, z dnia 25 lutego 1964 r.

Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z 22 lipca 1952 roku , DZ nr 7 poz. 36, z dnia 21 lutego 1976 r.

Kuleszyńska-Dobrek, J. (1998). Objasnienia do ustawy o pomocy społecznej, „Praca Socjalna” nr 6/1998; Ustawa z dnia 29 XI 1990 r. o Pomocy społecznej Dz. U. nr 87, poz. 506, z dnia 17 grudnia 1990 r.

Maciaszkowa, J. (1991). *Z Teorii i praktyki Pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwa szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

<sup>69</sup> KROMOLICKA, B.: *Wprowadzenie*, [w:] KROMOLICKA, B., (red.): *Praca socjalna w organizacjach pozarządowych. Z problemów działania i kształcenia*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń, 2005, s. 9.

<sup>70</sup> RYMSZA, M., HRYNIEWIECKA, A., DERWICH, P.: *Jak wprowadzić w życie zasadę pomocniczości państwa: doświadczenia lat dziewięćdziesiątych*, [w:] RYMSZA, M., (red.): *współpraca sektora publicznego z administracją publiczną*, Warszawa, 2004, s. 169.

<sup>71</sup> KROMOLICKA, B.: *Wstęp*, [w:] KROMOLICKA, B., (red.): *Praca socjalna w organizacjach pozarządowych. Z problemów działania i kształcenia*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń, 2005, s. 9.

- Pisz, Z. (1999) Instytucja pomocy społecznej w nowych warunkach społeczno-ekonomicznych, [w:] PISZ, Z., (red.): Zadania społeczne, AB, Wrocław.
- Radziewicz-Winnicki, A. (2008). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Steiner, J. F. (1930). *Community Organization. A Study of Its Theory and Current Practice*, London: D. Appleton-Century Company, 9–10.
- Uchwała nr 92 Rady Ministrów z dnia 5 marca 1959 roku powołania opiekunów społecznych, Monitor Polski Nr 32, poz. 145.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz. U. nr 64, poz. 593.
- Ustawa o Opiece Społecznej z 16 sierpnia 1923 roku, Dz. U. z 1923 r., nr 92, poz. 725.
- Ustawa z dnia 29 XI 1990 r. o Pomocy Społecznej, Dz. U. nr 87, poz. 506.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz. U. nr 64, poz. 593.
- Wysocka, E. (2005). Wybrane problemy opieki i pomocy, [w:] Marynowicz-Hetka, E., Zalewski, D.: Opieka i pomoc społeczna. Dynamika instytucji, Wyd. UW, Warszawa.
- Zarządzenie Ministra Pracy i opieki Społecznej z dnia 27 X 1959 r. o zakresie i trybie działania opiekunów społecznych, Monitor Polski Nr 93, poz. 496.

## **Autor**

Mgr Karolina Walancik-Ryba, Katolicki Uniwersytet Lubelski w Lublinie, I Katedra Prawa Cywilnego, Collegium Joannis Pauli II, Al. Racławickie 14, 20-950 Lublin, e-mail: kwalancik@gmail.com

*Host Sociální pedagogiky*

## Rozhovor s prof. Jolanou Hroncovou (květen 2014)

### 1. Jaké bylo Vaše první setkání se sociální pedagogikou?

O.: Moje prvé „stretnutie“ so sociálnou pedagogikou sa uskutočnilo počas môjho štúdia na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave v rokoch 1968 – 1973 v odbore pedagogika – filozofia. Ako študenti tohto odboru sme mali šťastie, že nás ešte učil aj prvý profesor pedagogiky na Slovensku Juraj Čečetka. O sociálnej pedagogike nás učil v rámci predmetu sociológia výchovy, kde nás oboznámil aj s knihou R. Wroczyńského „Sociálna pedagogika“, ktorá vyšla v roku 1968 v Bratislave. Profesor Čečetka o sociálnej pedagogike písal aj v knihe „Sociológia v pedagogike“ (1965), v ktorej zdôrazňoval vplyv sociológie na pedagogiku a tiež analyzoval vzťah sociológie a sociológie výchovy k sociálnej pedagogike. Tieto knihy patrili k povinnej literatúre na skúšku zo sociológie výchovy a ako vtedajší študenti sme považovali za povinnosť ich študovať. Ako študentka som patrila do tzv. „dubčekovskej generácie“, ktorá pocítila aj dôsledky normalizačného procesu už počas štúdia. Z filozofickej fakulty museli z politických dôvodov odísť viacerí významní vysokoškolskí učitelia, medzi ktorých patrila aj profesor Juraj Čečetka. Podľa môjho názoru mal neskôr vplyv aj na profesora Baláža, ktorého aj počas normalizácie navštevoval v Ústave experimentálnej pedagogiky SAV v Bratislave. Profesor O. Baláž v ústave pôsobil od roku 1973 ako zástupca riaditeľa a neskôr ako jeho riaditeľ.

### 2. Jak vzpomínáte na léta strávená v Ústavu experimentální pedagogiky SAV a na osobnost prof. Baláže? Jednalo se o klíčové období pro Vaše směřování k sociální pedagogice?

O.: V Ústave experimentálnej pedagogiky SAV som pôsobila od 1. 11. 1973 do 31. 3. 1978 ako interná vedecká ašpirantka, čo je obdoba dnešného doktorandského štúdia. Na pôsobenie v ústave si ešte aj teraz spomínam veľmi dobre a v mojich spomienkach prevláda doteraz veľká vďačnosť za možnosť pôsobenia v tomto ústave po mojej polročnej nezamestnanosti. Som poctená, že ako interná ašpirantka som mala tú česť študovať pod vedením profesora Ondreja Baláža, DrSc., ktorý spájal vysokú náročnosť voči sebe i druhým s hlbokou úctou a dôverou k ľuďom, ktorých riadil a viedol. Považovali sme ho za „motor a hnacu silu“ ústavu. Záležalo mu na vedeckom rozvoji jeho členov, a tým aj napredovaní ústavu ako celku. Popri pracovných činnostiach bol veľmi silný aj jeho ľudský prístup. Vždy ho zaujímal aj osobné a rodinné problémy pracovníkov a ašpirantov. Veľmi milé boli napríklad jeho „anonymné kvetinové“ gratulácie k našim meninám a narodeninám, ktoré sme si nachádzali na pracovnom stole. Môj školiteľ Ondrej Baláž bol pre mňa veľkým vzorom aj vo vedeckej práci, hoci v tom období som „červené more“ jeho pripomienok k mojim príspevkom neprijímala vždy s nadšením. Recenzovaný príspevok mi dával s úsmevom a dodal, že je to veľmi dobré, ale mám ešte na viac. Jeho pripomienky boli väčšinou zásadného charakteru a ich zapracovanie sa odrazilo na zvýšení kvality môjho príspevku. K osobnosti pána profesora Ondreja Baláža prechovávam dodnes veľkú úctu a obdiv a želám mu všetko najlepšie do ďalšieho života. Jeho prínos pre slovenskú sociálnu pedagogiku sme pri príležitosti 85. výročia jeho narodenia priblížili v knihe Hroncová, J. – Staňová, J. a kol. „Život a dielo prof. Ondreja Baláža“ (2007) a jeho 90. výročiu narodenia sme venovali knihu „Sociálna pedagogika na Slovensku“ (2012).

Moje pôsobenie v Ústave experimentálnej pedagogiky SAV pod vedením profesora Ondreja Baláža možno považovať za kľúčové v mojej orientácii na sociálnu pedagogiku. V Ústave experimentálnej pedagogiky SAV v Bratislave som spoznala mnohých významných slovenských a českých pedagógov, s ktorými pán profesor úzko spolupracoval, napr. pani profesorku Jarmilu Skalkovú, pána profesora Milana Pňadku, docenta Jirku Semráda, a spoznala som tiež mnohých pracovníkov ústavu,



z ktorých sa stali významní predstavitelia slovenskej pedagogickej vedy. Bez nároku na úplnosť uvediem aspoň niektorých súčasných profesorov pedagogiky, medzi ktorých nesporne patrí Emília Kratochvílová, Ján Danek, Peter Gavora a ďalší.

Ústav sa od svojho vzniku zameriaval na dva hlavné okruhy problémov: 1. rozpracovanie problematiky vývinu človeka a výchovy s osobitným zreteľom na zvyšovanie efektívnosti vyučovania v základnej škole, 2. na problematiku sociálnej podmienenosti výchovy a vzdelávania. Táto problematika sa rozvíjala pod vedením Ondreja Baláža na oddelení teórie výchovy. Pri rozvíjaní sociálnej pedagogiky v prvých rokoch existencie ústavu bola ťažisková pozornosť venovaná základnému výskumu vzťahu spoločenského prostredia a výchovy a až neskôr teoretickému rozpracovaniu základov sociálnej pedagogiky a jej zamerania. Za prvé teoretické práce, ktoré mali zásadný význam pre sociálnu pedagogiku, sa považovala vedecká štúdia od Ondreja Baláža *Sociálna pedagogika v systéme pedagogických vied*, ktorá bola zverejnená v časopise *Pedagogika* v roku 1978, č. 5, a tiež prvá publikácia zo sociálnej pedagogiky od O. Baláža a kolektívu *Sociálne aspekty výchovy* (1981), v ktorej som aj ja spoluautorkou kapitoly zameranej na záujmovú činnosť žiakov s ďalšími kolegami pod vedením Emílie Kratochvílovej. V nej prezentujem niektoré výsledky mojej dizertačnej práce pod názvom „*Rozvíjanie čitateľských záujmov žiakov základnej školy so zvláštnym zreteľom na vedecký a technický pokrok*“, ktorú som obhájila v roku 1978.

Po odchode z ústavu a nástupe na Katedru pedagogiky Pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici v apríli 1978 som sa v intenciách potrieb katedry zameriavala najmä na sociológiu výchovy a iné disciplíny, ktoré bolo potrebné vyučovať. Na katedru ma prijímal profesor Ľudovít Višňovský na odporúčanie profesora Ondreja Baláža. V oblasti sociológie výchovy som spolupracovala v tomto období aj s B. Krausom, ktorý sa pred rokom 1989 tiež venoval najmä sociológii a sociológii výchovy. V roku 1984 som bola spoluautorkou učebných textov Kraus a kol. „*Sociológie výchovy*“, ktoré vyšli na Pedagogickej fakulte v Hradci Králové. Sociálnej pedagogike som sa začala venovať v teoretickej a tiež pedagogickej rovine až o 10 rokov neskôr, čo súviselo s otvorením nového študijného odboru „sociálny pedagóg“ na našej katedre. Tento odbor bol neskôr premenovaný na odbor „sociálna pedagogika“. V súvislosti s rozvojom tohto odboru, ktorý som garantovala, sa postupne zintenzívňovala aj moja publikačná a vedeckovýskumná činnosť v oblasti sociálnej pedagogiky.

### **Pokud byste měla formulovat několik klíčových momentů důležitých pro rozvoj sociální pedagogiky na Slovensku před i po roce 1989, které by to byly?**

O.: Ondrej Baláž je zakladateľom slovenskej sociálnej pedagogiky (aj keď on s tým veľmi nesúhlasí a do tejto pozície stavia profesora Juraja Čečetku), no jeho záujem o sociálnu pedagogiku bol inšpirovaný viacerými zdrojmi. Podľa jeho slov najväčšou inšpiráciou pre jeho záujem o sociálnu pedagogiku bola publikácia R. Wroczyńskiego „*Sociálna pedagogika*“ (1968) a tiež slová profesora Ľudovíta Bakoša, ktorý v úvode tejto knihy upozorňuje na potrebu rozvíjania slovenskej sociálnej pedagogiky. „*Tieto slová, a najmä samotné dielo Ryszarda Wroczyńskiego, boli pre mňa výzvou, povzbudením a podnetom do intenzívnejšej vedeckovýskumnej a publikačnej činnosti v oblasti sociálnej pedagogiky. Prispeli k prekonaniu ignorovania tejto hraničnej disciplíny u nás,*“ uvádza Ondrej Baláž vo svojom hlavnom referáte pod názvom „*K problémom sociálnej pedagogiky*“ na prvej odbornej konferencii zameranej na sociálnu pedagogiku pod názvom „*Sociálna pedagogika a jej postavenie v systéme vied*“, ktorá sa uskutočnila 13. 9. 1996 na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave. Poľská, ale aj nemecká sociálna pedagogika, ale tiež slovenská sociológia výchovy prezentovaná profesorom Jurajom Čečetkom a diela Antona Jurovského boli ďalším žriedlom inšpirácie pre založenie slovenskej sociálnej pedagogiky, ku ktorým sa profesor Ondrej Baláž priznáva. Zrejme pod vplyvom myšlienok R. Wroczyńskiego, H. Radlinskej a ďalších poľských sociálnych pedagógov aj Ondrej Baláž zameriaval sociálnu pedagogiku v ťažiskovej miere najmä na vzťah spoločenského prostredia a výchovy. Možno pozitívne hodnotiť, že sociálna pedagogika mala od svojho vzniku významné inštitucionálne zázemie a rozvíjala sa na pôde Slovenskej akadémie vied ako vrcholnej vedeckej inštitúcie. Na škodu veci Ústav experimentálnej pedagogiky SAV po 20-ročnej existencii

v roku 1993 zanikol, v dôsledku čoho sa v ňom sociálna pedagogika už ďalej nerozvíjala. Našťastie nezanikla, ale začala sa postupne rozvíjať na viacerých vysokých školách.

Po roku 1989 nastala vo vývoji sociálnej pedagogiky na Slovensku značná zmena jej orientácie a zamerania. Nárast sociálno-patologických javov v spoločnosti však podnietil intenzívny rozvoj pomáhajúcich profesií a disciplín, ktoré sa nimi zaoberali, teda aj sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. Vývoj sociálnej pedagogiky na Slovensku bol podobný ako v Čechách, povedané slovami B. Krausa „dynamický, ale chaotický.“ Pre jej rozvoj bola príznačná nekonceptnosť, nejasnosť jej profilácie, nedostatočne precizovaný predmet skúmania a najmä neujasnenosť vzťahu medzi sociálnou pedagogikou a sociálnou prácou a iné problémy, ktoré sa postupne riešia. Na škodu veci rozvoj sociálnej pedagogiky na Slovensku ešte neprebíha v rámci jej konštituovania ako vedeckej, ale zatiaľ iba ako pedagogickej disciplíny.

### **3. Banskobystrická škola sociálnej pedagogiky má dlhú tradíciu. Jak ji lze charakterizovat a v čem spočívá její odlišnost?**

O.: „Banskobystrická škola“ sociálnej pedagogiky sa začala rozvíjať postupne, podľa mňa nemá ešte dlhú tradíciu. Jej rozvoj súvisel s rozvojom študijného odboru „sociálny pedagóg“, ktorý bol neskôr premenovaný na študijný odbor, resp. program „sociálna pedagogika“. Začal sa rozvíjať v školskom roku 1994/1995, čiže v roku 2014 má už 20-ročnú históriu. Sociálnu pedagogiku sme začali rozvíjať na základe poľských, nemeckých, ale aj maďarských skúseností s vysokoškolským vzdelávaním sociálnych pedagógov a tiež v spolupráci s praxou a inštitúciami štátnej sociálnej správy, kde mali sociálni pedagógovia pôsobiť. Pri vzniku tohto odboru sme nedúfali, že sociálni pedagógovia budú raz pôsobiť aj v škole. V prvých rokoch sme sa zameriavali najmä na vysokoškolskú prípravu sociálnych pedagógov, neskôr od roku 2000 aj na teoretické rozpracovanie problémov sociálnej pedagogiky v knižných publikáciách (*Sociálna pedagogika a sociálna práca* z roku 2000/2001 bola našou prvou knižnou publikáciou) a neskôr sme začali rozvíjať aj vedeckovýskumnú činnosť zameranú na oblasť sociálnej pedagogiky. Syntéza teoretickej, vedeckovýskumnej a pedagogickej činnosti bola základom vytvorenia našej „*Banskobystrickej školy sociálnej pedagogiky*“, ktorá začala vznikať v roku 2004, čiže v súčasnosti jej história trvá 10 rokov. Možno povedať, že ide o intenzívne obdobie našej činnosti, ktoré je prezentované mnohými knižnými publikáciami, vysokoškolskými učebnicami, vedeckými a odbornými príspevkami v odbornej tlači, vystúpeniami na konferenciách. V súčasnosti sa na sociálnu pedagogiku ťažiskovo profiluje 6 členov katedry pedagogiky, pričom však participujeme aj na vysokoškolskej príprave v iných odboroch. Z oblasti sociálnej pedagogiky sme riešili viaceré projekty v rámci výskumu štátnej objednávky, v projektoch VEGA, KEGA i v medzinárodných projektoch. Výstupy ich riešenia priebežne prezentujeme v odbornej tlači, na vedeckých konferenciách a v zborníkoch.

Sociálna pedagogika na Slovensku, ale tiež aj v iných krajinách Európy nie je doteraz jednoznačne profilovaná a vymedzená v rámci jej predmetu. Odlišnosti sú nielen v zahraničí, ale aj u nás. Pokiaľ ide o „*Banskobystrickú školu sociálnej pedagogiky*“, je typická tým, že ťažisko pozornosti venujeme problematike prevencie sociálno-patologických javov a tiež profesijným kompetenciám sociálnych pedagógov. V tomto zameraní reagujeme na spoločenskú potrebu zvýšenia efektívnosti prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže, ktorá je čím ďalej tým naliehavšia, a tiež na skutočnosť, že týmto smerom je na Slovensku aj legislatívne ukotvená činnosť sociálnych pedagógov v škole. Vzhľadom na nárast sociálno-patologických javov a potrebu profesionalizácie ich prevencie už v školskom prostredí venujeme tejto problematike osobitnú pozornosť. V súčasnosti možno do našej „*Banskobystrickej školy sociálnej pedagogiky*“ zaradiť týchto učiteľov našej katedry pedagogiky: prof. J. Hroncová a prof. I. Emmerová, doc. M. Niklová, PhDr. K. Gežová a PhDr. L. Kamarášová a PhDr. M. Dulovics. Na rozvíjaní sociálnej pedagogiky sa podieľajú aj doktorandi. Z hľadiska obohatenia teórie sociálnej pedagogiky praktickými skúsenosťami možno vyzdvihnúť najmä prínos absolventiek externého doktorandského štúdia PhDr. D. Paučíkovej a PhDr. K. Kropáčovej, s ktorými naďalej úzko spolupracujeme.

#### 4. Je možné identifikovat nějaké zásadní rozdíly v současné české a slovenské sociální pedagogice, případně čím jsou způsobeny?

O.: Predstavitelia českej a slovenskej sociálnej pedagogiky už dlhodobo spolupracujú, možno povedať, že v sociálnej pedagogike iba od začiatku 90. rokov. Pôvodnú širokú profiláciu a svoje „detské choroby“ sociálna pedagogika v Čechách a na Slovensku, myslím, už prekonala. Medzi českou a slovenskou sociálnou pedagogikou je mnoho prienikov, no zároveň majú aj špecifiká. Slovenská sociálna pedagogika a najmä príprava sociálnych pedagógov na vysokých školách sú v značnej miere ovplyvnené legislatívnym ukotvením činnosti sociálnych pedagógov v školstve, štátnej sociálnej správe a v iných inštitúciách. Ich uplatnenie v praxi je v rámci ich prípravy značne akcentované. Sociálna pedagogika ako veda, ktorá sa zaoberá pomáhajúcimi profesiami, však musí reagovať aj na spoločenské problémy, ktoré v rámci transformačných procesov vznikli. Na Slovensku máme vyššiu nezamestnanosť ako v Čechách, taktiež vysoký výskyt iných sociálno-patologických a spoločensky nežiaducich javov, na riešení ktorých musia sociálni pedagógovia participovať. Z tohto dôvodu jej aj príprava sociálnych pedagógov na Slovensku špecifická a v značnej miere sa líši od situácie v Čechách. Je však nesporné, že prevencia sociálno-patologických a spoločensky nežiaducich javov na rôznej úrovni je spoločným menovateľom sociálnej pedagogiky v celej Európe. Niekde sú však tieto problémy výraznejšie než inde. Česká sociálna pedagogika a najmä jej predstavitelia musia v súčasnosti vyvíjať vyššiu aktivitu najmä tým smerom, aby profesia sociálneho pedagóga bola ukotvená v legislatíve, ale i v profesijných štandardoch. Pre ďalší rozvoj sociálnej pedagogiky i profesie sociálneho pedagóga sú to, podľa môjho názoru, bazálne predpoklady pre ich ďalší rozvoj a využitie v praxi.

#### 5. V ČR, na rozdiel od Slovenska, dosud není profese sociálního pedagoga ukotvena v zákoně o pedagogických pracovnících. Jaká je zkušenost se sociálním pedagogem ve škole na Slovensku?

O.: Uplatnenie sociálnych pedagógov v školách a v školských zariadeniach je na Slovensku legislatívne ukotvené od roku 2008, čo hodnotíme veľmi pozitívne. Ich pôsobenie v školách upravujú dve legislatívne normy. Od 1. 9. 2008 nadobudol účinnosť Zákon č. 245/2008 *o výchove a vzdelávaní*, ktorý v § 130 vymedzuje systém výchovného poradenstva a prevencie v školách a v školských zariadeniach. V zmysle tohto zákona sociálny pedagóg môže vykonávať svoju činnosť ako ďalšiu zložku výchovného poradenstva a prevencie vo funkcii sociálny pedagóg v sústave škôl od materských až po školy stredné (§ 27), v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a v centrách špeciálno-pedagogického poradenstva a prevencie (§ 130), ďalej v školských internátoch (§ 117) a v špeciálnych výchovných zariadeniach (§ 120). Tento zákon poskytuje sociálnemu pedagógovi pomerne veľkorysú uplatnenie v školách a v školských zariadeniach. Ďalší Zákon č. 317/2009 *o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch* definuje jeho činnosť v § 24 takto: „Sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva, najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislým alebo inak znevýhodneným deťom a žiakom, ich zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálno-pedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálno-pedagogického poradenstva, prevencie sociálno-patologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertízu a osvetovú činnosť.“ Sociálny pedagóg patrí v zmysle tohto zákona medzi odborných a nie pedagogických zamestnancov. Z dikcie tohto zákona je evidentný akcent položený na prevenciu sociálno-patologických javov. Na potrebu „zvýšenia počtu odborných zamestnancov pre oblasť prevencie“, čiže sociálnych pedagógov, s cieľom zvýšenia bezpečnosti v školách a v školských zariadeniach z dôvodu nárastu deviantného správania u žiakov, upozorňuje aj aktuálna *Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja* z roku 2013 (MŠ VVŠ SR 2013). Spoločenská potreba uplatnenia sociálnych pedagógov v školách je preto veľmi vysoká, ale školská prax za súčasnou legislatívou, ktorá umožňuje uplatnenie sociálnych pedagógov v škole, zaostáva.

Sociální pedagogovia v školách zatiaľ nachádzajú iba malé uplatnenie, viac v základných, než v stredných školách. Je to spôsobené predovšetkým nedostatkom finančných prostriedkov pre odborných zamestnancov, ktorí v školách a školských zariadeniach pracovať „môžu, nie musia“. Z roka na rok počty sociálnych pedagógov stúpajú, ale vyjadriť plnú spokojnosť s ich uplatnením v školách ešte nemožno.

Profesia sociálneho pedagóga v školách nie je zatiaľ v praxi dostatočne známa, aj keď je už legislatívne ukotvená. Z hľadiska uplatnenia sociálnych pedagógov v školách možno v súčasnosti hodnotiť vysoko pozitívne *Národný projekt inkluzívnej edukácie* (PRINED), ktorý realizuje Metodicko-pedagogické centrum Bratislava. Tento projekt má za úlohu podporiť inkluzívne prostredie v materských a základných školách a zabezpečiť predchádzanie neopodstatneného zaradovania žiakov do systému špeciálneho školstva. Prínosom tohto projektu je vytvorenie inkluzívnych tímov, pozostávajúcich z pedagogických a odborných zamestnancov, v rámci ktorých pôsobia psychológ, špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg a sociálny pedagóg. Títo odborníci pôsobia nielen v školách, ale i v teréne, v prostredí, kde žijú deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Dôležitou súčasťou ich pôsobenia je kultúrno-osvetová činnosť, ktorej cieľom je zvýšiť spoluprácu rodiny a školy, motivovať rodičov a podnietiť ich záujem o výchovu a vzdelávanie detí. Projekt PRINED je jedným zo šiestich národných projektov, ktoré implementuje Metodicko-pedagogické centrum Bratislava. Začal sa v apríli 2014 a potrvá 15 mesiacov do novembra 2015. Do projektu sa zapojilo 100 základných a 50 materských škôl z celého Slovenska, okrem Bratislavského kraja. Najviac zúčastnených škôl je zo Spiša. Základné a materské školy v rámci projektu realizujú celodenný výchovný systém, v rámci ktorého sa deti popoludní pripravujú na vyučovanie a sú zapojení tiež do záujmovej činnosti v rámci záujmových útvarov. Do projektu sa nemohli zapojiť školy s dvojzmennou prevádzkou. Cieľom projektu je motivovať žiakov k lepšiemu vzdelávaniu. V rámci tohto projektu sa vytvorilo 250 nových pracovných miest, z ktorých 2 odborníci pôsobia v základnej škole a 1 v materskej škole. Je predpoklad, že v prípade dosiahnutia pozitívnych výsledkov vo výchove a vzdelávaní marginalizovaných žiakov bude väčší záujem zo strany škôl, ale najmä decíznej sféry, o pôsobenie odborných zamestnancov, vrátane sociálnych pedagógov, v školách (bližšie [www.prined.sk](http://www.prined.sk)).

## 6. Můžeme se v rámci sociální pedagogiky inspirovat v zahraničí? Může se naopak zahraničí inspirovat slovenskou, příp. českou zkušeností se sociální pedagogikou?

O.: Sociálna pedagogika na Slovensku, ale i v Čechách, je „odsúdená“ na spoluprácu so sociálnou pedagogikou v iných krajinách, kde má sociálna pedagogika dlhodobejšiu tradíciu. Pri rozvíjaní sociálnej pedagogiky úzko spolupracujeme s viacerými vysokými školami na Slovensku (najmä s Pedagogickými fakultami UKF v Nitre, UK v Bratislave, KU v Ružomberku, s Filozofickou a Pedagogickou fakultou UCM v Trnave) i v zahraničí. Najintenzívnejšiu a dlhodobú spoluprácu máme s Pedagogickou fakultou UHK v Hradci Králové, IMS Brno, Fakultou sociálnych štúdií UTB v Zlíne, tiež Pedagogickými fakultami KU, OU, MU a ďalšími.

Nadštandardnú spoluprácu máme najmä s českou sociálnou pedagogikou. Historicky ju rozvíjame najdlhšie, najmä s Pedagogickou fakultou UHK v Hradci Králové vďaka osobnosti profesora Blahoslava Krausa. S ním som pred rokom 1989 spolupracovala v oblasti sociológie výchovy a po roku 1989 najmä v oblasti sociálnej pedagogiky a sociálnej patológie. Vydali sme viaceré spoločné vysokoškolské učebnice, napr. Hroncová, J., Kraus, B., a kolektív: *„Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov“* (2006), Kraus, B., Hroncová, J., a kolektív: *„Sociální patologie“* (2007,2010), Hroncová, J., Emmerová, I., Kraus, B., a kolektív: *„Dejiny sociálnej pedagogiky“* (2007), Hroncová, J., Emmerová, I., Kraus, B., a kolektív: *„K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe“* (2008). Pán profesor Blahoslav Kraus u nás v rokoch 1999 – 2001 pôsobil aj ako externý „hostujúci“ profesor a v roku 2002 na našej fakulte aj inauguroval. Bolo pre nás ctou spolupracovať s ním v pedagogickej, ale aj vedeckovýskumnej činnosti. Intenzívne s nami spolupracuje aj pri zvyšovaní kvalifikačného rastu, ako člen rôznych komisií. Vážime si tiež, že vďaka spolupráci s profesorom Blahoslavom Krausom, Dr. Václavom Bělikom, doc. Jiří Semrádom, doc. Ivou Jedličkovou a ďalšími kolegami z Pedagogickej

fakulty UHK v Hradci Králové můžeme participovat na realizácii významných medzinárodných vedeckých konferencií SOCIALIA, ktoré majú domovské právo na Pedagogickej fakulte UHK. Na našej Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici sme ich už organizovali 3-krát a v tomto roku sa uskutoční na našej pôde táto konferencia už štvrtýkrát. Pre rozvoj sociálnej pedagogiky v strednej Európe má táto konferencia mimoriadny význam, pretože sa na nej zúčastňujú sociálni pedagógovia z Čiech, Poľska, Slovenska a iných krajín. Na komparáciu aktuálnych problémov a rozvoja sociálnej pedagogiky v strednej Európe boli zamerané od roku 1994 aj pravidelne organizované konferencie IMS Brno, ktoré odrážali aj vývojové tendencie sociálnej pedagogiky v jednotlivých krajinách a umožnili výmenu poznatkov, skúseností a prehĺbenie ďalšej spolupráce medzi sociálnymi pedagógmi vysokých škôl v strednej Európe. Veľkou inšpiráciou pre nás je naďalej nemecká a poľská sociálna pedagogika, ktoré majú dlhšiu históriu, a preto sú rozvinutejšie než sociálna pedagogika na Slovensku. Omnoho lepšie sú tiež inštitucionálne a personálne zabezpečené. Úzko spolupracujeme s viacerými vysokými školami, kde sa sociálna pedagogika rozvíja, najmä so Sliezkou univerzitou v Katoviciach, Opolskou univerzitou v Opole, WSB v Dabrowie Górniczej a inde. V porovnaní s Poľskou a Českou republikou sú však na Slovensku lepšie legislatívne možnosti uplatnenia sociálnych pedagógov v škole, v čom môžeme inšpirovať tieto krajiny. Vzájomná spolupráca predstaviteľov sociálnej pedagogiky v stredoeurópskom regióne, ale aj s inými krajinami Európskej únie, predstavuje významný prínos pre jej rozvoj aj na národnej úrovni.

## 7. V čem spočívá „kouzlo“ sociální pedagogiky, v čem je její jedinečnost?

O.: Aj keď som sa hlboko zamyslela nad vašou otázkou, neprišlo mi na um žiadne „kúzlo“, ktoré by bolo typické pre sociálnu pedagogiku. Myslím si, že sociálna pedagogika na „kúzla“ veľmi neverí. V rámci vysokoškolskej prípravy sociálnych pedagógov upozorňujeme študentov skôr na možné problémy v sociálno-výchovnom pôsobení v práci s marginalizovanými a sociálne znevýhodnenými skupinami detí a mládeže, kde bude nevyhnutné každodenné sebaovládanie pri prekonávaní prekážok a problémov, ďalej výrazné prosociálne správanie, pedagogický optimizmus a hlboká viera v pozitívnu zmenu človeka. Za skutočné kúzlo v rámci sociálnej pedagogiky by som považovala, keby sme sa konečne preniesli z pozície „sociálneho hasiča“ a „pedagogiky núdzových stavov“, ktoré boli typické pre sociálnu pedagogiku 19. a 20. storočia, do pozície ofenzívnej sociálnej pedagogiky, ktorá vzniku sociálno-výchovných problémov u detí a mládeže skutočne predchádza a je nápomocná pri pozitívnom rozvoji detí a mládeže. Odpoveď na otázku, ako to dosiahnuť, je zatiaľ veľmi ťažká.

„Jedinečnosť“ sociálnej pedagogiky je tiež ťažké definovať, pretože od jej vzniku stále pretrváva značný názorový pluralizmus pri vymedzovaní jej predmetu a zamerania nielen v zahraničí, ale aj u nás. Každá teória, ale i „školy sociálnej pedagogiky“, majú svoje špecifiká a priority, v ktorých možno vidieť ich jedinečnosť a odlišnosť od iných. Zároveň majú aj mnoho spoločných záujmov.

Ja vychádzam z pedagogického optimizmu, že práca sociálnych pedagógov bude spoločensky viac akceptovaná, a predovšetkým celá spoločnosť láskavejšia, mravnejšia a lepšia. Súčasná spoločnosť má mnoho problémov, ktoré výrazne ovplyvňujú aj správanie u detí a mládeže. Keď zlyhávajú pri vývine človeka základné výchovné činitele, dôsledky ich zlyhania nedokážu vyriešiť iba sociálni pedagógovia. V tomto zmysle sú stále aktuálne myšlienky J. A. Komenského, ktorý už v 17. storočí zdôrazňoval, že „prevýchova je omnoho ťažšia než výchova“, respektíve, že kto „prospieva vo vedomostiach a stráca na mravoch viac stráca než získava“. Zvýšenie kvality výchovy v rodine a škole a tiež celková „náprava vecí verejných“ by síce odobrali prácu nám, sociálnym pedagógom a iným pomáhajúcim profesionálom, pretože „čím je v spoločnosti horšie, tým je pomáhajúcim profesiám lepšie“ (no platí to aj naopak), no určite by to prospelo deťom a mládeži.

## 8. Na čem (na jakých tématech) v současné době Váš tým pracuje?

O.: Na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB, ako som už uviedla skôr, máme v súčasnosti jediné pracovisko pre prípravu sociálnych pedagógov v magisterskom štúdiu na Slovensku. Z tohto dôvodu chceme byť nápomocní sociálnym pedagógom v praxi a pomáhať riešiť ich problémy.

V súčasnosti preto venujeme pozornosť najmä problémom profesionalizácie prevencie sociálno-patologických javov v školskom prostredí a tiež vypracovaniu profesijných štandardov a koncepcie ďalšieho vzdelávania pre sociálnych pedagógov. Na tieto problémy sú zamerané aj naše súčasné vedecko-výskumné úlohy. Ide o projekt VEGA č. 1/0168/12 „Profesionalizácia prevencie sociálno-patologických javov v školskom prostredí v SR z aspektu profesie sociálneho pedagóga...“ (zodp. rieš. prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.) a tiež projekt KEGA č. 030UMB-4/214 „Vypracovanie a overovanie koncepcie aktualizácie vzdelávania pre sociálnych pedagógov pôsobiacich v praxi s osobitným zreteľom na školských sociálnych pedagógov“ (zodp. rieš. prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD.). Takto sú zamerané aj naše publikačné aktivity a spolupráca so sociálnymi pedagógmi iných vysokých škôl a z praxe. Týmto problémom budeme venovať pozornosť aj na medzinárodnej vedeckej konferencii SOCIALIA 2014 a tiež v našich publikáciách.

Ďakujem za oslovenie na rozhovor. Želám úspešný rozvoj vášmu časopisu „Sociálna pedagogika“ a tiež celej českej sociálnej pedagogike a teším sa na ďalšiu spoluprácu.

V Banskej Bystrici 4. 9. 2014

prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD.

## Recenze

Šobáňová, P. (2012). *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3003-4.

Monografie *Muzejní edukace* je odrazem dlouhodobého zájmu autorky o téma výchovy a vzdělávání – tedy edukace v kontextu muzeí a s nimi pojících se témat a problémů. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D., působí jako odborná asistentka na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a spolu s knihou *Muzejní edukace* v roce 2012 vyšla i její další monografie s názvem *Edukační potenciál muzea*. Recenze díla se odehrává na základě tištěné formy knihy, vhodné je ale upozornit na fakt, že kniha vyšla také v rozšířené verzi na CD-ROMu, který, jak autoři slibují, nabízí interaktivní povahu a je obohacenou kapitolou obsahující konkrétní příklady muzejních edukačních programů.

Samotná monografie je rozčleněna do kapitol a podkapitol, které přirozeně sledují vývoj textu a srozumitelně rozpracovávají danou problematiku. Místy je text doplněn o fotografie, které tvoří názornou ukázkou muzejní činnosti, nejsou však nepostradatelnou součástí knihy. Naopak důležitějšími se jeví tabulky, které text místy doprovází a přehledně shrnují jeho dílčí informace a předkládané teorie.

Již samotný název knihy napovídá o tom, co je hlavním diskutovaným tématem díla, od kterého se odvíjí jednotlivé pasáže textu i samotná tvrzení autorky. Je to právě téma muzejní edukace, které je klíčovým pro celou knihu, tedy téma výchovy a vzdělávání v muzeu, k muzeu a muzeem, tj. jeho součástmi od jednotlivých muzeálí, expozičních celků, muzeem prováděných aktivit a organizovaných akcí (které nemusí svou edukační funkci plnit pouze v prostorech muzea) až po, a to je důležité, cílené a promyšlené edukační aktivity, na nichž se v muzeu podílejí v ideálním případě muzejní pedagogové spolu s celým kolektivem zaměstnanců muzea v souladu s charakteristikami a potřebami návštěvníků muzea. Tato poměrně konkrétní problematika muzejní edukace je přitom v knize opřena o obecné pedagogické zázemí, které nejprve srozumitelně osvětluje téma výchovy, vzdělání a celoživotního učení i téma edukačních cílů, obsahů, metod, organizačních forem a didaktických prostředků, na které autorka následně navazuje aplikací těchto pedagogických poznatků na oblast muzejní pedagogiky a edukace. V rámci toho autorka vychází z uznávaných autorů pedagogických děl, jakými jsou Průcha, Grecmanová či Maňák. Muzejní edukaci přitom dle autorky nelze omezovat pouze na vzdělávání probíhající ve spolupráci se školou a odvíjející se od školního kurikula, nýbrž je nutné uvědomit si a podporovat vzdělávací potenciál muzea i mimo kontext formálního vzdělávání. A právě téma neformálního vzdělávání, informálního učení a celkově celoživotního vzdělávání je oblastí, v níž shledávám přesah do sféry sociální pedagogiky, neboť v kontextu dnešní nutnosti celoživotního učení je možné, byť autorka sama nepoužívá těchto slov, hovořit o muzeu jako o součásti edutainmentu (tj. vzdělávání se ve volném čase a zábavnou formou), který do oblasti zájmu sociální pedagogiky dnes již neodmyslitelně patří.

První kapitola monografie nabízí stručný vhled do základní terminologie související s muzejní pedagogikou, a tedy i muzei jako takovými. Vysvětleny jsou pojmy muzeum, muzealizace, muzeálie a muzealita spolu s prvotním otevřením tématu výchovného smyslu muzea, kterému se autorka věnuje i v průběhu následujících stran textu. Muzeum přitom autorka chápe jako výchovnou instituci, která svou činností přispívá k předávání a rozvoji kultury.

Druhá kapitola podává přehledný výklad pojmů výchova, vzdělávání, edukace a celoživotní učení (zahrnující formální a neformální vzdělávání a informální učení), což jsou důležité procesy stojící v zájmu pozornosti vědního oboru pedagogika, a tak i nutně související s disciplínou muzejní pedagogiky, které se u nás věnuje autorkou taktéž v knize často citovaný doc. PhDr. Vladimír Jůva, CSc.

Autorka v průběhu textu nejenže jednotlivé pojmy definuje, ale zasazuje je také do kontextu muzeí, přičemž ukazuje především na způsoby vnímání edukace v muzeu jakožto složky všech tří popisovaných typů celoživotního učení.

Třetí kapitola se již zabývá samotnou muzejní pedagogikou a především její náplní – procesem muzejní edukace, kdy muzeum je chápáno jako edukační instituce, v níž dochází k výchově i vzdělávání návštěvníků. Muzejní edukaci sama autorka (2012, 35) vymezuje jako „záměrné, facilitované a intencionální výchovné působení muzea na veřejnost“. To přitom může být obohaceno o funkci vzdělávací, celkově tedy můžeme hovořit o edukačním (výchovně-vzdělávacím) působení muzea, v němž specifickou úlohu sehrávají právě muzeálie jakožto složky a prostředky muzejní edukace. Autorka současně poukazuje na fakt, že se v literatuře věnující se muzejní pedagogice často vynechává problematika výchovy a vzdělávání, která je přitom hlavním tématem této vědní disciplíny, což autorka zcela logicky a dle mého názoru oprávněně kritizuje a poukazuje právě na důležitost procesů výchovy a vzdělávání v kontextu muzejní pedagogiky a nutností zabývat se jimi. V rámci kapitoly se dále řeší edukační efekt expozic a úloha muzeálií, role muzejního pedagoga v muzejním edukačním procesu i formy facilitace učení v muzeu. Nastíněna je také problematika cílových skupin muzejní edukace, které bohužel vzhledem k rozsahu i cílům publikace není věnován velký prostor. Nárys tématu ale může sloužit jako podnět k otevření, probádání a osvojení si této problematiky sociálními pedagogy, kteří ve své profesi věnují pozornost a péči celé škále skupin a jednotlivců (pro příklad zmiňme děti a mládež, školní kolektiv, menšiny, děti cizinců, ale i seniory, rodiny či lidi s handicapem), jejichž účast na muzejní edukaci by mohla být přínosná, a tak sociálními pedagogy v jejich činnosti využívaná.

Čtvrtá kapitola se zabývá cíli, obsahem, metodami, organizačními formami a didaktickými prostředky muzejní edukace, přičemž opět vychází z pedagogiky jako takové, např. při využití Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů, s jejíž pomocí autorka vhodně osvětlila fakt, že nejen zapamatování si informací je důležitým cílem muzejní edukace, nýbrž jde také o jejich hodnocení, zaujímání kritického postoje apod. Cílem muzea by totiž dle řady autorů věnujících se tomuto tématu mělo být nikoli předávání definitivně platných definic reality, ale spíše vytvoření prostoru pro dialog a jeho iniciaci, tedy pro podpoření mínkotvorného procesu a kritického myšlení návštěvníka. Zároveň autorka identifikuje i slabou stránku přejmutí této teorie do oblasti muzejní pedagogiky, neboť ta postrádá zájem o citové prožívání jedince, osvojování si hodnot a postojů apod. Důležitost v muzeu nabyté zkušenosti a zážitku jsou přitom dle mnohých autorů jednou z nejdůležitějších součástí působnosti muzeí.

Pátá kapitola nese název Plánování muzejní edukace a zabývá se nejen teoretickým zázemím této problematiky (vzdělávací strategie muzea apod.), ale poskytuje i rady využitelné pro praxi, především týkající se toho, jak připravit plán edukačních aktivit muzea. Zároveň je tak kapitola jakýmsi motivátorem k pořízení si rozšířené verze na CD-ROMu, která je příslibem obohacení praktické stránky muzejní edukace tím, že nese řadu ukázek edukačních programů a obrazového materiálu.

Kniha poskytuje základní a přehledný vhled do problematiky muzejní pedagogiky a muzejní edukace, přičemž využívá základních pedagogických znalostí, které jsou zde čtivě a srozumitelně osvětleny. Pozornost je přitom věnována především výchovnému a vzdělávacímu potenciálu muzea, přičemž muzeálie jsou vnímány právě jako důležité prostředky této edukace. V tomto kontextu již není věnována pozornost faktu, že i muzeálie mohou mít mínkotvorný efekt, jenž je diskurzivně podmíněn a který tak může vyvíjet na návštěvníky určité mocenské praktiky ve snaze formovat jejich zásobárnu vědění, názory, postoje, identity apod. Vzhledem k rozsahu textu a jeho hlavnímu cíli – osvětlit téma muzejní edukace – však lze toto téma vnímat jako rozšiřující a prohlubující dané základní povědomí, o jehož obohacení se monografie pokouší, a tak není důvodem zásadních výtek vůči autorce.

Kniha je v první řadě obohacením oboru muzejní pedagogiky, vzhledem ke svému v textu obsaženému obecně pedagogickému zázemí je ale taktéž důležitou součástí literatury pedagogického spektra a potažmo i oboru sociální pedagogiky, v rámci kterého může být chápána jako ukázka možného



specifického výchovně-vzdělávacího působení na jedince i skupiny, a to konkrétně v kontextu instituce muzea. Seznámení se s problematikou muzejní edukace může být pro sociálního pedagoga obohacujícím, stejně jako jej může inspirovat v rámci diskuze a práce se specifickými skupinami, kdy využití muzejního edukačního potenciálu může být přínosné pro činnost sociálního pedagoga i jeho klientelu, a tak i potenciální návštěvníky muzea.

*Veronika Kolaříková  
Masarykova univerzita v Brně*

## *Informace*

### Sociální pedagog do škol (?)

Absolventi oboru sociální pedagogika se snaží uplatnit v celé škále profesí spojených s řadou oblastí, počínaje pedagogikou, sociální prací, pedagogikou volného času a dalšími. Jedním z nových témat je možná implementace sociálního pedagoga do prostředí školy, kde se vedle učitelů prosazují i neučitelské profese. Některé z nich mají již svou tradici, například vychovatelé ve školních družinách či stále významnější asistent pedagoga nebo psycholog.

Tým pracovníků Katedry sociální pedagogiky na Pedagogické fakultě MU je jedním z průkopníků uplatnění sociálního pedagoga ve škole. Tato myšlenka se zde rozvíjela pozvolna, nakonec se podařilo v rámci projektu OPVK „Tvorba a inovace vzdělávacích programů a profesních praxí“ definovat možnosti působení sociálních pedagogů v konkrétních školách. Cílem dílčí části projektu bylo rozšíření profesní praxe studentů oboru sociální pedagogika a implementace profese sociálního pedagoga do prostředí základních škol a následně ověření významu (akceschopnosti) této profese.

Současná škola je zatížena mnoha činnostmi, pro které nejsou učitelé cíleně připraveni, a tak se stává, že významné aktivity, jako je například prevence sociálně patologických jevů, ale současně cílený sociální rozvoj žáků, jsou na mnohých školách realizovány nekvalifikovaně a nad rámec primárních úkolů (vzdělávání). Sociální pedagog může škole nabídnout celé spektrum aktivit a činností směřujících nejen k žákům, ale také i k učitelům.

Praktická realizace projektu probíhala kontinuálně v období od září 2012 do června 2014 a bylo do ní celkem zapojeno 12 škol nejrůznějšího typu. Školy, které přijaly sociálního pedagoga, byly různorodé, jednalo se o školy vesnické, městské, sídlištní základní školy, nižší gymnázium či škola profilující se jako multikulturní instituce se zaměřením na vzdělávání cizinců.

*Kdo vykonával profesi sociálních pedagogů?* Vzhledem k tomu, že celý projekt byl zaměřen na pedagogické praxe studentů, tak do pozic sociálních pedagogů nastoupili po přísném výběrovém řízení především studenti vyšších ročníků Katedry sociální pedagogiky. V průběhu trvání této části projektu se v jednotlivých školách vystřídalo přes dvacet studentů.

Všichni vybraní studenti měli již předchozí zkušenost s prací v dětských kolektivech a většina z nich měla ve svém portfoliu také určitou konkrétní přidanou hodnotu, jakou byly například praktické zkušenosti se zážitkovou pedagogikou, multikulturní výchovou, dramatickou výchovou, jazyková vybavenost, projektové dovednosti atd.

Samotná realizace projektu, do kterého na počátku vstoupilo osm škol, pak probíhala v několika fázích. V prvním pololetí projektové aktivity se setkali společně zástupci katedry, vybraní studenti a zástupci škol, kteří úzce spolupracovali se studenty jako metodická podpora a průvodce konkrétním školním prostředím. Na společném setkání všech zainteresovaných stran byly vytvořeny určité programy, specifikovány úkoly a cíle sociálních pedagogů na vybraných školách. Tento program se postupně vyvíjel z celkové situace ve škole. Změny v programu byly reflektovány na pravidelných supervizních setkáních, která probíhala alespoň jednou za dva měsíce.

Výsledky praktického působení sociálních pedagogů ve školním prostředí jsou nad očekávání pozitivní. Podařilo se vytvořit smysluplnou náplň práce sociálního pedagoga a prokázat jeho význam v rozvoji školního prostředí. Práce mnohých studentů oslovila nejen žáky, ale také učitele a vedení školy.

Rovněž studenti hodnotili velmi pozitivně přínos profese pro celkovou atmosféru školy. Ukázalo se, že sociální pedagog vstupuje nejen do mimoškolní výchovy, ale pracuje v oblasti sociální patologie, pedagogiky volného času, sociální práce a například se zapojuje do třídnických hodin jednotlivých tříd nebo se angažuje ve vzdělávání samotných učitelů, zejména co se týká alternativních přístupů souvisejících s osobnostním rozvojem, s multikulturní výchovou nebo s dramatickou výchovou.

Sociální pedagog měl na školách bohužel v rámci projektu jen omezenou časovou dotaci (cca 4 hodiny týdně), proto se studenti nemohli plně věnovat všem tématům, která se před nimi otevřela. *(V průběhu projektu také došlo k situaci, že jedna sociální pedagožka získala na škole i pozici vychovatelky ve školní družině. Díky rozšířené časové dotaci měla možnost žáky lépe poznat a v době vyučování, kdy ve škole působila právě v pozici sociálního pedagoga (v třídnických hodinách, v hodinách uvolněných k tomuto účelu učitelů, ve volných hodinách apod.), pak mohla lépe reflektovat jejich potřeby. Tato praxe se setkala i s ohlasem u učitelů, kteří měli možnost její práci lépe poznat a pochopit, proč a jak by právě v jejich třídě mohla podpořit sociální vztahy.)*

Po dvou letech projektu můžeme konstatovat, že sociální pedagog je profese, která by bezpochyby měla na současných školách široké uplatnění. Zájem o tuto profesní praxi ze strany škol i studentů byl tak významný, že projekt pokračuje dále. Ve školním roce 2014–2015 se budeme snažit tuto profesi rozvíjet na třech školách a hledáme formát, v jakém může tato praxe probíhat v dlouhodobějším horizontu. Do budoucna si klademe za cíl podpořit možnosti škol k tomu, aby v nich mohli naši absolventi působit.

*Lenka Gulová, Martina Kurowski, Petr Soják  
Masarykova univerzita v Brně*

## *Informace*

### Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice na poli pedagogickém a sociálním

Na konferenci Perspektivy sociální pedagogiky v Hradci Králové konané v říjnu 2013 jsem z více stran slyšel, že sociální pedagogika je v současné době na vrcholu. V mnohých ohledech s tímto rád souhlasím. Avšak je zde stále oblast, ve které se před námi pomyslný vrchol tyčí a jeho zdolání nebude jednoduché. Touto oblastí je legislativní ukotvení profese sociálního pedagoga, které má, a do budoucna mít bude, vliv na uplatnění absolventů oborů sociální pedagogika realizovaných na českých VŠ.

Jedním ze základních cílů Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice deklarovaným při jejím založení v roce 2013 bylo prosazení profese sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících a do katalogu prací, a vytvoření podmínek pro etablování profese sociálního pedagoga v sociální oblasti. Aktivita Asociace se tak nyní soustřeďují na tato dvě pole uplatnitelnosti absolventů.

Na jaře 2014 jsme formulovali argumenty pro zařazení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky do zdůvodňující zprávy sloužící jako podklad pro novelizaci zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Podařilo se získat zákonodárce (v tomto patří dík kolegům z PdF v Hradci Králové), kteří tuto aktivitu podporují. S Asociací se také spojily některé neziskové organizace, které měly připravený vlastní návrh na zařazení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky, přičemž jsme se v základních věcech dohodli na společném postupu a argumentaci směrem k MŠMT a oběma komorám Parlamentu ČR. Zapojení neziskovek vnímáme pozitivně. Svědčí o tom, že potřeba působení sociálního pedagoga ve škole přesahuje sféru akademickou a nachází podporu u dalších odborníků a veřejnosti. Výsledky práce kolegů z Katedry sociální pedagogiky PdF MU v Brně, jejichž příspěvek je uveřejněn v tomto čísle v rubrice Informace, v oblasti uplatnění sociálního pedagoga ve škole ukazují na opodstatněnost požadavku zařazení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky do zákona o pedagogických pracovnících. Klíčový se nyní jeví postoj MŠMT, přičemž Asociace je i nadále připravena relevantně argumentovat a zajišťovat širší podporu.

Uplatnění sociálních pedagogů v oblasti sociální, přesněji v oblasti sociálních služeb se dosud řídí zákonem č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. Podle tohoto zákona jsou absolventi oboru zaměřeného na sociální pedagogiku způsobilí k výkonu profese sociálního pracovníka. Množství absolventů sociální pedagogiky se v oblasti sociálních služeb podle tohoto zákona uplatňuje. Během studia si totiž osvojují kompetence, které jim reálnou práci s klienty sociálních služeb na pozici sociálního pracovníka umožňují. Vzdělávací obsahy VŠ oborů sociální pedagogika v řadě případů splňují požadavky na minimální standardy vzdělávání v sociální práci podle ASVSP. V současné době je v přípravném řízení návrh zákona o sociálních pracovnících, který má mj. upravovat předpoklady a podmínky pro výkon profese sociální práce. V době vzniku tohoto příspěvku není z návrhu věcného záměru zákona jasné, jaké má být vymezení předpokladů pro výkon profese sociálního pracovníka. Současná vágní formulace předpokladů pro výkon profese sociálního pracovníka není vzhledem k absolventům oboru sociální pedagogika příznivá. Asociace patří k subjektům, které mohou připomínkovat tento návrh zákona a bude tak činit.

Pokud se vrátím k úvodním slovům, je zřejmé, že mnohé vrcholy jsme již zdolali, další nás však čekají. V rámci práce v Asociaci vzdělavatelů v sociální pedagogice se budeme snažit o přispění k jejich zdolávání.

*Jakub Hladík*  
*předseda Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice*  
*Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně*

## **Sociální pedagogika / Social Education**

Published by Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín

---

### **Editorial team:**

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

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

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

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

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

### **International editorial board:**

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

### **Linguists proofreaders:**

EKO Překlady, s. r. o.

### **Contact**

Časopis Sociální pedagogika / Social Education

nám. T. G. Masaryka 1279, 760 01 Zlín

E: editorsoced(at)fhs.utb.cz

T: +420 576 038 007

W: www.soced.cz

Sociální pedagogika / Social Education, 2(2). 2014. Published by Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín. 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**

---