

Knotová, Dana; Lazarová, Bohumíra; Lojdová, Kateřina; Pevná, Kateřina

## **Úvod do sociální pedagogiky : studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika**

*Úvod do sociální pedagogiky : studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014

ISBN 978-80-210-7077-6; ISBN 978-80-210-7080-6 (online : Mobipocket)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/131846>

License: [CC BY-NC-ND 3.0 CZ](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/cz/)

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220902

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

# Úvod do sociální pedagogiky

*Studijní texty pro studenty oboru  
sociální pedagogika*

Dana Knotová a kol.

**Masarykova univerzita**

Brno 2014



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

# Úvod do sociální pedagogiky

Studijní texty pro studenty oboru  
sociální pedagogika

**Dana Knotová a kol.**

**Masarykova univerzita  
Brno 2014**



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Dílo bylo vytvořeno v rámci projektu Filozofická fakulta jako pracoviště excelentního vzdělávání: Komplexní inovace studijních oborů a programů na FF MU s ohledem na požadavky znalostní ekonomiky (FIFA), reg. č. CZ.1.07/2.2.00/28.0228 Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost.

Autoři: Dana Knotová, Bohumíra Lazarová, Kateřina Lojdová, Kateřina Pevná

© 2014 Masarykova univerzita



Toto dílo podléhá licenci Creative Commons Uveďte autora-Neužívejte dílo komerčně-Nezasahujte do díla 3.0 Česko (CC BY-NC-ND 3.0 CZ). Shrnutí a úplný text licenčního ujednání je dostupný na: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/cz/>.

Této licenci ovšem nepodléhají v díle užitá jiná díla.

Poznámka: Pokud budete toto dílo šířit, máte mj. povinnost uvést výše uvedené autorské údaje a ostatní seznámit s podmínkami licence.

ISBN 978-80-210-7077-6 (brož. vaz.)

ISBN 978-80-210-7078-3 (online : pdf)

ISBN 978-80-210-7079-0 (online : ePub)

ISBN 978-80-210-7080-6 (online : Mobipocket)

# Obsah

<b>1 Sociální pedagogika</b> .....	<b>7</b>
1.1 Předmět sociální pedagogiky .....	9
1.2 K dějinám sociální pedagogiky .....	10
1.2.1 Vznik sociální pedagogiky .....	12
1.2.2 Nástin vývoje české (československé) sociální pedagogiky .....	14
<b>2 Socializace</b> .....	<b>23</b>
2.1 Fáze a etapy socializace .....	24
2.2 Sociální skupiny .....	27
2.3 Třídění sociálních skupin .....	28
<b>3 Výchova a prostředí</b> .....	<b>31</b>
3.1 Rodinné prostředí .....	35
3.2 Školní prostředí .....	38
3.3 Lokální prostředí .....	39
3.4 Skupinová prostředí .....	40
3.5 Pracovní prostředí .....	42
3.6 Volnočasové prostředí .....	43
<b>4 Sociálně patologické jevy v profesi sociálního pedagoga</b> .....	<b>46</b>
4.1 Sociální norma .....	46
4.1.1 Definice sociální normy .....	47
4.2 Druhy sociálních norem .....	49
4.3 Sankce a sociální kontrola .....	52
4.4 Sociální deviace .....	53
4.5 Sociální patologie .....	56
4.6 Příčiny sociálních deviací a sociálně patologických jevů .....	58
4.6.1 Biologické příčiny sociálních deviací .....	58
4.6.2 Psychologické příčiny sociálních deviací .....	60
4.6.3 Sociální teorie sociálních deviací .....	61
4.6.4 Bio-psycho-sociální model .....	71
4.7 Místo závěru: sociální pedagog jako agent sociální kontroly .....	72
<b>5 Sociální služby v České republice</b> .....	<b>75</b>
5.1 Základní pojmy v oblasti sociálních služeb .....	76
5.2 Podmínky poskytování služeb .....	77
5.2.1 Oprávněné osoby a uživatelé sociálních služeb .....	77
5.2.2 Dělení sociálních služeb .....	78
5.2.3 Formy poskytování sociálních služeb .....	79

5.2.4	Registrace sociálních služeb .....	80
5.3	Personální zajištění sociálních služeb .....	82
5.4	Vzdělávání pracovníků v oblasti sociálních služeb .....	83
5.5	Standardy kvality poskytování sociálních služeb .....	83
5.6	Inspekce sociálních služeb.....	86
5.6.1	Značka kvality v sociálních službách .....	88
5.7	Plánování sociálních služeb.....	89
5.8	Příspěvek na péči .....	89
<b>6</b>	<b>Teorie osobnosti a poradenské strategie.....</b>	<b>93</b>
6.1	Dynamický (psychodynamický) přístup .....	93
6.2	Behaviorální přístup .....	99
6.3	Humanistický přístup.....	101
6.4	Systemický přístup a konstruktivismus v poradenství a psychoterapii ....	103
6.4.1	Pomoc a sociální kontrola podle systemického přístupu .....	106
6.4.2	Základní druhy pomoci a sociální kontroly.....	108
6.4.3	Poskytování sociální opory .....	111
6.5	Eklektické poradenství a integrační snahy .....	112

# Úvod

Předkládané skriptum vzniklo na Ústavu pedagogických věd FF MU. Texty připravil tým interních pracovníků, doktorandů a externích spolupracovníků, kteří se podílejí na výuce předmětů zařazených do studijního plánu oboru sociální pedagogika. Jednotlivé kapitoly se věnují vybraným tématům typicky patřícím do úvodu studia oboru.

Doufáme, že skriptum doplní jistou mezeru, která existuje ve studijní literatuře. Byli bychom rádi, pokud by rozšířilo poznání nejen studentů oboru, ale také širší pedagogické veřejnosti.

Za tým autorů Dana Knotová





# 1 Sociální pedagogika

Dana Knotová

Vytvoření základů sociální pedagogiky jako vědní disciplíny souvisí s rozvojem edukační reality a samozřejmě i s rozvojem pedagogického myšlení a názorů především v 19. století. Sociální pedagogika přinesla názor, že člověk je bytost nejen bio-psychická, ale i sociální. Základním východiskem se proto stala představa o sociální determinaci výchovy.

V našem pojetí řadíme sociální pedagogiku do systému pedagogických věd, bývá charakterizována jako věda aplikovaná nebo hraniční. Významný představitel české sociální pedagogiky Kraus (2001, s. 12) zdůrazňuje její transdisciplinárnost, sociální pedagogiku vymezuje širěji „*disciplína se zaměřuje nejen na problémy patologického charakteru, marginálních skupin, částí populace ohrožených ve svém rozvoji a potencionálně deviantně jednajících, ale především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti*“.

Existují různé definice sociální pedagogiky, odrážejí jednak sociálně politické problémy epochy, v nichž vznikají a pak samozřejmě filozofické a pedagogické názory jednotlivých autorů. Německý sociální pedagog Mollenhauer (1993) definuje sociální pedagogiku jako skupinu nových pedagogických opatření a institucí, která je odpovědí na typické problémy moderní společnosti. Další němečtí autoři sociální pedagogiku vymezují poměrně úzce, např. Hopf (2001, s. 10) uvádí, že sociální pedagogika nabízí prostřednictvím profylaxe a kompenzace zvládnání problémových situací, životních problémů dětí a mládeže. Wolf (in Hopf, 2001, s. 19) popisuje sociální pedagogiku jako teorii a praxi primárně výchovných podpůrných opatření sloužících k integraci ohrožených, sociálně postižených nebo sociálně vybočujících dospívajících do společenské reality. Schilling (1999) se domnívá, že sociální pedagogika je veřejná péče o děti a mládež s cílem předcházet zanedbávání s pomocí preventivních a výchovných opatření. Sociální pedagogika se rozvíjí také v Rusku, jejím významným představitelem je Mudrik. Definuje sociální pedagogiku jako teorii a praxi výchovy lidí, kteří jsou ohroženi sociální bídou (Mudrik, 1999, s. 14).

Ve slovenské odborné literatuře nacházíme následující vymezení sociální pedagogiky. Bakošová (2006, s. 46) vymezuje sociální pedagogiku „*ako súčasť vied o človeku, patrí do sústavy vied o výchove a považujeme ju ako hraničnú disciplínu medzi pedagogikou a sociológiou. Sociálna pedagogika ako životná pomoc je pozitívna pedagogika, ktorej cieľom je v systéme komplexnej starostlivosti poskytnúť pomoc deťom, mládeži a dospelým v rôznych*

*typoch prostredí hľadáním optimálnych foriem pomoci kompenzovaním nedostatkov“.* Podle Ondrejkooviče (který se intenzivně zabývá sociologií výchovy) je sociální pedagogika teorií sociální práce a také odpovědí na potřeby industriální a postindustriální společnosti s „*cielom intervenovať do procesu socializácie predovšetkým mladej generácie. Intervencia do procesu socializácie postihuje nielen úzko ponímané výchovné intencionálne posobenie, ale súčasne i intervenciu do sociálnych problémov jednotlivca, do prežívaného sveta (Lebenswelt) vrátane sociálno patologických javov“* (Ondrejkoovič, 1999, s. 36). Hroncová uvádí, že sociální pedagogika „*intervenuje do procesov socializácie najmä u ohrozených a sociálne znevýhodněných skupín detí a mládeže, ale aj dospelých. Napomáha rodine a škole riešiť krízové situácie a predchádzať vzniku dysfunkčných procesov. Jej cieľom je výchova k svojpomoci, obnovenie normality človeka a snaha o zlepšenie spoločenských podmienok, v ktorých žije“* (Hroncová, Hudecová, & Matulayová, 2001, s. 36).

Český Pedagogický slovník (Průcha, Walterová & Mareš, 2001, s. 217) vymezuje sociální pedagogiku jako aplikovanou pedagogickou disciplínu „*zabývá se širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikovou a sociálně znevýhodněnou skupinu mládeže a dospělých“*. V Pedagogické encyklopedii (Průcha a kol., 2009, s. 733–737) je sociální pedagogika charakterizována jako transdisciplinární obor, který se zabývá vztahem prostředí a výchovy (autorem hesla je Kraus). Klíčovým úkolem je podpora při zvládání životních situací, vytváření podmínek pro optimální životní způsob včetně volnočasových aktivit. Podle Krause (2008, s. 17) sociální pedagogika pomáhá „*optimalizovat a usměrňovat životní situace a procesy, a to s akcentem na vnitřní potenciál člověka a jeho aktivitu“*. Poláčková (2001) vymezuje sociální pedagogiku jako interdisciplinární vědní odbor, který integruje a rozvíjí poznatky věd o člověku a společnosti do edukačního, preventivního a reedukačního prostředí.

Uvedený přehled různých definic a vymezení ukazuje, že autoři vycházejí z užšího i širšího pojetí disciplíny. Užší pojetí je spíše zaměřeno na cílovou skupinu dětí a mládeže, na intervenci do sociálních problémů a dopady sociálně patologických jevů, cílem je prostřednictvím výchovných postupů zvládat tyto problémy a pomoci lidem k soběstačnosti a svépomoci. Šířeji koncipované definice vycházejí z myšlenky pomoci všem věkovým kategoriím v různých životních situacích, při plánování a zvládání životní dráhy. Cílem je nalézt postupy vedoucí k usnadnění procesů akulturace a socializace, při utváření optimálního životního způsobu, a to nejen u ohrožené, ale i „zdravé“ populace (Kraus, 2008, s. 43).

## 1.1 Předmět sociální pedagogiky

Nejen v České republice existují různé přístupy k vymezení předmětu sociální pedagogiky, také v mnoha dalších zemích (mj. Německo, Polsko, Slovensko) je její předmět poměrně široce koncipovaný. Slovenská autorka Bakošová uvádí následovná vymezení nebo přístupy k sociální pedagogice (Bakošová, 2006, s. 17):

1. *Sociální pedagogika jako pedagogika prostředí*, zaměřuje se na zkoumání vztahu a vzájemného vlivu prostředí a výchovy, na realizaci výchovných (a vzdělávacích) cílů v různém sociálním prostředí, zabývá se socializací včetně metod uplatňujících se v procesu socializace.

2. *Sociální pedagogika jako forma životní pomoci lidem všech věkových kategorií nacházejících se v různých problémových situacích.*

3. *Sociální pedagogika, jejíž předmětem jsou odchylky sociálního chování*, resp. výchovné problémy, vyskytující se v malých skupinách a institucích s přímým kontaktem s jedinci.

4. *Sociální pedagogika jako pedagogická disciplína*, která se zabývá právním nárokem na výchovu, lidskými právy, filozofickými otázkami výchovy, otázkami smyslu života.

Pojetí a vymezení předmětu zájmu sociální pedagogiky se různí, domníváme se, že není nutné a snad ani možné hledat jednotnou interpretaci, v rozmanitosti se odráží význam a potřeba ovlivňování sociálně podmíněných pedagogických jevů a procesů.

Pro ilustraci uvedeme ještě další typologie zabývající se vymezením předmětu sociální pedagogiky. Jiná současná významná slovenská autorka Hroncová (2009) shrnuje různá pojetí, která se objevila od 19. století po současnost, následujícím způsobem:

1. *Sociální pedagogika zaměřená na poskytování praktické sociálně-výchovné péče*, je orientovaná na řešení sociálních problémů ve společnosti.

2. *Sociální pedagogika jako teoretická věda, která zkoumá společenské cíle výchovy* a zdůrazňuje sociální determinaci výchovy a vývoje člověka.

3. *Sociální pedagogika jako věda, která zkoumá vztah výchovy a sociálního prostředí*, včetně pedagogiky sociální péče a mimoškolní výchovy.

4. *Sociální pedagogika jako odpověď na problémy moderní společnosti.*

5. *Sociální pedagogika jako věda o sociálních aspektech výchovy.*

6. *Sociální pedagogika jako terciární výchovná instituce*, jádrem které je sociální pomoc dětem a mládeži.

7. Sociální pedagogika jako věda, která se zabývá odchylkami sociálního chování

8. Sociální pedagogika jako věda, která zkoumá otázky právního nároku člověka na výchovu a vzdělávání.

9. Sociální pedagogika jako aplikace konkrétní sociální etiky a rozvíjení sociální výchovy a prosociálního chování.

10. Sociální pedagogika jako pomoc všem věkovým kategoriím se zvláštním akcentem na pomoc dětem a mládeži.

11. Sociální pedagogika jako sociálně-výchovná činnost s důrazem na preventivní činnost a intervenci do socializačních procesů dětí a mládeže.

Kraus (2008) se přiklání k pojetí, které je orientované na výchovu a její intervence do procesu socializace zejména u ohrožených a sociálně znevýhodněných skupin. „Předmětem sociální pedagogiky jsou sociální aspekty výchovy“ (Kraus, 2008, s. 49). Poláčková (2004) charakterizuje předmět sociální pedagogiky jako zkoumání bio-psycho-sociálních jevů ovlivňujících sociální integraci jedince.

Podle Hroncové „predmetom sociálnej pedagogiky ako špeciálnej pedagogickej vedy sú sociálne aspekty výchovy a vývinu osobnosti“ (Hroncová, Hudecová, & Matulayová, 2001, s. 36).

## 1.2 K dějinám sociální pedagogiky

Sociální pedagogika jako vědecká disciplína svůj vývoj začíná (tak jako mnohé jiné vědní obory) v 19. století. Její konstituování umožnily zejména tři následující zdroje:

1. Prvním jsou proměny charakteru společnosti. Společnost 19. století se transformovala díky rozvoji průmyslu, ustaluje se forma moderní společnosti, pro níž je typická mj. vertikální sociální mobilita a nově utvářená sociální stratifikace. Utvářejí se nové ekonomické a životní podmínky, lidé začínají masově prodávat svoji pracovní sílu, na pracovní trh vstupují také ženy, prohlubují se sociální nerovnosti.
2. Za druhé se rozvíjí národně buditelé snahy, charitativní činnost, rozšiřuje se politická a spolková činnost, vznikají dobročinné i vlastenecké spolky (např. Sokol), rozvíjí se osvětové činnosti – zaměřené např. na vzdělávání žen.
3. Třetím zdrojem je rozvoj vědních oborů, a to jak humanitních, tak přírodovědných. Sociální pedagogiku ovlivnil mimo jiné rozvoj filozofie, sociologie, psychologie i biologie.

Sociálně pedagogické názory a praktické pedagogické snahy determinované představou o společenské podmíněnosti výchovy byly centrem úvah mnoha filozofů, pedagogů již od antických dob. V následujícím textu budou jen ilustrativně představeny názory některých významných osobností. Platon (427–347 př. n. l.) zdůrazňoval sociální funkci výchovy, cílem výchovy je pro něj společenské uplatnění člověka. Zabývá se také podstatou lidského dobra, které je podmíněno výchovou. Aristoteles (384–322 př. n. l.) vidí významnou roli výchovy v utváření člověka jako samostatné a odpovědné bytosti. Významnou rolí státu je vytvoření systému výchovy dětí a mládeže (Procházka, 2012, s. 13).

Ve středověku o vztahu k nemajetným a chudým uvažuje Tomáš Akvinský (1225–1274), chudobu považuje za nedílnou součást společenského uspořádání, společenská hierarchie je odrazem nutného, hierarchie je přirozená, je obsažena v přírodě i ve společnosti a na jejím vrcholu stojí Bůh. V období středověku se rozvíjel křesťanský filantropismus, péče o chudé a nemocné, později také péče o chudé děti a sirotky.

V období renesance měl velký vliv humanismus a utopistické představy o fungování společnosti. Utopisté Thomas More (1478–1535), Thomasso Campanella (1568–1639) se domnívají, že výchova se stane hlavním prostředkem, který umožní vznik a rozvoj uspořádané společnosti. Zajímavé z pohledu sociální pedagogiky jsou také názory Juana Luise Vivese (1492–1540). Je považován za jednoho z prvních, kteří se zamýšleli nad systémem péče o chudé. Starost o chudé nemá být záležitostí církve, ale obcí a státu (Kádner, 1920, s. 147).

Neměli bychom opomenout názory Jana Ámose Komenského (1592–1670), který své sociální citění přenáší do pedagogických názorů. Podle Komenského výchova a vzdělání je cestou k lidskosti, má být přístupné všem lidem bez rozdílu stavu, pohlaví (Kraus, 2001, s. 10). Procházka (2012, s. 24) připomíná následující názory Komenského:

- *„idea síly výchovy a jejího potenciálu při přeměně společnosti*
- *idea demokratičnosti výchovy a vzdělávání*
- *akcent na sociální roli školního prostředí*
- *ucelený koncept nápravy společnosti výchovou.“*

V následujícím období je z hlediska sociální pedagogiky významné osvícenectví, které vychází z myšlenky dobra a spravedlnosti, osvícenci chtějí odstraňovat výchovou společenské nedostatky a měnit mravy. Tyto názory zastávají mj. Denis Diderot (1713–1784), Claude Adrien Helvetius (1715–1771). Významnou postavou 18. století byl nepochybně i Jean Jacques Rousseau (1712–1778). Názory na roli výchovy rozpracoval v díle *Emil čili o výchově*. Jeho idea přirozené výchovy byla revoltou proti stávajícímu společenskému uspořádání, svým způsobem předpovídal „*společenský krach a velké změny... vytvoří nové společenské podmínky a nový prostor pro uplatnění společenských požadavků na výchovu*“ (Procházka, 2012, s. 33).

Významný vliv při formování koncepcí sociální pedagogiky měly také názory a praktická sociálně-výchovná činnost Roberta Owena (1771–1858), Johana Fridricha Wicherna nebo Fridricha Fröbela a Charlese Locha i dalších zastánců sociálně-výchovné péče. Například Owen chtěl eliminovat dopady průmyslové výroby na společnost, chtěl napravit tzv. sociální zla: soukromé vlastnictví, které přináší nenávisť, bídu a vede ke zločinnosti; náboženství přináší nepřirozenost do vztahů mezi muži a ženami; konzervativní rodina, která udržuje nesvobodu a podřízenost člověka ke státu, církvi a majetku (Hroncová, Emmerová & Kraus, 2008, s. 38).

Schilling (1999) se domnívá, že tradice sociální pedagogiky vycházejí ze sociálně-výchovné péče (státní nebo soukromé) zaměřené na zabraňování morálně-duchovního úpadku dětí a mládeže, tato se stala náhradou rodinných a příbuzenských výchovných služeb. Dokládá (in Hroncová, Hudecová, & Matulayová, 2001), že historické institucionální základy sociální pedagogiky lze nalézt v následujících podobách praktické sociálně-výchovné péče:

1. péče o opuštěné děti a sirotky (12.–13. století)
2. školy pro chudé (14.–16. století)
3. sirotčince a polepšovny (17.–18. století)
4. polepšovny a mateřské školy (18.–19. století)
5. sociální péče – sociální pomoc dětem a mládeži (20. století).

### 1.2.1 Vznik sociální pedagogiky

Za prvního představitele a zakladatele sociální pedagogiky je podle různých autorů (mj. Wroczyński, 1968; Schilling, 1999; Přadka, 1982; Hroncová, 2001) nejen díky svým praktickým pedagogickým snahám považován švýcarský filantropista a pedagog **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746–1827). Podle Wroczyńského Pestalozzi svými knihami (*Linhart a Gertruda* a *Jak Gertruda učí své děti*) i praktickou výchovnou činností v Ústavu pro výchovu chudých dětí v Neuhofu a v Útulku pro osiřelé děti ve Stanzu utvořil základy pedagogiky sociální péče, kterou Wroczyński považuje za součást sociální pedagogiky. Pestalozzi formuloval základní teze, o něž se v současné době opírá a rozvíjí sociální pedagogika: **teze o výchovné úloze prostředí a teze o potřebě záměrných činností při utváření kladných vývojových podnětů v prostředí**, které jsou totožné s cíli záměrných výchovných činností (Wroczyński, 1968, s. 48). V Pestalozziho názorech se projevuje snaha dosáhnout harmonie rozumu (rozumová výchova), srdce (mravní výchova) a praxe (pracovní výchova).

**Vznik sociální pedagogiky** jako vědní disciplíny je spojován s německou pedagogikou druhé poloviny 19. století. Sociální pedagogika vznikla jako reakce na individuálně

pojímanou pedagogiku a herbartismus (Hroncová, Hudecová, & Matulayová, 2001). Název disciplíny sociální pedagogika zavedl podle Schillinga (1999, s. 109) Karel Mager v roce 1848. Další autoři (Wroczyński, 1968; Galla, 1967; Klapilová, 1996; Kraus, 2001) uvádějí jako autora názvu F. A. Diesterwega, který jej použil ve své práci s názvem *Rukověť ke vzdělání pro německé učitele*. Čtvrté vydání, které vyšlo roku 1850, obsahuje jednu část v seznamu literatury s názvem Spisy o sociální pedagogice. V této části knihy Diesterweg ovšem nijak nedefinuje sociální pedagogiku, blíže se jí nezabývá.

Podle Marburgerové (1979) byl vznik sociální pedagogiky do jisté míry reakcí na sociálně-politickou situaci (v Německu) druhé poloviny 19. století, která byla ovlivněna německým sociálnědemokratickým hnutím. Sociální pedagogika měla napomáhat v boji se sociálním nebezpečím, přispívat ke snižování společenských rozdílů a stabilizaci společnosti (Hroncová, Hudecová, & Matulayová, 2001, s. 22).

Periodizaci vývoje sociální pedagogiky předkládá mj. Procházka (2012), Kraus (2008), detailněji Hroncová (Hroncová, Hudecová, & Matulayová, 2001), která vychází z Wroczyńskiego (1968). Hroncová vývoj oboru popisuje **ve třech prouděch**: nejstarším je *praktický* proud sociální pedagogiky (začátek 19. století), následuje rozvoj *teoretického* (kolem poloviny a ve druhé polovině 19. století) a jako poslední se připojuje třetí proud se zaměřením na *empirická* bádání (druhá polovina 19. století, přelom 19. a 20. století).

Základy **prakticky** orientované sociální pedagogiky vytvořil **Pestalozzi**, zařazován do něj bývá např. i Mager a Fröbel (1782–1852), tvůrce koncepce institucionální předškolní výchovy – mateřských škol. Názory autorů řazených do tohoto proudu zdůrazňují sociálně-výchovné aspekty při řešení existujících sociálních problémů. Tento směr vychází mj. z filantropizmu, lidské solidarity, akceptaci představy o nutnosti společenské (státní) systematické péče o potřebné, která může změnit jejich nepříznivou životní situaci.

Zakladatelem *teoretického* proudu sociální pedagogiky je německý pedagog **Paul Natorp** (1854–1924), který rozvíjí sociální pedagogiku důkladným rozpracováním filozofických úvah. Jeho filozofie vycházela z Kanta, evolucionizmu Spencera, ale také názorů Pestalozziho. Natorpovy názory jsou označovány jako normativní, za zásadní totiž považoval stanovování společenských cílů výchovy. Jeho teoretické spisy (*Náboženství uvnitř hranic humanity* s podtitulem „Kapitola k základu sociální pedagogiky“, 1894 a *Sociální pedagogika*, 1898) objasňují podstatu a cíle sociální pedagogiky jako teoretické vědy (Marburgerová, 1979, s. 26). Kritizuje individuálně orientovanou pedagogiku „*Člověk bude člověkem iba v spoločnosti. Člověk ako individuum existuje iba abstraktne ako atóm vo fyzike. Člověk bez spoločnosti nie je člověkom*“ (in Hroncová, Hudecová, & Matulayová, 2001, s. 24). Natorp „*věří, že pod vlivem výchovy a ušlechtilé morální koncepce se bude celý svět postupně zdokonalovat a povede k vytoužené lidské jednotě*“ (Kraus, 2008,

s. 11). Za nejdůležitější úkol a cíl sociální pedagogiky považoval možnost poskytnout vzdělání všem podle schopností, bez ohledu na příslušnost k sociální vrstvě.

Na filozoficko-sociologickém základě rozvíjel teorii sociální pedagogiky také další představitel německé sociální pedagogiky **Paul Barth** (1858–1922). Práce s názvem *Dějiny sociálně-pedagogických myšlenek* (1920) přinesla jeho názory na zásady společenské výchovy, zaměřené na formování vůle a rozumu (Wroczyński, 1968, s. 53). Teoretický proud upozornil na význam sociální determinace výchovy, potřebu stanovovat společenské cíle a obsahy výchovy.

Jedním z představitelů **empirického** proudu sociální pedagogiky je **Paul Bergemann** (1862–1946). Odmítl deduktivní stanovování cílů výchovy (typické pro Natorpa a Bartha) a zdůrazňoval nutnost empirických základů pro stanovování cílů výchovy. Bergemann obrátil pozornost na vztah výchovy a sociálního prostředí, zdůrazňoval její profylaktický rozměr. Požadoval veřejnou společenskou kontrolu činnosti rodiny prostřednictvím výchovných rad z důvodu předcházení nevhodného vývoje dětí v dysfunkčních rodinách. Pozornost věnoval také problémům mimoškolní výchovy dětí a mládeže a kulturně osvětové činnosti (Hroncová, Hudcová, & Matulayová, 2001, s. 26).

### 1.2.2 Nástin vývoje české (československé) sociální pedagogiky

Na rozdíl od okolních zemí (např. Německa a Polska) se česká (československá) sociální pedagogika rozvíjela jen pozvolně. Nešlo o systematické pěstování nového oboru, spíše se v rámci pedagogiky a sociologie vedly diskuse, zda není celá pedagogika sociální, přemýšlelo se o obsahu sociální pedagogiky, případně se hledal rozdíl mezi sociologickou pedagogikou (z níž se postupně konstituovala sociologie výchovy) a sociální pedagogikou (srov. Bláha).

Sociálně-pedagogické názory jako jeden z prvních na našem území ve druhé polovině 19. století rozvíjel **Gustav Adolf Lindner** (1828–1887). Jeho významným dílem je *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním* (vyšlo posmrtně v Roudnici nad Labem roku 1888). Současník P. Natorpa se stal roku 1882 prvním univerzitním profesorem pedagogiky českého původu v tehdejší Rakousku–Uhersku, vědecky působil na Karlově univerzitě v Praze. Jeho pedagogické názory ovlivnil J. A. Komenský (významný český humanistický pedagog 17. století), pojetí pedagogiky Herbarta a evolucionismus Darwina a Spencera. „Člověk je buňkou v organismu společnosti, jeho život je součástí tohoto celku. Výchova nedokáže nic, pokud je odtržena od přírody a společnosti“ (Lindner, s. 121, 1888). Ovlivněn Herbartovou pedagogikou považuje za nezbytné překonat individualisticky pojímanou výchovu, na rozdíl od Herbarta neakcentuje didaktiku, ale sociální výchovu. (Lindner, s. 48, 1888). Galla uvádí (1967), že zdrojem Lindnerových úvah byla kromě Darwinovy vývojové teorie také etika, která pomáhá vymezovat cíle



výchovy. Výchova v širším pojetí byla pro Lindnera výchovou k lidství. Hlavním účelem sociální pedagogiky je výchova občana a vypěstování mravního charakteru jedince. Pochopení sociálního cíle výchovy je cestou k rozvoji společnosti (Procházka, 2012, s. 57). Další Lindnerova významná myšlenka spočívá ve zdůrazňování vlivů prostředí na výchovu, zejména akcentuje význam kvality rodinného a lokálního prostředí.

Jeho následovníci se teorií systematicky nezabývali, věnovali se častěji sociálně pedagogické praxi, neboť po skončení I. světové války po rozpadu Rakousko–uherské monarchie a vzniku Československé republiky (v roce 1918) se orientovali především na nově utvářené školství, nebo pomáhali chudým rodinám, rodinám poznamenaným válečnými dopady, sirotkům či tzv. dětem ulice. Období počátku 20. století přináší změnu v humanitních vědách, zejména do oblasti metodologie vědy. Existence různých teoretických koncepcí již k pochopení společenských jevů nepostačují a proto se zájem obrací ke zjišťování společenské reality prostřednictvím výzkumů. Také u nás vznikají empirické studie, např. František Houser v roce 1907 zpracoval výsledky výzkumu v knize *Výdělečná dětská práce*, která je svědectvím o dětské práci provedeného mezi pražskými dětmi (25 tis. respondentů), pracovalo 18% hochů a 14% dívek, byly sledovány vlivy délky pracovní doby, druhu práce, výše mzdy na zdravotní stav dětí, prospěch ve škole s cílem dosáhnout postupného omezování této práce. Jiné studie se zabývaly školním prospěchem ve vztahu k sociálnímu původu dětí (Marie Nečasová–Poubová, 1929), Jan Schneider v roce 1921 vydává spis s výsledky výzkumu *Dítě a válka*, sociologové Šíma a Bláha se zabývali výzkumem rodinného prostředí. Zároveň se nadále rozvíjely praktické výchovné snahy ve prospěch různých skupin i jednotlivců s cílem zlepšit jejich jak aktuální životní situaci, tak ovlivnit výchovou jejich budoucnost. Mezi významné postavy tohoto období patří Přemysl Pitter.

K nemnoha autorům, kteří se věnovali teoretickým problémům sociální pedagogiky, patřil **Stanislav Velinský** (1899–1991) a mj. **Inocenc Arnošt Bláha** (1879–1960). Velinský se ve spise *Individuální základy sociální pedagogiky* (1927) cíleně věnuje vymezení předmětu, cíli a metodám sociální pedagogiky. „*Sociální pedagogika zdůrazňuje společnost před jednotlivcem, zkoumá společenské tendence, hledá faktory, které společenské tendence ovlivňují, má užívat prostředky výchovy, které vývoj člověka usnadňují, nebo negativní příčiny odstraňují*“ (Velinský, 1927, s. 59).

Zájem o sociálně výchovné otázky projevoval sociolog Bláha, který patří k zakladatelům brněnské sociologie. Projevoval zájem o pedagogickou praxi i o pedagogickou teorii. Vztahem mezi sociologií a pedagogikou se zabýval v řadě studií, v článcích i monografiích. Jeho zájem se od počátku soustředil na vlivy prostředí na výchovu. Již v jedné z prvních prací *Synthesa ve výchově* z roku 1906 se zabývá vzájemným spolupůsobením různých typů výchovných prostředí–rodinného, školního, církevního, ale i státního, zdůrazňuje význam souladu působení (syntézy) prostředí ve výchově. Myšlenky o výchově prezentuje také v dalších pracích mj. *Stará a nová pedagogika* (1906), *Vzdělání a láska* (109), *Vzdělání*

a štěstí (1930), Víra ve výchovu (1933). Z hlediska sociální pedagogiky je významnou prací *Sociologie dětství* (1927). V knize hledá rozdíly mezi sociologickou a sociální pedagogikou. Sociologická pedagogika (později se z ní vyvinula sociologie výchovy) podle Bláhy stanovuje to, co je, sociální pedagogika hledá, co má být. Sociologická pedagogika má zjišťovat skutečný stav sociálních a výchovných jevů, je to věda empirická. Sociální pedagogiku vidí jako normativní a praktickou vědu, „ *sociální pedagogika je orientována směrem k určitým zřetelům praktickým, k tomu, co má být*“ (*Sociologie dětství* Bláha, 1927, s. 9).

K diskusím o podobě sociální pedagogiky přispěl také brněnský univerzitní profesor pedagogiky Otokar Chlup (1875–1965), autor řady monografií, studií, článků. Zájem o sociální problémy projevuje již v počátcích své profesní dráhy, analyzuje je ve spise *Mravní nemoci dětství* (1908), zabývá se příčinami tzv. sociálních chorob – tehdejší užívaná terminologie (alkoholismus, nevyhovující sociální podmínky v rodinách–nízké platy, zaměstnávání žen–matek, nedostatečné bytové podmínky apod.), zajímalo jej tedy působení sociálního prostředí na životní podmínky a výchovu dětí. K vymezení sociální pedagogiky se vyjadřuje v *Pedagogice* (1933) nevidí rozdíl mezi pedagogikou a sociální pedagogikou, neboť obě mají sociální cíl. Jeho tvrzení odráželo tehdejší pojetí úzké pojetí sociální pedagogiky, které se zaměřovalo jen na některé oblasti, především na zkoumání podmínek života dětí, rodinného a školního prostředí. Také Josef Hendrich (1888–1950) se vyjadřuje k sociální pedagogice, kterou staví do kontrastu k individuální pedagogice. Považuje individuální a sociální pedagogiku za dvě koncepce, které se pod různými vlivy společenskými, historickými střídají. Sociální pedagogiku charakterizuje jako teorii sociální výchovy.

Jak již bylo uvedeno, tak v meziválečném období je významnou postavou **Přemysl Pitter**, dlouho opomíjený prakticky orientovaný představitel české sociální pedagogiky. Humanista, pacifista, jehož život byl naplněn nejen pedagogickou činností, ale také duchovní pastorační prací, jeho konfese byla evangelická. V roce 1933 založil v Praze Milíčův dům z finančních sbírek a darů, nazval jej po Husově předchůdci Janu Milíči z Kroměříže, který za doby Karla IV. vyvíjel náboženskou a sociální činnost. Milíčův dům bylo zařízení určené pro volný čas dětí ze sociálně slabých rodin, činnost byla realizována za pomoci dobrovolníků, ovšem nejednalo se pouze o volnočasové aktivity, ale také o osvětovou činnost a sociální péči, např. poskytování jednoduchého jídla, hygienické potřeby (možnost sprchování, koupání) ale také o pomoc s přípravou do školy. Vybavení domu bylo účelné, v domě byly herny, truhlářské dílny, výtvarná dílna, klubovny, kolem domu byla zahrada i hřiště. Mezi činnostmi převládaly tvořivé aktivity (výtvarné, rukodělné, divadlo, hudba, tanec), pracovní činnosti na zahradě, sportovní aktivity (oblíbená byla odbíjená), zakázány však byly vojenské hračky. Pitter zval do domu různé hosty, kteří měli přednášky, mezi hosty byl mj. i Ernst Thompson Seton, přívrženec života v přírodě a zakladatel Woodcraftu. Rodiče dětí byli jednou měsíčně zváni na společné posezení, kde byli seznamováni s činnostmi domu, někdy děti pro rodiče dělali besídky,

kteřé ovšem nebyly určené veřejnosti. Snahou bylo podporovat společenství mezi dětmi a rodiči. V roce 1937 Pitter založil v Mýtě venkovský dům, který měl sloužit letním táborům, ovšem vzhledem k předválečným událostem a v důsledku Mnichovské dohody, v něm začaly bydlet děti uprchlíků antifašistů a děti ze Sudet (české i německé děti), o málo později i židovské děti. V létě 1939 zřídil u venkovského domu také letní stanový tábor pro děti z Milíčova domu. Program tábora byl inspirován Woodcrafterským hnutím. Letní tábor pokračoval i ve válečných letech.

Za II. světové války se Pitter věnoval židovským dětem, pomáhal i jejich rodičům, umožnil jim pravidelná nedělní setkávání v domě, organizoval kulturní programy, podporoval rodiny také materiálně, posílal např. internovaným rodinám potravinové balíčky, navštěvoval je i v soukromí.

V květnu roku 1945 dostal od České národní rady k dispozici zabavený německý majetek, jednalo se o 4 zámky (Olešovice, Ládví, Lojovice, Štířín) a jednu vilu, které začaly sloužit jako azylové domy a zotavovny pro židovské děti vracející se z koncentračních táborů. Poskytovaly však také postupně azyl dětem německým, které byly nemocné nebo opuštěné a umístěné v internačních táborech (od července 1945), bylo mu to umožněno na základě dohody s Ministerstvem sociální péče na zámečku v Lojovicích. V dané době to bylo vnímáno jako kontroverzní čin, ale podařilo se mu najít dobrovolníky mezi válečnými navrátilci (např. židovští lékaři, učitelky), kteří začali pracovat s dětmi, poskytovali nejen materiální a zdravotní péči, ale také vzdělání, výchovu, podporu. Postupně byli děti ubytovávány odděleně, protože byly problémy ze strany německých dětí, které prodělaly deformovanou výchovu podloženou představou a nadřazeností německé rasy. Pitter pomáhal dětem hledat rodiče nebo přeživší rodinné příslušníky. Azylové domy byly uzavřeny v roce 1947. Pro děti, které zůstaly bez zázemí dále hledal vhodné pěstouny. Pokračoval v činnosti Milíčova domu do roku 1951, nadále se věnoval hledání a slučování rodin, ale také pomáhal s hledáním ztracených dětí. Spolupracoval s Mezinárodním červeným křížem.

Po změně politických podmínek a nátlaku režimu, odchází v roce 1951 za dramatických okolností přes východoněmeckou, tehdy sovětskou zónu, do exilu. Od roku 1952 vykonává pastorační činnost v uprchlickém táboře Valka u Norimberka, kde žilo přes 4 tisíce uprchlíků z různých zemí, nejvíce z bývalého Československa – asi 800 lidí (Fierzová, 1996, s. 184). V roce 1962 se usadil ve Švýcarsku (jeho žena Olga Fierzová byla Švýcarka), dále se věnoval péči o československé emigranty.

Z díla Pittera je s ohledem na sociálně pedagogické zaměření možno akcentovat dvě práce: *Vahú*, v níž vložil vlastní pedagogické principy a výchovné cíle. Pittrovým vzorem byl Komenský, hlavními pedagogickými principy byla aktivnost, samostatnost a tvořivost, cílem byla všestranná výchova. Druhým zajímavým připravovaným spisem

je *Sociální a kulturní program*, v němž Pitter vytváří systém sociálních služeb, je zdůrazněn význam neziskového sektoru a dobrovolnictví.

O jeho životním postoji svědčí odpověď na dotaz, jak je spokojen s vydáním publikace *Nad vřavou nenávisť* (1970), která popisuje jeho celoživotní dílo, odpověděl: „Spokojen, vadí mi jen, že je o mě.“

Jak je z předchozího patrné, tak konstituování sociální pedagogiky nebylo uspokojivě završeno v období mezi dvěma světovými válkami, stála jakoby ve stínu pedagogiky a sociologie, situace se však po II. světové válce stala ještě problematičtější. V tzv. socialistickém Československu se objevoval pouze ojedinělý zájem o problematiku a témata sociální pedagogiky. Jedním z mála byl spis Josefa Linharta, filozofa a psychologa, autora četných prací, univerzitního profesora a zakladatele Psychologického ústavu při Československé akademii věd. V roce 1950 vychází *Vliv prostředí a výchovy na duševní vývoj dítěte*, v němž Linhart z marxistických pozic analyzuje vliv životních podmínek dětí městských a venkovských, zdůrazňována je nutnost integračních a homogenizujících tendencí, nutnost vlivu ideologie na sociální a vzdělávací politiku.

Jisté oživení zájmu o sociální pedagogiku je patrné od počátku 60. let, přispěla k tomu také publikace *Sociální pedagogika* (1968) polského profesora sociální pedagogiky Wrocitynského, inspirovala metodologii sociální pedagogiky a zkoumání vztahů výchovy a prostředí. Kniha se stala učebnicí sociální pedagogiky na vysokých školách a ovlivnila další vývoj sociální pedagogiky v Čechách i na Slovensku. V tomto období je možno ještě připomenout práci **Karla Gally**, českého sociologa, který se zabýval sociologií výchovy. Vydává v roce 1967 *Úvod do sociologie výchovy*, v němž se zabývá významnými osobnostmi, které od 19. století přispěly k formování názorů na sociální cíle výchovy, v knize vymezuje také rozdíly mezi sociální pedagogikou a sociologií výchovy, sociální pedagogika se podle Gally zaměřuje vzhledem ke společenským cílům výchovy na skupiny potřebující specifickou pomoc, její působení vidí zejména v mimoškolní výchově, rodině, ve využívání výchovných vlivů lokálního prostředí.

Tradice zájmu o sociální pedagogiku byla zachována na brněnské univerzitě, na Pedagogické fakultě se jí začal systematictěji věnovat **Milan Přadka**, věnoval se především problematice vlivů prostředí na výchovu (*Výchova a společenské prostředí*, 1978), ale také historii sociální pedagogiky, menšími studii přispěl také Stanislav Střelec, např. *Rodinná výchova z hlediska sociální pedagogiky*, mimoškolní výchově se věnovala na této fakultě Vlasta Staňková.

Na Slovensku se sociální pedagogikou zabýval Ondrej Baláž, v roce 1978 např. vychází studie *Sociální pedagogika v systému pedagogických vied*. Ucelenější je z hlediska vymezení předmětu sociální pedagogiky a jejího zařazení do struktury pedagogických věd práce s názvem *Sociální aspekty výchovy* (1981). Baláž definuje sociální pedagogiku

jako pedagogickou disciplínu „*ktorá na základe exaktných poznatkov rieši vzťahy výchovy a spoločnosti (sociálneho prostredia), podieľa sa na vymedzovaní cieľov výchovy, skúma výchovné aspekty socializačných procesov a prispieva k utváraniu a rozvoju osobnosti vo výchovno-vzdelávacom procese v rodine, škole a vo voľnom čase, ďalej v záujmovej a pracovnej činnosti*“ (Baláž, 1991, s. 610).

V 70. a 80. letech začala být v pedagogice akceptována myšlenka, že je nezbytné sledovat sociální aspekty výchovy. Sociálně pedagogické praktické snahy se však utvářely v homogenizovaném, ideologicky ovlivněném společenském systému, v pedagogice se prosadilo téma prevence a kompenzace negativních sociálních vlivů jak ve škole, tak v rodině a volném čase. Postupně vznikaly sociálně pedagogicky orientované teoretické práce a menší výzkumy různých typů výchovných prostředí. Významným představitelem české sociální pedagogiky se stal **Blahoslav Kraus**, který působil a stále působí na Univerzitě Hradec Králové.

Sociální pedagogika jako teoretická disciplína a profesní obor si však nezískala potřebnou prestiž, hlavním důvodem byly především politické a ideologické překážky zneumožňující její svobodný a samostatný rozvoj. Povolené kontakty se zahraničím byly omezeny na socialistické státy, překladová odborná literatura oficiálně vydávaná byla ve velmi malém množství, zahraniční cizojazyčná téměř vůbec (kromě ruské). Některé problémy, v jiných zemích patřící do obsahu sociální pedagogiky, převzala etopedie, inspirovaná také Bláhovou sociologií a rozvíjená v rámci speciální pedagogiky.

Až nová společensko–politická situace od počátku 90. let přináší renesanci zájmu o sociální pedagogiku a začíná její další etapa rozvoje. Pojetí sociální pedagogiky je v posledních dvou dekadách prezentováno v různé podobě, diskutuje se jakoby začarovaný kruh otázek týkajících se vymezení předmětu a obsahu, řeší se zásadní metodologické otázky a ujasňují vzájemné vztahy k sociologii výchovy, sociální psychologii a sociální práci. V letech 1991–93 se objevili první zastánci sociální pedagogiky (např. Haškovec, 1991; Klíma, 1992; Přadka, 1993) na stránkách odborného periodického tisku (zejména v časopise *Pedagogická orientace*), v následujících letech začaly vycházet odborné publikace i učebnice (mj. Hradečná, 1995; Klapilová, 1995; Kraus, 1998) a začínají se prezentovat první dílčí sociálně pedagogické výzkumy (mj. Knotová, 1995; Němec, 1998; Žumárová, 1998). Byly navázány formální i neformální kontakty především s německými, slovenskými a polskými představiteli sociální pedagogiky.

Nově vzniklé teoretické koncepce vycházejí z různých podnětů, např. německých (Mollenhauer, Niemeyer) a polských (Pilch, Lepalczyk, Marynowicz–Hetka). Pojetí sociální pedagogiky je dynamicky rozvíjeno, ovšem s rozdílnými přístupy k obsahu i možnostem profesního uplatnění. Od pojetí, které vidí úlohu sociální pedagogiky úzce jako teorii výchovy (např. Haškovec), další přístup se orientuje na sociální aspekty výchovy (mj. Kraus), interakce mezi prostředím a výchovou (např. Přadka, Knotová), výchovu

ve volném čase (např. Knotová, Němec, Jůva), objevuje se také zaměření na poradenství (mj. Hřebíček, Hloušková), odchylky sociálního chování (např. Moucha, Klíma) a zájem i o pedagogickou intervenci u sociálně patologických jevů v různých typech výchovných prostředí (mj. Sekera, Poláčková, Čech, Gulová).

Rozdílná pojetí sociální pedagogiky je možno shrnout s tím, že i přes různá filozofická východiska a představy o profesi se ustálila tři hlavní pojetí (každé má specifické vnitřní varianty):

1. Sociální pedagogika jako obor zabývající se inkluzí a integrací jedinců i skupin, kteří jsou z různých důvodů exkludováni, případně ohroženi sociálním vyloučením nebo mají odchylky sociálního chování. Akcentují se postupy reedukace a resocializace.
2. Sociální pedagogika jako obor zabývající se interakcemi prostředí a výchovy, pozornost se věnuje konceptům celoživotního učení a vzdělávání a kvality života. Zaměřuje se na výchovu ve volném čase, výchovu ke zdraví.
3. Sociální pedagogika jako obor zaměřený na péči a pomoc lidem ve zvládnání životních obtíží a dopadů negativních sociálních procesů. Zabývá se prevencí sociálního vyloučení, využívá sociální poradenství a různé postupy kompenzace dopadů negativních sociálních skutečností.

Tato pojetí nejsou ostře ohraničená, mnohdy jsou jejich různé varianty komplementární.

Pro českou sociální pedagogiku tedy také platí to, co o vývoji sociální pedagogiky v Evropě uvádí Hämäläinen (2012), že nebyla rozvíjena jako koherentní systém teorie, výzkumů a profese.

### Použité zdroje

BAKOŠOVÁ, Z. (1994). *Sociálna pedagogika (Vybrané kapitoly)*. Bratislava: Univerzita Komenského.

BAKOŠOVÁ, Z. (2006). *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Lorca.

BALÁŽ, O. (1991). Sociálna pedagogika – problémy a perspektívy. *Pedagogická revue*, 43 (8), (s. 608–615).

BLÁHA, I. A. (1927) *Sociologie dětství*. Praha- Brno: Nákladem Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě a Dědictví Komenského,.

FIERZOVÁ, O. (1996). *Nad vřavou nenávisti*. Praha: Kalich.

- GALLA, K. (1967). *Úvod do sociologie výchovy*. Praha: SPN.
- HÄMÄLÄINEN, J. (2012). Social Pedagogical Eyes in The Midst of Diverse Understandings. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), p. 1–14.
- HRONCOVÁ, J., HUDECOVÁ, A., & MATULAYOVÁ, T. (2001). *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica: PF UMB.
- CHLUP, O. (1933). *Pedagogika: Úvod do studia*. Praha: Společ. nových škol.
- HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I., & KRAUS, B. (2008). *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP.
- KÁDNER, O. (1920). *Obecná pedagogika*. Praha: Spolek posluchačů filozofie.
- KLAPILOVÁ, S. (1996). *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- KNOTOVÁ, D. (2000). Sociální pedagogika v České republice. BAKOŠOVÁ, Z. (Ed.) *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*. Bratislava: Univerzita Komenského, p. 65–72.
- KRAUS, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- KRAUS, B., & POLÁČKOVÁ, V. et al. (2001). *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido.
- LINDNER, G. A. (1888). *Pedagogika na základě nauky o vývoji přírodním, kulturním a mravním*. Roudnice nad Labem.
- MARBURGER, H. (1979). *Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik*. München: Juventa Verlag.
- MUDRIK, A. V. (2005). *Socialnaja pedagogika*. Moskva: Vlastos.
- ONDREJKOVIČ, P. (2000). Príspevok k otázkam vzťahov sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. *Pedagogika*, 50 (2), p. 181–191.
- ONDREJKOVIČ, P., & POLIAKOVÁ, E. et al. (1999). *Protidrogová výchova*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- POLÁČKOVÁ, V. (2001). Fenomén porozumění v kontextu sociálně pedagogického dění. *Pedagogika*, 51 (3), p. 286–291
- PROCHÁZKA, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. a kol. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- SCHILLING, J. (1999). *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava: SAP-Slovak Academic Press.

VELINSKÝ, S. (1927). *Individuální základy sociální pedagogiky*. Brno, 1927.

ŠTVERÁK, V. (1983). *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN.

WROCZYŃSKI, R. (1968). *Sociálna pedagogika*. Bratislava: SPN.



## 2 Socializace

Dana Knotová

Socializace je komplexním celoživotním procesem, kterým si člověk osvojuje kulturu a formuje se jako sociální a individuální bytost. Jedná se o začleňování jedince do systému společenských vztahů postupné vytváření vazeb s jinými lidmi (Matoušek, 2008, s. 193). Socializace je širší pojem než výchova, uskutečňuje se jednak výchovným působením, ale také vlivem prostředí.

V nejširším pojetí je procesem, kterým se jedinec stává schopným žít v příslušné společnosti. Socializace je interakčním procesem. Člověk se rodí jako biologická bytost a v průběhu svého vývoje se stává bytostí společenskou. Postupné včleňování člověka do společnosti a utváření jeho osobnosti probíhá neustálým kontaktem s přírodním a sociálním prostředím, prostřednictvím hry a práce. Cílem socializace je naučit se žít s druhými lidmi, efektivně s nimi kooperovat a komunikovat, člověk, který bude akceptovat a žít tak, jako by byl pod stálou sociální kontrolou. Souběžně s procesem socializace se rozvíjí i řada potřeb, např. potřeba autonomie (samostatnosti) a perspektivní orientace na krátkodobé i dlouhodobé cíle. Patří sem také identifikace s určitou profesí.

Shrneme-li znaky procesu socializace, pak můžeme konstatovat, že proces socializace je **celoživotní** (vzniká narozením a končí smrtí), **oboustranný** (je interakcí mezi prostředím a člověkem), **hodnotově normativní** (jeho součástí je osvojování a utváření vlastních hodnot a učení se normám), **plánovitý** (např. vzdělávání, výchova v rodině), ale i **nahodilý** (mj. prostřednictvím každodenních aktivit).

Socializace osobnosti člověka se realizuje prostřednictvím pasivního i aktivního *sociálního učení*, v němž si člověk osvojuje (internalizuje) určitý systém kulturních poznatků, norem a hodnot, sociálních rolí, způsobů chování a jednání, umožňují mu začlenit se úspěšně do určité společnosti a aktivně se účastnit společenského života. V *procesu učení* se člověk učí reagovat a chovat tak, jak je to nezbytné pro uspokojení jeho potřeb.

Existuje mnoho teorií sociálního učení, např. teorie **Neala E. Millera a Johna Dollarda**, sociální učení jako proces imitace, napodobování vzoru, nebo teorie sociálního učení **Juliana Rottera** – sociální učení jako interakce s okolím; další je teorie **Roberta Searse**, který staví na využití principu psychoanalýzy, důležitá je role rodičů a fyzické zrání, významná je také teorie sociálního učení **Alberta Bandury**, jedná se o učení napodobováním, které zohledňuje minulou zkušenost. **Sociální učení** může mít např. následující podoby:

1. Přímé *posilování* učení odměnou a trestem. Žádoucí a odměněné chování je fixováno, nežádoucí chování je trestem potlačováno.
2. *Napodobování* (imitace) jiného člověka, kterého si jedinec váží.
3. *Identifikace*, tj. převzetí všech pozorovatelných způsobů chování *referenční osoby*, kterou si jedinec zvolil jako model.

## 2.1 Fáze a etapy socializace

Existují různá vymezení fází socializace, Ondrejtkovič (2004) uvádí tři fáze socializace:

1. Sociabilizace a začínající individualizace.
2. Individualizace a personalizace.
3. Enkulturalizace a societizace.

Jiné fáze socializace uvádí např. Geist (1992): *internalizace* – jedná se o osvojení sociálních a kulturních norem, a *personalizace* – proces utváření osobnosti (rozvíjení individuality, vlastností a schopností člověka). V souvislosti s fázemi socializace se užívají pojmy *enkulturace* a *akulturace*. „*Enkulturace je vědomé nebo nevědomé vrůstání do vlastní kultury*“ (Kraus, 1998, s. 54), uskutečňuje se díky předávání kultury z generace na generaci. *Akulturace je „přímá a déletrvající interakce jedince/skupiny s jinou/cizí kulturou“* (Kraus, 1998, s. 55).

Podle Havlíka (1996) můžeme vnímat průběh socializace jako čtyři fáze životní dráhy:

**1) dětství** – období, kdy jedinec je problémem pro své okolí, je závislý na rodičích

**a) rané dětství** – život v rodině, postupně dochází k odlišení sebe od okolí, nejdříve neverbální komunikace (gesta, křik, pláč), následně verbální, formování citových vazeb

**b) předškolní věk** – pravidelné kontakty s vrstevníky, uvědomění si sama sebe a svého postavení v novém prostředí

**c) školní věk** – osvojování si nových rolí spojených s plněním povinností, formování zodpovědnosti, osobních zájmů a postojů

**2) mládí** – období, kdy „já“ se stává problémem samo pro sebe

**a) puberta** – doba biologického dospívání, hledání vztahu k opačnému pohlaví, potřeba odpoutat se od rodiny a její kontroly, řešení problému sociální identity

**b) mládí** – období stávání se dospělým, nové role, práva a povinnosti, krize dospívání, která souvisí se snahou vyrovnat se s požadavky každodennosti

### 3) **dospělost** – období, kdy jiní jsou problémem pro mě

**a) ranná dospělost** – nástup do prvního zaměstnání, zakládání vlastní reprodukční rodiny, narození prvního dítěte přináší změnu životního stylu i vztahu mezi partnery (manželi)

**b) druhá etapa dospělosti** – změny v oblasti povolání (kariéry), pozornost soustředěna na děti předškolního věku, u žen konflikt a krize rolí–matka, partnerka, zaměstnanec atd.

**c) třetí etapa dospělosti** – změna podoby rodinného života, osamostatňování dětí, což vede k růstu zájmu o práci (hlavně u žen), krize středního věku

### 4) **stáří** – období, kdy se „já“ stává problémem pro ostatní,

ukončení profesních, pracovních aktivit a odchod do důchodu, vznikají nové příbuzenské sítě (vnuci), hlavním zájmem je zabezpečení a klidné stáří.

Kraus (1998, s. 54) také připomíná určitou asymetričnost fází socializace „*v prvním období převládá tlak společnosti a více méně pasivní adaptace jedince změnou ve vlastní struktuře osobnosti. Ve druhém období vzrůstá aktivní podíl zásahy do sociálního celku, jímž jedinec působí na adaptaci sociálního celku vůči svým potřebám, hodnotám a normám a vzrůstá podíl vlastní interiorizace norem*“.

Při popisu průběhu socializace se užívají také pojmy primární a sekundární socializace (srov. Geist, Kraus, Nakonečný, Kohoutek a mnozí další). *Primární* socializace se uskutečňuje v dětství a dospívání, popsal ji např. George R. **Holmes** (1895–1939). **Nakonečný** (1997) uvádí **základní** jevy, které tvoří proces **primární socializace** odehrávající se převážně prostřednictvím rodinné výchovy:

1. Osvojení základních kulturních návyků (stolování, udržování tělesné čistoty, oblékání a dalších druhů sebeobsluhy, slušného chování – zdravení, děkování, prosba atd.).
2. Užívání předmětů běžné denní potřeby přiměřeně jejich funkci, tj. jako účelových nástrojů, což do značné míry souvisí s osvojováním kulturních návyků.
3. Osvojení mateřského jazyka a dalších forem sociální komunikace.
4. Osvojení základních poznatků o přírodě a společnosti a základní časoprostorové orientace.
5. Osvojení sociálních rolí přiměřených věku a pohlaví.
6. Orientace v základních společenských normách a hodnotách (co je správné nebo nesprávné, tj. co se smí nebo nesmí, co je hezké a co ošklivé, pravdivé a nepravdivé, spravedlivé a nespravedlivé atd.).

7. Postupný vývoj sebekontroly a volní regulace chování, přechod od přirozeného dětského egoismu k základům prosociálního jednání.

V dospělosti podle sociologa Talcotta **Parsonse** (1902–1979) dochází k *sekundární* (resp. anticipační) socializaci, **kteřá se částečně** překrývá se socializací primární (např. pokud jde o osvojování norem, morálních standardů, hodnotové hierarchie a sociálních rolí v dětství v rodině). Do sekundární socializace vstupují spolužáci, vrstevníci, škola, stát prostřednictvím svých institucí (justice, policie), společenské organizace, média a reklama i veřejné mínění.

V rámci vysvětlování procesů socializace se užívají pojmy *sociální pozice*, *sociální status* a *sociální role*. Pomocí nich se určuje sociální postavení jednotlivců nebo skupin. Existují mnohé interpretace těchto pojmů, mnohé se prolínají (srov. Havlík, 1996, Ondrejko, 2004, Kraus, 1998, Nakonečný, 1997). **Sociální pozice** člověka je dána především pohlavím, věkem, schopnostmi, profesním zařazením, vzděláním, povoláním. Člověk je členem mnoha sociálních skupin, zastává tedy více pozic, mohou mít rozdílný charakter. Pozice člověka ve skupině nemají stejný význam a váhu, určuje je status. **Sociální status** je vyjádřením sociální pozice jednotlivce a skupiny ve společnosti, je spojený s určitou mírou ocenění. Na každý status je vázán určitý soubor práv a povinností. V užším významu je sociální status vnímán jako sociální prestiž. Vnější znakem statusu jsou statusové symboly, bývají přísně dodržované i vyžadované. Např. symbolem vysokého statusu může být místo a způsob bydlení, drahý automobil a pod. Status je často proměnlivý. Rozlišují se různé typy statusu: *vrozený* (pohlaví), *získaný* (sociální aktivitou), *připsaný* (např. dědičstvím) a subjektivně hodnotící. Kohoutek (2002) definuje **sociální roli** jako určitý způsob chování a vystupování dané osobnosti očekávaný v určité sociální pozici. Role vyjadřuje „*úplnou sumu kulturních vzorců asociovaných s dílčím statusem*“ a zahrnuje „*postoje, hodnoty a chování připisované společností všem osobám majícím tento status*“, přičemž pojem role může vyjadřovat „*legitimní očekávání*“, které máme vůči chování osob s určitým statusem v určitých situacích“ (Nakonečný, 1997, s. 89). Rolí se člověk učí dle svého současného nebo anticipovaného statusu. Role je reprezentována zjevným chováním: role je dynamický aspekt sebe sama (Nakonečný, 1997).

Společnost vyžaduje, aby člověk s ohledem na své pozice a statusové charakteristiky (mj. pohlaví, věk, socioekonomický status) vystupoval v určitých rolích, očekává se od něj v určitých situacích určité chování. Role jsou v podstatě, stejně jako vzájemná očekávání, komplementární: lékař-pacient, učitel-žák, manžel-manželka atd. Každý fungující sociální vztah vyžaduje *komplementární role* a skupinový život určitý *systém rolí* (Kohoutek, 2002).

Každý jedinec je subjektem celého systému rolí. Přitom se stává, že člověk, který zastává v životě celý komplex rolí (je současně studentem, manželem, rodičem, synem,

hostem, přítelem, atd.) může z některé své role „vypadnout“ (např. vedoucí pracovník se obvykle chová korektně, zdvořile a kultivovaně, ale může se vlivem různých příčin vybuchnout a být vulgární). Současné zastávání všech rolí u jednoho jedince není lehké. Někdy dochází k tzv. konfliktům rolí (např. vedoucí pracovnice a matky nemocného dítěte, nebo manželky, hospodyně a atraktivní milenky). Role tedy mohou být funkční nebo disfunkční (Kohoutek, 2002).

Role je funkcí sociálního učení, je produktem primární a sekundární socializace. Některé role jsou určovány právně (nutná očekávání, jako např. role rodiče jako živitele dítěte), jiné jen jako možná očekávání (měl by se chovat určitým způsobem, avšak nemusí). Fungování rolí je zajišťováno systémem pozitivních a negativních sankcí, které sociální okolí uplatňuje vůči subjektu role. Sociální chování, které je v souladu s danou rolí, je reakcemi sociálního okolí zpevňováno a to, které se od daných očekávání odchyluje, je trestáno, např. posměchem, pohrdáním, projevy odporu, v krajním případě pokutami a soudními tresty (Kohoutek, 2002).

Nakonečný (1997) uvádí dva základní typy rolí: přirozené a atributované role. **Přirozené role** odpovídají přirozeným psychickým tendencím. Taková je např. role matky, role je spojena s řadou motivů (péče o dítě), které jsou brány jako přirozené. Sociální role matky je tady v souladu s instinktivními mateřskými tendencemi. Naproti tomu nechtěné mateřství může být spojeno v krajním případě i s odmítnutím role matky. **Atributované role** jsou role připisované sociálním okolím, které jedinec může převzít, je-li jeho vystupování v atributované roli odměňováno pozitivními reakcemi jeho sociálního okolí. Atribuce znamená utvrzování jedince v určité roli jeho sociálním okolím, např. ženě může imponovat obdiv (třeba se jen domnívá, že je obdivována) za určitý způsob chování a může tento způsob chování převzít jako sociální roli, v níž se prezentuje. Jedná se o případ *autoprezentace*, předvádění se v určitých charakteristikách, které se mohou stát rysem osobnosti jako nevědomé instrumentální chování, účelově sloužící vyvolávání pozitivního dojmu, obdivu apod. Role jsou v tomto smyslu scénáři sociálních interakcí, předpisy formálních i neformálních rolí (Nakonečný, 1997).

## 2.2 Sociální skupiny

Sociální skupina je sdružení lidí (tvořené dvěma a více osobami), mezi nimiž se vytvořily **vzájemné vztahy**. Členy skupiny spojuje: vzájemná komunikace, normy, vzájemná očekávání a společně vykonávaná činnost. Skupina vystupuje jako subjekt, umožňuje

dosahovat nějaký cíl a má pro členy určitý význam (uspokojování potřeb sounáležitosti a sebeprosazení). Vysoký stupeň přizpůsobivosti žádoucím normám a hodnotám vykazují často noví členové skupin, protože chtějí předejít konfliktům a záleží jim na kladném přijetí (Havlík, 1996). Každá sociální skupina má své charakteristické *sociálně psychologické klima* či *atmosféru* (Kohoutek, 2002).

Kromě sociálních skupin rozlišujeme též **seskupení** (agregáty), vyjadřují prostorové soustředění osob (v domě, obci, v organizaci) a **sociální kategorie**, kde dochází k rozlišení podle společného znaku (např. věk, pohlaví – statistické údaje).

## 2.3 Třídění sociálních skupin

Sociální skupiny se dělí do několika typů podle různých kritérií.

Kritérium velikosti skupiny:

- **malé** – interpersonální vazby, vztahy mezi všemi členy (rodina, sportovní oddíl, zájmový kroužek)
- **velké** – vztahy zprostředkované, členové se vzájemně obvykle neznají, zdůraznění pozic a rolí, společný cíl, přesvědčení, ideologii, symboly (odznaky, vlajky, stejnokroje, obřady)

Kritérium podle povahy vazby mezi členy:

- **primární** – založeny na osobním kontaktu svých členů, vztahy jsou pro členy hodnotou, výrazně motivují chování a změnu chování
- **sekundární** – význam má skupina a ne vztahy mezi členy, neosobní vztahy, účelem je dosahování cílů (např. odbory, organizace)

Kritérium podle vzniku, pozic členů a jejich vzájemných práv a povinností

- **formální** – záměrně vytvářené, mají definovaný cíl, určené vazby a z nich vyplývající povinnosti, účelové chování
- **neformální** – spontánní, významná je osobnost členů, vedoucí skupiny dosahují svého postavení zpravidla na základě všeobecné obliby a uznání

Kritérium podle přesvědčení člena skupiny o svém členství

- **členské** – člověk se považuje za člena skupiny a používá v souvislosti sní výrazu MY

- **nečlenské** – člověk necítí s příslušnou skupinou nic společného, distancuje se od těch, které označuje výrazem ONI
- **referenční** – skupina, jejíž hodnoty a normy jedinec přijímá a respektuje její vzory chování (identifikuje se s ní)

Kritérium podle složení skupiny

- **homogenní**
- **heterogenní**

Další třídění skupin je možné například *podle exkluzivity* na **otevřené** a **uzavřené**, nebo *podle způsobu pozbyvání členství* na **zrušitelné** či **nezrušitelné** z obou stran či z jedné strany.

*Vrátíme-li se k charakteristice malých a velkých sociálních skupin, pak malé sociální skupiny zahrnují malý počet osob, všichni členové se navzájem znají, jsou ve vzájemném kontaktu, a komunikují tváří v tvář (např. rodina, zájmový kroužek, klub přátel, parta chuligánů apod.). Mezi malé skupiny patří tzv. lokální skupiny (např. obyvatelé z jednoho domu). Mají např. nepřímou socializační a ochrannou funkci pro děti (sousedé si děti mohou chránit před nebezpečím) i ceremoniální funkce (Kohoutek, 2002).*

*Velké sociální skupiny zahrnují velký počet členů, kteří nejsou v bezprostředním kontaktu, jednotliví členové se nemusí navzájem znát a přímo vzájemně nekomunikují. Mezi členy skupiny se komunikuje pomocí komunikačních prostředků (shromáždění, školení, veřejných porad, tisku, rozhlasu, ústního podání atd.). Členy skupiny zpravidla spojují společenské normy, názory, podobnost zájmů, společný původ, pobyt, apod. Velkými sociálními skupinami jsou například sdružení, odborové stavovské, hospodářské, zájmové společnosti, kmeny, rasy, štáby, náboženská, politická a ideologická seskupení. Pro velké sociální skupiny je příznačná jednota názorů na určité základní otázky a konformita členů známá jako loajálnost jednotlivce se skupinou. Jednota názorů se zde utváří v podobě tzv. *veřejného mínění*. Velké skupiny mají delší trvání než malé, pevnou a rozvětvenou organizaci a velmi často i bohatě vypěstovanou tradici. Pro velké skupiny jsou příznačné i vnější formy příslušnosti ke skupině (stejnokroje, odznaky, symboly, zvyky, obyčeje, obřady atd.). Velké skupiny ovlivňují své příslušníky zejména tím, že utvářejí tzv. *kolektivní vědomí*, které má vliv na jejich jednání a chování (Štefanovič, 1987).*

Podle vztahu ke společnosti, k jiným společenským skupinám a k práci Kohoutek (2002) rozlišuje také *občasná volná sdružení, party, kliky, závadové skupiny*. Občasná volná sdružení jsou skupiny vázané na určitý prostor. Nemají pevnější strukturu, chybí organizace, obvykle i vůdce. Lidé jsou zde silně vázaní na určitý prostor, kde se náhodně scházejí. Party mají pevnou strukturu i organizaci, normy bývají někdy velmi přísné

a za nedodržení norem následuje trest. V partě je osobnost člena podřízena obecnějším normám a pravidlům. V partách můžeme pozorovat i tzv. *prosociální* chování, které bere v úvahu situaci druhé osoby, její potřeby, zátěže, ale současně i její přání, očekávání a přitom usiluje situaci druhé osobě ulehčit, její potřeby uspokojit, její nouzi odstranit. Jednotlivé členy klik spojuje většinou záporný postoj k jiným lidem, usilují o výhody jediné pro členy své podskupiny a často se snaží aktivně škodit vedoucímu formální skupiny k níž patří. Tlupy (gangy, závadové skupiny) mají mnohé styčné body s partou. Podstatně se však liší v zaměření činnosti. Tlupa má negativní, asociální polarizaci. Členi tlupy bývají většinou osoby se špatnou či nedostatečnou rodinnou výchovou. Členy tlupy spojuje hostilní chování: nepřátelské, agresivní, útočné, zaměřené na ublížení až zničení toho druhého. Tlupy soustavně překračují normy a zákony společnosti a ničí majetek. Soudržnost v závadových skupinách je závislá na osobě vůdce. Při jeho nepřítomnosti směřuje tlupa k rozpadu (Kohoutek, 2002).

### Použité zdroje

- GEIST, B. (1992). *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing.
- HAVLÍK, R., HALÁSZOVÁ, V., & PROKOP, J. (1996). *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: PdF UK.
- HELUS, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- KOHOUTEK, R. (2002) *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm.
- KOHOUTEK, R. et al. (1998). *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm.
- KRAUS, B., & POLÁČKOVÁ, V. et al. (2001). *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido.
- KUBÁTOVÁ, H. (2009). *Sociologie*. Olomouc : Filozofická fakulta Univerzity Palackého.
- MATOUŠEK, O., KOLÁČKOVÁ, J., & KODYMOVÁ, P. (2005). *Sociální práce v praxi*. Praha: Portál.
- MOŽNÝ, I. (1999). *Sociologie rodiny*. Praha: Slon.
- NAKONEČNÝ, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha, Academia.
- VÝROST, J., & SLAMĚNÍK, I.(1997). *Sociální psychologie*. Praha: ISV.



## 3 Výchova a prostředí

Dana Knotová

Jedním z významných témat pro sociální pedagogiku je zkoumání úlohy prostředí ve výchově. Prostor vytváří podmínky pro život člověka, poskytuje různé podněty i příležitosti pro rozvoj osobnosti, přináší však i jistá rizika a omezení. Prostor představuje hmotné a společenské okolí, v kterém člověk žije a vyvíjí se. „*Prostředí člověka zahrnuje vedle hmotných předmětů nezbytné vztahy, tedy vedle materiálního systému duchovní systém, tj. prvky jako věda, umění, morálka apod.*“ (Kraus, 2001, s. 99). Na kvalitě života člověka se podílejí různé faktory. Při jejím posuzování z hlediska sociálně pedagogického významné místo zaujímá právě kvalita prostředí, v němž byl člověk počat, kde žije, pracuje, vychovává se a vzdělává. Člověk není pasivní součástí prostředí, svojí činností na něj působí, může jej měnit, upravovat, ale i devastovat.

Prostor obklopující člověka zahrnuje předměty a jevy na něm závislé i nezávislé, vytváří a upravuje podmínky pro lidskou existenci. Tento prostor je zkoumán humanitními i přírodními vědami. Je podrobně popisován a vznikají jeho různé definice. Některá zkoumání předkládá sociální pedagogika, kterou zajímá životní prostor jako nutná a měnící se podmínka výchovy.

Životní prostor je označován jako životní prostředí. Sociální pedagogika nezkoumá jeho přírodní aspekty, ale obrací pozornost ke kulturním a sociálním činitelům. „*Životní prostředí člověka lze vymezit jako tu část světa (prostor, který člověka obklopuje), s níž je člověk ve vzájemném působení, tj. na člověka působí svými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně svou prací mění*“ (Kraus, 2001, s. 99).

Prostředí je v souladu s funkcionálním pojetím považováno za složitě strukturovaný systém, nejde o pouhou náhodnou sumu různých na sobě nezávislých činitelů. Tak jako v přírodě objektivně existuje řád, tak i společnost funguje na základě vnitřní organizace. Prostor je považováno za otevřený systém, který reaguje na rozmanité podněty, odráží potřeby subjektů i objektů.

Z pedagogického přístupu k prostředí je patrná snaha zkoumat nejrůznější vlivy prostředí, upevňovat a posilovat takové vlivy, které jsou v souladu s výchovnými cíli a předcházet či eliminovat možná negativní působení. Součástí sociálně pedagogických úvah je především kompenzace důsledků negativně působících vlivů a podpora

vlastního úsilí člověka ve snaze vymanit se z nevhodného působení obklopujícího sociálního prostředí.

Někteří autoři zabývající se prostředím ze sociologického pohledu (např. Parsons, Lewin, Pilch) v souladu s funkcionálním pojetím se shodují v charakteristice dvou základních typů prostředí – prostředí subjektivní a prostředí objektivní. Prostředí objektivní se skládá z jednotlivých částí propojených vzájemnými vazbami. Subjektivní prostředí je tvořeno těmi částmi, které jsou dány potřebami objektu. V souvislosti s takto charakterizovaným prostředím se objevuje také užívání termínu *okolí*. Okolím se rozumí to, co existuje objektivně mimo objekt, jednotliví činitelé nemusí být propojeni žádnými vzájemnými vazbami (Wolanski, 1983, s. 28).

Vztah člověka a prostředí byl v ohnisku zájmu mnoha věd o člověku od 19. století. Zvláště rozvoj sociologie přinesl zdůraznění významu společenské funkce výchovy, což bylo v protikladu k biologickým a psychologickým teoriím zabývajících se vývojem člověka. Podle Wroczyńského (Wroczyński, 1979) se postupně s vývojem vědy od 19. století osamostatňují dva základní směry zkoumající vzájemné souvislosti mezi vývojem prostředí a vývojem společnosti – statický a dynamický.

*Statický* (deterministický) směr, do něž patří různé teorie, chápe prostředí jako soubor v podstatě stálých činitelů, které determinují společenský vývoj a život člověka. Tento směr vychází z nadřazenosti vlivů prostředí ve společenském a individuálním vývoji v rámci různých teorií. Organistická teorie společnosti pod vlivem rozvoje biologie měla tendenci vysvětlovat všechny jevy na základě biologických zákonů. Jejím představitel byl Spencer (1820–1903). Společnost byla pro něj živým organismem. Vývoj je pro Spencera výsledkem spolupráce činitelů vnitřních (psychofyzická stavba člověka) a vnějších (struktury obklopující člověka) a také výsledkem přizpůsobování se člověka vnějším činitelům. Antropologická teorie vývoje pokládá kulturu, výchovu a společenský život za funkci biopsychických vlastností určité etnické skupiny. Pokud existují rozdíly v tělesné výbavě etnických skupin, pak podle této teorie existují i rozdíly v duševních schopnostech. Nestejná hodnota jednotlivých antropologických skupin se proto neprojevuje pouze v tělesné stavbě, ale také ve společenském, politickém a kulturním životě. Geograficky podmíněné teorie zdůrazňují, že tělesné i duševní rozdíly mezi lidmi jsou podmíněny rozdílnými geografickými podmínkami. Reprezentanty uvedených teorií jsou sociologové, filozofové, antropologové, psychologové a další. Patří sem např. Ritter, Demolins, Humboldt. Některé z tezí spolu s myšlenkami rasově antropologických teorií se staly základem ideologicky a politicky extrémní geopolitické teorie.

Druhý základní směr nazývaný *dynamický* zkoumal tzv. dynamické složky ve vztahu člověk a prostředí. Přírodní a společenské prostředí není něco stálého a neměnného,

protože podléhá změnám způsobeným činností člověka. Podstatou je oboustranná a funkční svázanost člověka a prostředí. Za významného představitele tohoto směru je považován Dewey (1859–1952), který vytváří vlastní pojetí pragmatismu nazývané instrumentalismus, za jehož základní pojem považoval zkušenost. Tvrdil, že každá zkušenost přijímá něco z toho, co probíhalo před tím, a modifikuje kvalitu toho, co přijde později. Život pro něj představoval homeostatickou rovnováhu. Zdroj aktivity u člověka vidí v problémových situacích, které vyvolává společenské (kulturní) prostředí. Výchovu chápe jako neustálé předávání zkušeností, což považuje za podmínku vývoje společnosti. Nejde jen o přípravu k dalším etapám života, ale o neustálou přestavbu této zkušenosti. Byl zastáncem teze, že objektivní podmínky se podřizují podmínkám vnitřním ve vztahu vzájemné interakce, a na tomto podkladě se výchova vlastně stává sociálním procesem. Mohli bychom se zmínit také o pedagogice Thorndikea (1874–1949). Dynamická pedagogika (pedagogika přizpůsobení) považuje za hlavní činitele ve vývoji člověka vrozené síly, ale akceptuje i společenské prostředí chápáné jako souhrn možností, které má člověk před sebou. Konečným cílem života je dosáhnout uspokojení lidských potřeb, což je možné jen za podmínky, že jednotlivec je schopný přizpůsobovat se prostředí (fyzickému světu, ekonomickým, rodinným, občanským situacím). Přizpůsobování je dvojího druhu: přizpůsobování člověka prostředí a prostředí k člověku.

V úvahách o prostředí se objevují další dělení a charakteristiky typů prostředí. Kromě základního dělení na přírodní a společenské jsou uváděny další typologie, některé z nich budou představeny v následujícím textu.

Americký sociolog Talcott Parsons (představitel strukturního funkcionalismu) prostředí člení na přírodní, ekologické a společenské. Společenské prostředí dále rozděluje na milieu (tzn. na sociální dimenzi, která je dána existencí osob a skupin – žáci, učitelé, rodiče, osoby činné ve státní správě, včetně jejich kvality a kompetencí), sociální systém (patří také do sociální dimenze, vztahuje se na způsoby komunikace a kooperace, zafixované vzorce navyklých vztahů a chování uvnitř skupin, či mezi skupinami), kulturu (sociální dimenzi vztahující se na hodnotové vzory, normy, systém, víru, veřejné mínění, odborné kompetence a symboly, které existují, převládají nebo se vyžadují). Polský sociální pedagog Radziewicz zabývající se mj. také metodologií sociální pedagogiky uvádí vlastní členění prostředí, jeho typologie obsahuje čtyři základní typy prostředí: prostředí přírodní, kulturně – civilizační, sociální a historické (Radziewicz, 1993, s. 179).

Jednotlivá kritéria klasifikace prostředí jsou v české a slovenské pedagogice předkládána v odborných publikacích např. Balážem, Průchou, Krausem, Přádka

zaujímá mezi českými sociálními pedagogy zabývajícími se problematikou prostředí významné místo. V práci s názvem *Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí* (1983) analyzuje pět základních kritérií dělení prostředí:

1. podle velikosti a rozsahu prostředí (sem řadí makroprostředí, mezoprostředí a mikroprostředí – jde o dělení vycházející z velikosti sociálních skupin)
2. podle typu aktivit člověka (vyčleňuje prostředí pracovní, mimopracovní, vzdělávací, sportovní atd.)
3. podle organizovanosti prostředí (skupiny společensky organizované a institucionalizované, skupiny neorganizované a nezařazené)
4. podle území, teritoria (používá v kombinaci s jiným kritériem, např. neformální skupiny v lokalitě obce)
5. podle určitého charakteristického znaku uplatněného na skupiny obyvatel (např. uvádí rodiče dětí I. stupně základní školy – podle věku rodičů, výše příjmu, charakteru profese atd.)

Typologii prostředí z hlediska formativního působení na člověka rozpracovává také psycholog Čáp (Čáp, 1993), který rozlišuje tři základní typy prostředí – mikroprostředí, mezoprostředí a makroprostředí. Do mikroprostředí zařazuje zejména rodinu, spontánně vzniklé skupiny dětí při hrách, školní třídu a školní družinu, sportovní oddíl nebo zájmový kroužek. Mezoprostředí zahrnuje obec, sídliště, jejich okolí, region s jeho podmínkami přírodními, ekonomickými, kulturními. Do mezoprostředí řadí také pracoviště rodičů, o kterém se v rodině mluví, případně kam dítě občas zajde, včetně přátel rodičů. Makroprostředí je určováno podmínkami přírodními a společenskohistorickými příslušné země a doby.

Další existující členění akcentují působení různých podnětů v prostředí z hlediska frekvence (prostředí podněťově chudé a přesycené), kvality (prostředí podněťově optimální a deviační), pestrosti (prostředí podněťově jednostranné a mnohostranné), funkčnosti (prostředí funkční a dysfunkční). Uvedená různá kritéria členění prostředí využívají kombinace sociologických, psychologických a pedagogických přístupů.

Sociální pedagogiku jako společenskou vědu zajímají typy sociálního prostředí v souvislosti s výchovou člověka. Toto prostředí vykonává směrem k člověku určité základní funkce: restriktivní (omezení, zábrany určitých tendencí), direktivní (usměrňování určitými pokyny), protektivní (zájmy společnosti jsou chráněny určitými způsoby) a predikativní (schopnost předvídat, jak se člověk bude chovat v určitých situacích pod vlivem kulturně sociálních norem) (Kohoutek, 1998). Jiné vymezení funkcí prostředí

uvádí Kraus. Vymezuje dvě základní: funkci situační a funkci výchovnou (formovací). První funkcí označuje tu skutečnost, že každý výchovný zásah se realizuje v určitém konkrétním prostředí, které tvoří kulisu výchovné situaci. Druhá funkce připomíná výchovné působení intencionální (přímé) a funkcionální (nepřímé) (Kraus, 2001).

V české sociální pedagogice jsou tradičně centrem pozornosti tzv. přirozená prostředí výchovy. Mezi ně patří především rodinné, školní, lokální a skupinové prostředí. Současná pedagogická zkoumání zaměřená na problematiku prostředí rozšiřují okruh zájmů také na pracovní a volnočasové prostředí. *„Moderní pedagogika (edukační věda) se zabývá edukačními procesy probíhajícími v různých edukačních prostředích. Tato edukační prostředí se vzájemně odlišují typem zúčastněných subjektů a obsahem, formami a intenzitou edukačních procesů“* (Průcha, 1997, s. 66).

Shrneme-li předchozí text, tak sociální pedagogika se zabývá kulturním a sociálním prostředím. Kulturní prostředí je někdy chápáno jako součást sociálního prostředí, které je charakteristické uspořádáním sociálního systému, sítí rozmanitých vazeb uvnitř společnosti, hustotou a rozmístěním obyvatelstva, věkovou, profesionální, vzdělanostní, případně etnickou či další strukturou. Sociální pedagogika zkoumá výchovné vlivy různých typů prostředí. Bere v úvahu aspekty přírodní a ekologické, kulturní, historické, ekonomické i sociální. Pedagogové mohou svými aktivitami upravovat vliv prostředí, ovlivňovat jeho působení směrem k jednotlivci a sociálním skupinám. Tato pedagogická činnost však sama podléhá vlivům prostředí.

Za základní typy prostředí, jimiž se budeme dále v textu stručně zabývat, považujeme přirozená tzv. prostředí výchovy, tj. rodinné, školní, lokální a skupinové, pracovní a volnočasové prostředí.

## 3.1 Rodinné prostředí

Historie vývoje lidské společnosti by bez zkoumání rodiny byla neúplná. Rodina existuje ve všech historicky známých typech společenství a kultur. Působí na ni všechny podmínky působící i na jiné typy prostředí. Rodinné prostředí ovlivňuje stav a kvalita přírodního prostředí, dále ekonomické podmínky, kulturní a politické vlivy, které se mohou projevat s různou intenzitou, případně působit proti sobě.

Rodinu je možno charakterizovat jako základní, primární a také neformální sociální skupinu, která má různou velikost. Rodina je různě vnitřně strukturovaná

a prostřednictvím svých členů má rozličné vazby na společnost. Není skupinou izolovanou od nejrůznějších skutečností. Většinou se rodinou rozumí manželský pár a děti. Taková rodina bývá také nazývána nukleární, jaderná. Rodina zahrnující širší rodinné vztahy k dalším příbuzným (prarodiče, tety, strýce atd.) bývá označována jako rozšířená. Vztahy uvnitř rodiny jsou založeny na příbuzenských a manželských vazbách. Pro nejmladší členy rodiny jsou velmi důležité rodičovské postoje, které ovlivňují další osobní vztahy uvnitř rodiny. Členy rodiny se stávají také členové přibrání do rodiny např. děti adopcí. Členové rodiny jsou spojeni institucionálně zakotveným svazkem manželství, pokrevnosti nebo adopce a obvykle bydlí společně. V rodině převažují bezprostřední a důvěrné kontakty. Důležité jsou společné skupinové zájmy, společné cíle a plánování budoucnosti, vzájemná pomoc a spolupráce. Každá rodina si vytváří vlastní neformální atmosféru, která dává člověku jasně najevo, kdo do ní patří a kdo patří do jiné. *„Rodinu lze tedy označit jako přirozené prostředí, do něhož se člověk rodí, aniž si mohl vybrat jiné a přejímá to, co v něm je připraveno rodiči“* (Přadka, 1983, s. 90).

V rodinném prostředí se lidé učí reagovat na svět kolem sebe, na situace v nichž se postupně ocitají. Učí se v ní celý život osvojovat a hrát sociální role. Obsah rolí v dnešních rodinách je velmi proměnlivý a je samozřejmě podmíněn kulturní a dobovou situací.

Odborníci zabývající se rodinou vymezují její různé funkce, které plní vzhledem ke svým členům i společnosti. Za základní jsou považovány reprodukční (biologická), socializační (výchovná), ekonomická, funkce zachování nepřetržitosti kulturního vývoje a přenosu kulturních vzorců. V literatuře se objevuje mnoho dalších vymezení funkcí rodiny: funkce ekonomicko–zabezpečovací, biologicko–reprodukční, funkce výchovná a funkce odpočinku a regenerace tělesných i duševních sil (Střelec, 1998, s. 54). V průběhu dvacátého století se výrazně mění některé funkce připisované rodině. Rodina přestává být skupinou výrobců, služby potřebné pro zajištění chodu rodiny jsou poskytovány i mimo ni, péči o děti poskytují i další instituce (škola, mimoškolní instituce, občanské spolky a sdružení), mnoho činností jednotlivých členů rodiny se realizuje mimo rodinu.

Definovat rodinu je poměrně obtížné, neboť variabilita její podoby je rozsáhlá. Na otázku, co je rodina odpovídá Matějček ve své knize *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní* vydané v roce 1994 *„... má jedinečné a výsadní postavení v několika směrech. Předně, jen ona stojí na počátku–a má tedy možnost ovlivňovat vývoj dítěte v jeho nejcitlivějších fázích. Za druhé, nejvíce přirozeným způsobem a nejvýdatněji může uspokojovat základní psychické potřeby dítěte. A za třetí, je modelem mezilidských vztahů, který si dítě ponese dál do života a jímž bude poměřovat všechny vztahy další, do nichž samo vstoupí“* (Matějček, 1994, s.16).

Utřídit různorodost forem rodiny se snaží typologie vytvořené na základě různých kritérií. Kritériem může být počet členů – rodina nukleární, vícegenerační, polygamní,

nebo další kritérium může tvořit příslušnost k sociální vrstvě–rodina dělnická, rolnická, inteligence, kritériem může být také existující prestiž a moc v rodině–rodina matriarchální, patriarchální, egalitární (hovoříme o ní, pokud je rovnost práv v rodině) apod.

Demografická skladba současných rodin je dvougenerační, trendem je jedno dítě, model dvou dětí v rodině je opouštěn. Objevuje se stále častěji forma párového života bez oddacího listu. Dochází k vnitřní i vnější změně ve struktuře rodiny, proměně rolí jednotlivých členů rodiny.

Prostředí rodiny má velmi silný vliv na život všech jejích členů. Mělo by naplňovat základní psychické potřeby, především pocit bezpečí a jistoty. Velmi potřebná je kooperace s okolním světem i kooperace uvnitř rodiny. Rodinné prostředí by mělo poskytovat v dostatečném množství a kvalitě mnohostranné podněty, ideálem pro všechny členy je harmonické rodinné prostředí. Matějček (1998) upozorňuje i na negativní jevy v rodinné výchově: např. nezralá osobnost rodičů, nepřipravenost na založení rodiny, projekce seberealizačních plánů prostřednictvím dětí, výchova perfekcionalistická, nekompromisní, nedůsledná, hostilní (nepřátelská), případně kuratelní (ochranitelský přístup).

Rodina funguje jako primární nositel kultury, poskytuje základ norem, hodnot a kulturních vzorců (zvyky, tradice, mravy, zákony) a učí dítě orientovat se ve světě symbolů. **Teorie připoutání (attachmentu)** vysvětluje citové přilnutí dítěte k matce (vztah založený na **bezpečí**, fyzickém a emočním uspokojení), matka (pečovatelka) vytváří bezpečné prostředí, ze které dítě objevuje svět, významná je vazba dítě-matka, dospělý-dospělý.

Pedagogy rodinné prostředí zajímá především z hlediska podmínek vytvářených pro výchovu dětí i dalších členů rodiny. Sledují se subjektivní a objektivní činitele výchovy v rodině, kteří ovlivňují především plnění výchovné funkce. Subjektivní činitele jsou závislí na např. hodnotové orientaci, vzdělanostní úrovni rodičů, profesi, volném chování rodičů a vztazích v rodině. Za objektivní jsou považovány společenské, ekonomické, politické a dobové podmínky života rodiny. K hlavním podmínkám ovlivňujícím kvalitu rodinného prostředí patří:

- demografické (mj. počet členů rodiny, počet dětí)
- ekonomické (mj. zaměstnanost nebo nezaměstnanost)
- psychické (např. vztahy mezi členy rodiny).

Rodinné prostředí každého člověka velmi výrazně utváří. Má své nezastupitelné místo a úkoly při výchově dětí. Pomáhá uspokojovat potřeby svých členů a vytváří předpoklady pro vstup jedince do společnosti.

### 3.2 Školní prostředí

Školní prostředí bývá nejčastěji sledováno z hlediska institucionalizovaného a cílevědomého výchovně – vzdělávacího působení. Je součástí lokálního prostředí, které je školou ovlivňováno a zároveň ono samo na ni výrazně působí.

Jako sociální instituce má stanovené výchovné cíle, vlastní organizaci, metody i techniky práce. Je specifická tím, že je založena na interakci dvou generací, dětí a dospělých. Primárním požadavkem kladeným na školu je zabezpečit vzdělávání. Dnešní doba však také vyžaduje realizaci náročných úkolů v oblasti výchovné. Není to nový úkol pro školu, ale bývá často opomíjený či podceňovaný. V pedagogické literatuře jsou tradičně u mnoha autorů vyzdvihovány právě tyto výchovné aspekty činnosti školy. Např. podle Komenského, Pestalozziho, Deweyho má být škola „přípravou člověka na vše lidské.“

V současných českých podmínkách se ukazuje jako nedostatečná a často pouze formální spolupráce školy a rodiny. Efektivnosti výchovně – vzdělávací činnosti napomáhá intenzivní vzájemný kontakt mezi učiteli, rodiči a žáky. Společné aktivity výrazně ovlivňují sociální podmínky, které se rovněž podílejí na utváření školního prostředí.

Školní prostředí kromě sociálních podmínek charakterizují materiální podmínky a dotváří jej kvalita přírodního okolí školy. Škola je představitelem všech existujících sociálních norem. Školní prostředí je vytvářeno souborem vnějších a vnitřních podmínek, které výrazně ovlivňují všechny činitele výchovy.



## 3.3 Lokální prostředí

Lokální prostředí patří vedle rodiny a školy k dalším významným socializačním činitelům. Jeho specifický vliv na výchovu jako jeden z prvních pedagogů využil Pestalozzi, který výchovné činnosti vázal na možnosti poskytované prostředím.

Lokální prostředí je neodlučitelné od života každého jednotlivce. Je to prostředí, s nímž jedinec přichází pravidelně a bezprostředně do kontaktu v každodenním životě. Zahrnuje nejen přírodní kvality prostředí, ale také celý systém institucí sloužící společenskému životu, vztahy mezi lidmi, sociální normy a hodnoty, vzory chování, prostor pro činnosti ve volném čase.

Lokální prostředí tvoří skupina lidí žijící na organizovaném teritoriu a vyznačující se společným stylem života. Lokální prostředí podléhá všem společenským procesům a mají na něj výrazný vliv všechny společenské změny. Lokální prostředí umožňuje uspokojovat základní potřeby. Probíhají v něm bohaté sociální kontakty a navazují se důležité bezprostřední vztahy mezi jeho členy založené na sousedství a příbuzenství.

Tradiční chápání lokálního prostředí jako společného stylu života se mění. Sousedské vztahy typické pro lokální prostředí, pravidelné vzájemné kontakty lidí žijící na jednom teritoriu zvláště ve městech přetvářejí své podoby. Lokální společnost přestává být typická společnou organizací, spíše se jedná o označení geografické příslušnosti. Lidé ve vesnicích i velkých městech bydlí v jedné čtvrti, v jiné části lokálního prostředí nakupují, do jiné části města jezdí za prací a úplně jinam v době volného času. Projevuje se rozpad tradičních sousedských společenství, který má vážné následky sociální i psychické. Je jedním ze zdrojů pocitu osamělosti moderního člověka. Anonymita městských sídlišť vede k poklesu společenské kontroly s důsledky projevujícími se např. nárůstem negativních společenských jevů.

V souvislosti s lokálním prostředím se objevuje termín ekologická izolace. Tvoří ji například geografická vzdálenost, množství a stav komunikací, administrativní vymezení a ohraničení, subjektivní pocit příslušnosti k prostředí, případně zvyk uspokojovat potřeby na určitém místě.

Pro moderní společnost se stává důležité pracovní prostředí a kontakty uzavírané mezi lidmi na jiných základech, než pouze na příslušnosti k lokalitě. Přes určité změny tohoto typu je lokální prostředí stále významné. Jednotlivec ve svém společenském

životě nikdy nepřestává „někam patřit“, stále je členem určité lokální společnosti, v níž jsou mu předávány v rámci procesu socializace kulturní hodnoty dané společností.

V odborné literatuře lze nalézt různé rozlišení základních typů lokálního prostředí např. administrativní oblast, velkoměsto, město, vesnice, jiné členění předkládá publikace polského sociálního pedagoga Pilcha s názvem *Pedagogika społeczna* (1993), v níž lokální prostředí člení tři základní typy: město, tradiční vesnici, moderní vesnici (lidé v ní žijící nejsou ve vztahu k zemědělství).

Výrazným znakem lokálního prostředí je regionální kultura, identita tradic, zvykových norem, případně víry a obyčejů. Dlouhodobá pozorování a zkoumání lokálního prostředí ukazují, že právě ono silně ovlivňuje úspěch výchovy. Existuje přímá vazba mezi ohrožením jedince sociálně negativními jevy a stupněm rozpadu lokálního prostředí. Tento typ prostředí se podílí na formování jazyka, zprostředkovává hodnoty, ideály, vzory chování, umožňuje sdílet znalosti a zkušenosti, regionální tradice. Silný vliv na život v určité lokalitě má také hospodářská struktura, kvalita a charakter přírodního prostředí. Vlivy lokálního prostředí se snižují především z důvodů industrializace, vlivem sociálních migrací, působením hromadných sdělovacích prostředků, rozvojem dopravy. Dochází k pozvolné unifikaci lokální a regionální kultury s převládajícím „globálním“ kulturním životem národů.

### 3.4 Skupinová prostředí

Pedagogika zkoumá různé podoby skupinového prostředí, které bývají označovány jako neformální a formální. Za neformální mohou být například považováni účastníci zájezdu, členové party, posluchači koncertních vystoupení apod. a jako formální je možno uvést například členy spolků, sdružení, politické strany, církevní společnosti. Jeden z významných typů neformálního skupinového prostředí uplatňujícího se ve výchově bývá nazýván jako prostředí vrstevnických skupin.

Vrstevnické skupiny jsou typem sociálních skupin, v nichž se začíná seskupovat dospívající generace spontánně a přirozeně, spojujícím elementem bývá společná potřeba či zájem. Jde o malé a neformální sociální skupiny. Vrstevnictví má význam po celou dobu života jedince, ať už do vrstevnických seskupení vstupuje či nikoliv. S měnícím se věkem a stárnutím klesá postupně význam rozdílů souvisejících s kalendářním věkem a do popředí vystupují shodné životní zážitky, vzpomínky, zkušenosti,

profesní a zájmové zaměření, případně stupeň duševní a fyzické svěžesti. Věkový rozdíl jedné generace, který je v dětství a dospívání nepřekonatelný, se postupně relativizuje.

Lidský jedinec je v průběhu svého života členem rodiny, patří k určitému lokálnímu prostředí, je zařazen ve školním prostředí a v jisté fázi rozvoje osobnosti nabývá přirozené potřeby navazovat kontakt ke svým vrstevníkům s touhou společně si hrát, prožívat, jednat a osamostatňovat se.

Pojem vrstevnická skupina znamená, že její členové jsou v přibližně stejném věku, narodili se za podobných historických podmínek, jejich biologický, psychický, sociální a kulturní vývoj probíhá za přibližně stejných okolností. Samotná příslušnost k určité vrstevnické skupině má nepopíratelný význam po celou dobu života člověka.

Význam vrstevnických skupin pro výchovu spočívá v tom, že mají silný vliv na mladého člověka. Probíhá v nich základní společenský proces socializace člověka. Jednotlivé vrstevnické skupiny mají své cíle, vnitřní hierarchii a vlastní způsoby komunikace. Děti s nástupem školní docházky a možnostmi širších sociálních kontaktů začínají vytvářet specifické vrstevnické skupiny, které jsou nazývány party. Jejich znakem je odlišnost a snaha o izolovanost od světa dospělých. Jsou to skupiny s poměrně pevnou vnitřní vazbou, vlastním systémem hodnot a norem, systémem sankcí, vnitřní organizací s rozdělením rolí. Pro členy je typický silný pocit solidarity a příslušnosti ke skupině. Snaha o vlastní identitu party vede také k pocitu odlišnosti od jiných vrstevnických skupin, který může přerůst ve formu otevřeného nepřátelství. Tohoto typu sociálního společenství s úspěchem využívá umělecká tvorba pro děti, ať už literární (např. český spisovatel Foglar ve svých dobrodružných příbězích) či filmová (např. česká režisérka V. Plívová-Šimková). Odlišný charakter mají skupiny dospívajících. Mladí lidé účastí na životě skupiny uspokojují vnitřní potřebu po společném prožívání a odpoutání se od svých rodičů. Snahou je vymanit se z kontroly dospělých a demonstrovat tak vlastní samostatnost a dospělost. Ve vrstevnických skupinách mladý člověk většinou hledá životního, či sexuálního partnera, vybírá si přátele.

Zkoumání vrstevnických skupin mládeže ukazují, že uvnitř skupiny dospívající často skrývají přirozené vlastnosti osobnosti, nasazují si masku cynismu a povrchnosti. Projevení citu je před svými vrstevníky považováno za slabost. Jedinec je stále konfrontován se skupinovými normami a hodnotami. Osobní nevyhraněnost paradoxně přináší konformitu do těchto skupin, která se vztahuje ke všem stránkám života mladých lidí. Týká se stylu odívání, způsobu vyjadřování, společných rituálů, vzorů i hodnot.

Společenským a pedagogickým problémem se stávají skupiny, které jsou asociální, sociálně deviantní. Pro současnou společnost je typický neustálý nárůst sociálně

deviačních projevů, například stoupá agresivita a věk pachatelů trestné činnosti se neustále snižuje. Pro problematické dospívající je typická společensky negativní až patologická činnost v gangu, v organizované vrstevnické skupině. V takto organizovaných skupinách je v čele silný vůdce, který může být nejstarším a nejzkušenějším. Mají propracovaný specifický systém hodnot a norem, existuje v nich přísná sociální kontrola, skupina má vypracované svérázné rituály i symboliku. Tyto skupiny jsou z vlastního přesvědčení záměrně izolovány od většinové společnosti.

Z pedagogického hlediska je zájem o vrstevnické skupiny nezbytný. Oblast volného času považujeme za prostor, který při dobré organizaci a pestré nabídce zajímavých činností může výrazně ovlivňovat zaměření a aktivity členů vrstevnických skupin.

### 3.5 Pracovní prostředí

Pracovní prostředí nabývá mimořádného významu v životě člověka ve fázi dospělosti. Jeho vlivy se však uplatňují také u mládeže v rámci praktické přípravy na výkon budoucí profese. Působení pracovního prostředí lze pozorovat u dětí prostřednictvím práce a profese rodičů.

Pracovní prostředí má především formální charakter, vyznačuje se všemi znaky provázejícími formální instituce, např. organizační strukturou, kodifikovaným systémem se vztahy nadřízenosti a podřízenosti. Na pracovištích se projevují také prvky, které charakterizují neformální organizace v existujících normách a zvycích, společenském chování. V pracovním prostředí se kromě formálních sociálních skupin vytvářejí i neformální skupiny. Tyto vznikají spontánně a vztahy mezi členy jsou především založeny na emocích a pravidelném bezprostředním kontaktu. Tam, kde jsou pozitivní emocionální vztahy, pracovníci pociťují větší uspokojení z výkonu profese. Na dobrý vztah k pracovišti mají vliv i jiné faktory, např. společenská prestiž pracoviště a profese, kompetentnost vedení, kvalitní či známé produkty, výše výdělku, péče o pracovníky v sociální a zdravotní oblasti.

Pracovnímu prostředí se připisují především čtyři základní funkce:

1. *produktivní* – jedná se o marketing, plánování produkce, reklamu, výrobu a distribuci
2. *sociální* – uspokojování sociálních potřeb pracovníků

3. *didaktická* – organizace vzdělávání a zvyšování kvalifikace v různých formách na pracovišti i mimo pracoviště
4. *výchovná* – adaptace na pracoviště a na roli pracovníka a spolupracovníka

Toto vymezení funkcí je typické spíše pro velké podniky, či firmy, než pro malé. Především sféra privátní preferuje zaměření na produkci, na ostatní funkce velmi často rezignuje. Upřednostňují se v ní cíle technické a ekonomické. Sociální cíle jsou realizovány spíše ve velkých podnicích prostřednictvím dalších tří uvedených funkcí.

Pracovní prostředí plní významné úkoly také ve vztahu k lokálnímu prostředí. Jednotlivé prosperující firmy a podniky napomáhají rozvoji regionu, vznikají v něm nové instituce, zakládají se malé i střední podniky, rozvíjejí se služby pro uspokojování potřeb obyvatel regionu. Zvláště v současné době, kdy je míra nezaměstnanosti v České republice poměrně vysoká, je podpora regionů důležitá. Česká republika procházela v uplynulých letech restrukturalizací hospodářské sféry a také hospodářskou krizí, jejím důsledkem je právě nárůst nezaměstnanosti. Boj s nezaměstnaností je jednou z priorit v celé Evropské unii. Vlády dávají velký důraz na vytváření dostatečně velkých finančních položek ve svých rozpočtech, podporují vytváření nových pracovních míst, investují do rekvalifikací pracovníků.

Pracovní prostředí patří mezi aktivní prostředí výchovy. Probíhá v něm proces socializace dospělého člověka. Zvláště výraznou úlohu má u mladých a začínajících pracovníků. Při správném vedení zkušenými spolupracovníky ovlivňuje jejich pozitivní pracovní návyky, rozvíjí samostatnost, aktivitu, vytrvalost, odpovědnost, učí spolupráci, partnerství a dnes i potřebné pracovní flexibilitě a mobilitě.

## 3.6 Volnočasové prostředí

Prostředí, v němž člověk vykonává rozmanité aktivity ve volném čase výrazně zasahuje do životního stylu a životního rytmu každého člověka. Volnočasová prostředí jsou velmi proměnlivá a poskytují nejrůznější příležitosti pro seberealizaci člověka. Moderní společnost přináší mnohé změny do života všech generací a mimo jiné také tu, že lidé začínají množství volného času pocítovat jako významnou hodnotu.

Po roce 1948 je v české pedagogice zájem o volnočasové prostředí spojován s mimoškolní a mimotřídní výchovou dětí. Byla přijímána jako doplněk oficiální činnosti školy. Postupně vznikala teorie výchovy mimo vyučování a institucí, v nichž byla tato výchova realizována. Koncem 80. let se v podmínkách České republiky začala prosazovat disciplína pedagogika volného času. Rozšířila odborný zájem na zkoumání různých volnočasových aktivit a prostředí u všech věkových kategorií. Její postavení v rámci pedagogických disciplín se doposud formuje. Zvláštnosti volného času a výchovy ve volném čase zkoumá také sociologie, psychologie, lékařské vědy a další. Volnočasové prostředí zkoumají různí odborníci, zabývají se analýzou vlivu médií a umění na člověka, výchovným vlivem společenských institucí, občanských sdružení, organizací, nadací či hnutí, konkrétními aktivitami člověka ve volném čase. Sdružování lidí do společenských institucí, sdružení, hnutí, nadací a politických stran je výrazem společného zájmu, aktivity, jedná se o integraci lidí podobného zaměření. Jedinec, který se chce stát členem nějaké organizace, se musí identifikovat s jejími cíli, musí deklarovat snahu o spolupráci, při níž dochází k uspokojování jeho vlastních potřeb. Postupně přijímá sociální role adekvátní k postavení své osoby, respektuje vnitřní organizaci a disciplínu. Existence sdružení, organizací, nadací, zájmových skupin apod. patří do institucionální struktury společnosti. Jejich míra uplatnění ve společenském životě se liší převládajícím typem politické moci. Tam, kdejsou demokratické politické režimy, jednotlivá sdružení organizace, hnutí, nadace, zájmové skupiny mají velkou míru svobody jak v oblasti náboženské, hospodářské, zvykové, tak kulturní. Jiná situace je v režimech totalitárních, či teokratických. Ty si ponechávají pouze pro sebe právo úplné kontroly nad všemi oblastmi. Po roce 1990 nastal v naší republice ohromný rozmach občanských sdružení, hnutí, nadací a zájmových skupin. Jejich počet přesahuje několik tisíc, neustále nové vznikají, ale mnohé také zanikají.

Je zřejmé, že problematika vztahu výchovy a prostředí je velmi rozsáhlá a předložený text v této kapitole ji nemůže úplně vyčerpat. Pro důkladné poznání různých typů prostředí je nezbytný multidisciplinární přístup a také vlastní pedagogická empirická zkoumání všech uvedených typů prostředí, jejich proměn v průběhu transformace společensko ekonomických podmínek v České republice.

### Použité zdroje

- ČÁP, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- KOHOUTEK, R. (1998). *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství.
- KRAUS, B., & POLÁČKOVÁ, V. et al. (2001). *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido.
- MATĚJČEK, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál.

- MATOUŠEK, O. (1997). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: SLON.
- NIEMEYER, CH. (1999). *Theorie und Praxis der Sozialpaedagogik*. Munster: Votum.
- PILCH, T., & LEPALCZYK, I. (1993). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Zak.
- PRŮCHA, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- PŘADKA, M. (1983). *Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí*. Brno: UJEP.
- PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D., & FALTÝSKOVÁ, J. (1998). *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: PdF MU.
- RADZIEWICZ, J. (1995) *Problemy i tendencje w pedagogicze społecznej w Polsce*. Katowice: Print.
- STŘELEČEK, S. (1992). *Kapitoly z rodinné výchovy*. Praha: Fortuna.
- WOLANSKI, N. (1983). *Zmiany srodowiskowe a rozwoj biologiczny czlowieka*. Wroclaw : Print.
- WROCZYŃSKI, R. (1979). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe.

## 4 Sociálně patologické jevy v profesi sociálního pedagoga

*Kateřina Lojdrová*

Ve své profesi se sociální pedagog často setkává s jevy a procesy, které lze označit v daném společenském kontextu jako nenormální: například se může setkat s klientem se závislostí na tzv. výherních hracích automatech, dítětem z rodiny s domácím násilím či skupinou mládeže věnující se tvorbě graffiti. Některé z těchto nenormálních jevů závažně narušují společenský řád a jsou proto společensky nežádoucí. Takové jevy můžeme označit jako sociálně patologické.

Cílem této kapitoly je nastínit současné pohledy na sociálně patologické jevy. Nejprve vysvětlíme pojem sociální norma, od kterého se odvíjí odchylky neboli deviace. Poté přiblížíme sociálně patologické jevy jako výrazné negativní odchylky od společenské normy. Dále představíme vybrané teorie sociálních deviaci a sociálně patologických jevů. V závěru se zamyslíme nad rolí a významem uvedených jevů v profesi sociálního pedagoga.

### 4.1 Sociální norma

**Sociální normu** můžeme vymezit jako kolektivní očekávání a hodnocení určitých typů chování v dané sociální jednotce (Hrčka, 2000). Z definice je patrný význam sociálních norem ve společnosti – formují naše chování tím, co se od nás očekává a také tím, jak okolí na naše chování reaguje. Každé společenství je pak založeno na určitém normativním řádu. **Normativní řád** je souborem formálních předpisů a neformálních očekávání, jak se v dané společenské jednotce chovat, tedy sociálních norem.

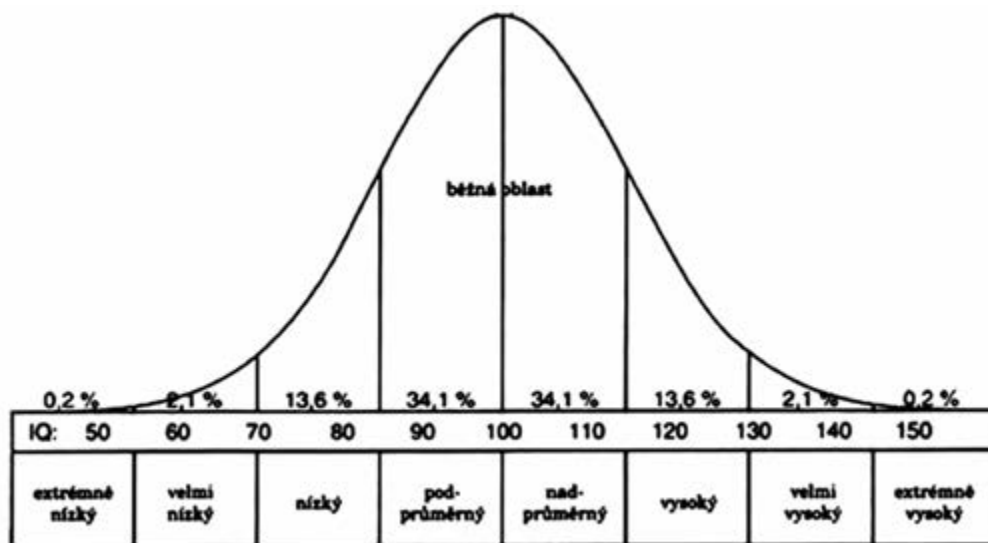


### 4.1.1 Definice sociální normy

Zkusme se nyní zamyslet nad tím, dle čeho usuzujeme, že je daný jev ve společnosti normální. Položme si otázku: „Co je sociální norma?“. Protože přístupů k uvažování o normalitě je mnoho, můžeme rozlišit rozdílné definice sociální normy. V tomto textu zmíníme statistickou a sociokulturní definici sociální normy.

Statistická definice normy – norma vychází z tzv. normálního rozložení. Jevy, které se odehrávají méně často, jsou odchýlné od normy, tedy deviantní. V této definici spojujeme normu s průměrem. Ilustrovat to může Gaussova křivka rozložení IQ v populaci. Vzhledem ke směrodatné odchylce se jedná o abnormalitu v případě dosažení hodnoty pod 70 bodů a nad 130 bodů (Fischer & Škoda, 2003).

Obrázek č. 1: Gaussova křivka rozložení IQ v populaci



Zdroj: Praus, P. Intelligence a její měření. Mensa [online] 2008. [vid. 2014-07-08]. Pod licencí Creative Commons Uveďte autora-Neužívejte komerčně 3.0 Unported (viz <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/legalcode>). Dostupné z: [http://casopis.mensa.cz/veda/intelligence\\_a\\_jeji\\_mereni.html](http://casopis.mensa.cz/veda/intelligence_a_jeji_mereni.html)

Sociokulturní definice normy – v tomto případě je pojetí normy sociokulturně podmíněno a za normální je považována to, co je v dané sociokulturní jednotce obvyklé. Zařadit sem můžeme například *reaktivní pojetí normy*, kdy je jako norma posuzováno chování, na které okolí reaguje odměnami nebo nereaguje tresty. Dále pak *hodnotící pojetí normy*, které vychází z toho, že normální je to, co se očekává od jedince v dané roli.

Jaké jsou limity jednotlivých definic normy? Aneb je vždy „normální“ to co je průměrné, pozitivně hodnocené a očekávané v dané roli? Například vezmeme-li v úvahu, že „v Česku má zkušenosti s marihuanou 46% mladistvých ve věku 15 a 16 let“ (European Drug Report, 2013), je užívání marihuany normou? V rámci sociokulturní definice normy si můžeme například představit sprejera, který za tagy na veřejných budovách bude odměňován jinými sprejery (například uznáním) a toto chování bude v jeho roli očekávatelné. *Je tedy sprejerství normou?* Uvedené definice normy mohou být v rozporu s jiným pojetím normy – ideálním. Ideální norma je žádoucím stavem (Urbanová, 2006). Naráží však na problém, kdo tento ideál stanoví. Hranice normality jsou tak dány kritériem normality, které zvolíme.

Pojetí a kritéria normality jsou rozdílné a přesné vymezení sociálních norem se jeví jako obtížné. Přispívá k tomu i **dynamika sociálních norem**, neboť sociální normy se proměňují v prostoru a v čase. Příklad je v tabulce č. 1.

### Tabulka č. 1: Dynamika sociálních norem – homosexualita

V primitivních společenstvích či v antickém Řecku byla homosexualita běžná. V antropologických studiích Forda a Beacha například nalezneme, že se homosexualita vyskytovala v 49 ze 76 zkoumaných primitivních společenství. Například na Nové Guinei byli chlapci do dospělosti uvedeni sexuálním stykem s mužem. V antickém Řecku byla láska mezi dvěma muži běžnou a očekávanou formou vztahu, idealizovanou jako romantická láska mezi mužem a ženou v současné euroamerické společnosti. V historickém vývoji se však dostala do střetu s normami morálními, náboženskými, obyčejovými i právními. V křesťanském středověku byla homosexualita nezákonná, bylo jí opovrhováno a byla perzekuována. Mužská i ženská homosexualita, nazývána jako sodomie, byla nahlížena v rozporu s přirozeností i Bohem. V novodobých dějinách nalezneme obrat v pohledu na homosexualitu. Na počátku 20. století byla homosexualita kriminalizována, o století později byly postaveny homosexuální sňatky v některých evropských zemích na úroveň heterosexuálních. Ilustrovat to může Anglie a Wales. V prvním desetiletí 20. století se do kriminálních statistik začaly promítat trestné činy spojené s homosexualitou. Toto

číslo s větším zájmem o tyto činy rostlo. V roce 1963 bylo v těchto statistikách 5 435 trestných činů spojených s homosexualitou na milion mužů za rok. Poté toto číslo klesalo, a to zejména proto, že těmto činům policie přestala věnovat tak velkou pozornost (West, 2008). V současnosti je na homosexualitu nahlíženo rozličně v různých kulturních kontextech. Například v evropském kontextu je homosexualita převážně legální a někde dokonce i legalizovaná registrovanými sňatky, v arabské kultuře je nepřijatelná a trestaná. V Británii mají sezdané homosexuální páry stejná práva jako heterosexuální od roku 2005. Institut registrovaného partnerství v ČR platí od roku 2006.

## 4.2 Druhy sociálních norem

Problematiku vymezení sociálních norem můžeme konkretizovat různými druhy norem. Sociální chování se řídí různými normativními řádů. O dělení sociálních norem můžeme uvažovat na dvou úrovních: horizontální – tedy vedle sebe stojící druhy norem a vertikální – tedy stupňovité uspořádání sociálních norem.

### A) Horizontální členění sociálních norem

Různé druhy sociálních norem můžeme seskupit do dvou skupin: formální (explicitní, přesně formulované) a neformální (implicitní, nekodifikované).

#### 1) Formální normy

**Právní normy** – právní norma je obecně závazné pravidlo chování, jehož dodržování je zabezpečeno státem. Právní normu je možno považovat za model přikázaného chování, a to ve formě státem stanovených pravidel, většinou v písemné podobě, bezprostředně vynucované sankcemi, které jsou projevem státního donucení (Harvánek, 2008). Hodnocení chování se pohybuje v rozmezí legální – nelegální. Každá právní norma představuje základní prvek platného práva.

Mezi formální normy dále můžeme zařadit různé předpisy, řády, úřední instrukce. Jako příklad formální normy můžeme uvést například školní řád.

#### 2) Neformální normy

**Morální normy** – na rozdíl od práva nejsou morální normy většinou vyjádřeny formálně, nejsou tedy písemné. Hodnocení chování se pohybuje v rozmezí mravný – nemravný. Mohou i nemusí se krýt s právními normami. Například tzv. předváděcí akce, při kterých senioři kupují někdy pod nátlakem předražené výrobky, mohou být legální,

z hlediska užití technik manipulace je můžeme považovat za nemravné. Účinnost této normy garantuje veřejné mínění.

**Obyčejové normy (zvyky, tradice)** – fixují historicky vzniklé vzorce chování. Jejich zdrojem jsou tradice a institucionalizované ritualizované chování. Posilují tak vědomí kontinuity a sounáležitosti ve skupině. Na rozdíl od morálních norem mohou být obyčejové a zvyky jednoznačně popsány, přesto je jejich význam převážně symbolický. Příkladem může být myrtovej věneček, který symbolizuje při svatebním obřadu, že je nevěsta panna (Bologne, 1997). Nevěsta, která si věneček vzala, přestože se o ní vědělo, že pannou není, se mohla setkat se sankcí – starší ženy jí věneček strhly.

**Náboženské normy** tvoří jeden z nejstarších normativních systémů, který vychází z víry v bohy, v magii, v nadpřirozené síly. Hodnocení chování se zde pohybuje v rozmezí zbožné – hříšné. Se vznikem moderní společnosti a významem práva ztrácí náboženské normy svou univerzalitu, a tím i podíl na donucovací moci.

**Estetické normy** nesou představy o tom, co je hezké a co je ošklivé, nejenom v umění, ale i v běžném životě. Jsou výrazně subjektivní a relativně rychle se proměňují. Shoda na nich je ve společnosti spíše nízká.

Normy, nad kterými panuje vysoká míra shody, můžeme označit jako **vysokokonsensuální**. Tyto normy se týkají základních společenských hodnot a potřeb. Příkladem vysokokonsensuální normy je zákaz incestu, který najdeme napříč kulturním i historickým kontextem. **Nízkokonsensuální normy** pak představují normy, nad kterými panuje menší shoda mezi jedinci i skupinami ve společenství. Vztahují k méně významným společenským potřebám jako je třeba způsob odívání (Hrčka, 2000).

### **B) Vertikální členění sociálních norem**

Zde uvažujeme o velikosti sociálních subjektů, jimž jsou sociální normy adresovány. Všem členům společenství jsou určeny obecné normy. Mezi tyto normy patří především normy právní, morální a obyčejové. V rámci společenství však mohou existovat zvláštní normy pro určité skupiny – například dle pohlaví, věku, sociální role či příslušnosti k subkultuře (Urban, Dubský, 2008). Sociální normy jsou jedním z hlavních kritérií diferenciací subkultur. Přečtěte si ukázkou v tabulce č. 2 a identifikujte sociální normy typické pro subkulturu skinheads.

**Tabulka č. 2: Sociální normy subkultury****Historie subkultury skinheads**

Ve druhé polovině 60. let 20. století vzniká ve Velké Británii subkultura skinheads. Skinheads si byli vědomi toho, že žijí v nejhudších podmínkách, navštěvují nejhorší školy a mají nejhorší práci s nejnižšími platy. Hippies a studenty vnímali jako povaleče a pseudointelektuály, a proto jimi pohrdali. Proti nim postavili hodnoty tradiční dělnické třídy. Subkultura skinheads byla charakteristická „kolektivní solidaritou a kultem mužnosti“. Důležité je vzhledem k pozdějšímu spojení skinheads s rasismem poznamenat, že skinheadská identita byla vnímána především z třídního, nikoliv z etnického hlediska. Ke spojení s rasismem dochází v souvislosti s nasměrováním násilí vůči imigrantům, kterým bylo vyčítáno blokování pracovních příležitostí a bytů.

Na první pohled patrný byl skinheadský oděv, který byl svázán s dělnickým původem členů subkultury. Potřebovali oblečení, které nevadilo při bitkách a pomohlo je identifikovat v davu. Volili tedy dělnické džíny, vysoké pracovní boty a letecké bundy tzv. bombery, jejichž výhodou je, že nemají límec, tudíž neumožňují, aby za něj byli při bitce drženi. Oblečení bylo vždy čisté a upravené. Vzhledem k tomu, že dlouhé vlasy byly značkou hippies, skinheads se vůči nim vymezili krátkými vlasy. Navíc krátké vlasy měly též výhodu v bitkách. Obecné spojení krátkých vlasů s armádou bylo také součástí dojmu, kterého chtěli skinheads dosáhnout. K subkultuře mládeže patří také hudba, která ji spojuje a také slouží k zábavě. První skinheadi si osvojili jamajskou hudbu, která se hrála v komunitách v jihovýchodním Londýně. Hudbu pouštěl většinou DJ, nehrála se tedy živě. V hospodách, kde se hrálo, se setkávali bílí skinheads s černými fanoušky této hudby. Texty hovořily o alkoholu, drogách, podřízeném postavení a nespravedlnosti, či o lásce. Počáteční spojení skinheadů a černochů nad společnou hudbou i společnými problémy se později rozešlo. Zatímco hippies se charakterizovali skrze „sílu květin“, skinheadi v souladu se svojí uniformou a drsným vzhledem spojili své chování s agresivitou. Jejich vášnivým zájmem byl fotbal, v němž se postupem času rozrůstalo i násilí ve fanouškovských řadách. Už v šedesátých letech se tvořily skupiny skinheadů, které agresivně „podporovaly“ fotbalové zápasy. Kromě násilí na fotbalových stadionech byl skinheadský život poznamenán i střety v rámci boje o rozdělení revírů v různých čtvrtích a konflikty s policií. I přes vše zmíněné však skinheads nebyli politickou subkulturou (Lojďová, 2013).

## 4.3 Sankce a sociální kontrola

Sociální norma se může týkat například komunikace v rodině. Ve vybrané sociální jednotce, v našem příkladu v rodině, může být normou, že děti rodičům tykají. Je to očekávané chování, které je hodnoceno jako žádoucí. Pokud tato norma platí i ve vaší rodině, zkuste ji porušit. Co se stane a proč?

Protože se pravděpodobně nebude jednat o závažné narušení normativního řádu, spadne toto chování do tzv. **tolerančního limitu**. Toleranční limit znamená, že určitá míra odchylky od požadovaného chování je tolerována. Teprve je-li odchylka od normy závažnější, následuje **sankce**. V našem příkladu by takovou závažnější odchylkou mohlo být užití vulgarismu. Tento příklad již v praxi nezkoušejte, ale zkuste si domyslet, jaké podoby by sankce mohla mít. Pokud sociální normu neporušíte, budete se chovat **konformně**, tedy v souladu s normou.

Normativní systémy plní především funkci sociální kontroly. Sociální kontrola je souhrnný termín označující všechny mechanismy, které mají zajišťovat řád, stabilitu a dodržování norem. V roce 1901 ho definoval Ross jako mechanismus reprodukce sociálního řádu. V sociologii se termín dále etabloval jako společenská odpověď na deviantní akty (Innes, 2003). Sociální kontrolu ve společnosti zajišťují **agenti sociální kontroly**. Lze je dělit na oficiální agenty sociální kontroly (policie, soudy psychiatři, sociální pracovníci, učitelé) a neoficiální agenty sociální kontroly<sup>1</sup> (rodiče, vrstevníci, sousedé) (Einstadter & Henry, 2006).

Oficiální agenty sociální kontroly (kontrolní agenti) užívají především **formální sankce**. Vystupují jako zástupci veřejných zájmů, stojí na straně legitimního společenského řádu a rituálně označují osobu, která tento řád narušuje. Toto označování může mít podobu veřejných ceremoniálů jako je soudní řízení či kázeňský pohovor ve škole. Výsledkem tohoto procesu je formální sankce, například trest odnětí svobody či napomenutí v žákovské knížce. Oproti tomu neformální agenty sociální kontroly užívají neformální sankce. Jsou jimi například posměšky, přehlížení, verbální útok.

Sociální kontrola plní ve společnosti několik funkcí:

- slouží k ochraně jedince i společnosti (protektivní funkce)
- trestá odchylky od norem (represivní funkce) a motivuje k chování odpovídajícímu normám (motivační)
- formuje sociální normy v procesu socializace, například vzděláváním (formativní)

<sup>1</sup> V literatuře jsou také označeni jako formální a neformální agenti sociální kontroly.

Kontrolní agenti jsou konceptem, na kterém stojí některé významné sociologické teorie sociálních deviací: kontrolní teorie a etiketizační teorie (viz kapitola 4.2).

## 4.4 Sociální deviace

Deviace je jakákoliv odchylka od normální struktury či funkce. Je obecnou vlastností – vyskytuje se u všech jevů, které dosahují variability. To znamená, že máme-li variabilní systém jakým společnost bezpochyby je, nalezneme v něm odchylky. Metaforicky řečeno, každé stádo má svoji černou ovci.

Základní charakteristikou pojmu deviace je **hodnotová neutralita**. To znamená, že deviace může být jak negativní, tak i pozitivní. K metafoře výše – černá ovce ve stádu tedy nemusí nutně být ovci „zlou“, je jen ovci odlišnou. Rozlišujeme proto pozitivní a negativní sociální deviace. Příkladem pozitivní sociální deviace může být abstinence a příkladem negativní sociální deviace alkoholismus.

Hovoříme-li o sociálních deviacích, pak máme na mysli deviace, které mají význam v sociálních vztazích. Nesociální deviace se mohou vyskytovat u neživých objektů, rostlin či živočichů, ale také u člověka (například v oblasti tělesné stavby). Zprostředkovaně se tak mohou i nesociální deviace promítnout do sociálních vztahů.

Negativní sociální deviace sama o sobě není patologickou. Deviace se stává patologickou z hlediska kvality a kvantity:

- a) z hlediska kvality – jedná se o závažnou odchylku od normy, např. jeden člen společnosti je vrah
- b) z hlediska kvantity – ve společnosti se vyskytuje deviace ve větším množství, např. ve společnosti je několik zlodějů

K vymezení sociálních deviací sociálních deviací lze přistoupit dvěma způsoby, které reprezentují normativní a reaktivní koncepce sociálních deviací.

### a) normativní koncepce sociálních deviací

Podle této koncepce je sociální deviace odchylka od sociální normy, která je uznávána většinou příslušníků dané sociální jednotky. Tato koncepce předpokládá shodu na sociálních normách, tedy normativní konsensus ve společnosti. Zamyslete se nad uvedenými otázkami a společenskou diskusí o nich, nejčastějšími argumenty pro a proti:

- 1) *Má být zaveden trest smrti?*
- 2) *Mají mít homosexuálové právo adoptovat děti?*
- 3) *Mají být v politice pozitivně diskriminovány ženy?*
- 4) *Má mít žena absolutní právo na potrat?*

V otázce norem nepanuje ve společnosti absolutní shoda. Neexistuje tedy **absolutní normativní konsensus**, který normativní koncepcí předpokládá. Kritici také upozorňují, že normativní koncepcí přisuzuje deviaci jedinci jako jeho vlastnost – *je špatným studentem*, a nebere v potaz interakční proces – *je za špatného studenta označen*. Proces značkování deviantního chování publikem zohledňuje reaktivní koncepcí.

### b) reaktivní koncepcí sociálních deviací

Podle reaktivní koncepcí není deviace vlastnost určitých jedinců, ale vlastnost těmto jedinců přisuzovanou okolím. Reaktivní koncepcí rozlišuje deviantní akt a reakci na něj. Tímto vnáší do teorií sociálních deviací dva nové pojmy: *skrytou deviací* a *falešné označování*. Možné varianty chování a reakce na něj dle reaktivní koncepcí zobrazuje tabulka č. 3

**Tabulka č. 3: typologie chování podle reaktivní koncepcí**

<i>Společenská reakce na chování</i>	<b>Konformní chování ve vztahu k normě</b>	<b>Deviantní chování ve vztahu k normě</b>
<b>Označení za konformní</b>	konformita	skrytá deviace
<b>Označení za deviantní</b>	falešné označování	zjevná deviace

Zdroj: (Hrčka, 2000)

**Skrytá deviace** označuje chování, které je deviantní, ale okolí ho považuje za konformní. Typickou skrytou deviací může být víkendové užívání drog, o kterém okolí jedince neví. **Falešné označování** naopak zachycuje situaci, kdy je konformní chování považováno za deviantní. Příkladem může být nemocný diabetem, který si píchá inzulín, ale okolím je považován za uživatele drog. Možnost falešného označování v souvislosti se subkulturám vzhledem identifikovali političtí skinheadi. Ukázkou zobrazuje tabulka č. 4.



**Tabulka č. 4: Subkulturní vzhled jako falešné označování a skrytá deviace****V novém kabátu**

Ukázka popisuje přechod členů apolitické subkultury skinheads k politické odnoži subkultury spojené s pravicově extrémistickou organizací Národní odpor. S přechodem od skinheads k Národnímu odporu souvisí i velmi důležitá změna zevnějšku. O skinheads panuje představa chlapců s oholenou hlavou, ve vysokých botách a ve vojenské bundě, tzv. bomberovi. Právě takhle sdílená představa vztahující se k subkultuře násilí je pro skinheads nálepkou, která je na první pohled označuje a marginalizuje. Političtí skinheads, kteří směřují k extrémní pravici, a skinheadství pro ně není jen zábava, ale i životní poslání, identifikovali proces nálepkování jako problematický. Pochopili, že jsou označeni za devianty, aniž by projevili deviantní chování. Oproti tomu nenápadné oblečení spojené s Národním odporem apriorní nálepkování vylučuje: „V Národním odporu vidíš, že lidi mají na sobě Adidas, a řekneš si slušní hodní lidi. Třeba kdybysme přišli my dva, asi by ses s náma normálně bavila. Neřekla bys: ‚Hele, to jsou skiní‘. A oto právě jde.“ (Cyril) Problematika tohoto označování byla jedním z faktorů, který přiměl politické skinheady „změnit kabát“. Jejich oblečení je střídmější a na první pohled majoritou téměř nerozpoznatelné. Tvoří ho zejména specifické značky oblečení a černé barvy. Političtí skinheads tak mohou být označeni majoritou na první pohled za konformní, ačkoliv jejich aktivity mohou být deviantní. „Převlečením kabátu“ dochází k přesunu skinheads od možnosti zjevné deviace, tj. deviantního chování, které je označeno za deviantní, k možnosti skryté deviace, tj. deviantního chování, které může být označeno jako konformní. Tento posun je přitom pro politické skinheady zásadní. Chtějí-li se zapojovat do politického dění, nesmí z něho být a priori vyřazeni v důsledku svého vzhledu (Lojdrová, 2008).

I reaktivní koncepce má své limity. Zamysleme-li se nad reakcí publika, dojdeme k tomu, že tato reakce není vždy stejná. Záleží zejména na:

- 1) typu porušené normy – značkování je ovlivněno legitimitou sociální normy a mírou konsensu. *Jak se bude lišit reakce publika, pokud půjde o normu s vysokou mírou konsensu (nezabiješ) a s nízkou mírou konsensu (sukně nemá být kratší než 10 cm nad kolena)?*
- 2) charakteristice pachatele – značkování publika mohou ovlivnit charakteristiky pachatele jako jeho biologické či psychologické vlastnosti, atraktivita. *Jak se bude lišit reakce publika, pokud bude hodnotit porušení sociální normy neatraktivním mužem a atraktivní ženou?*

- 3) charakteristikou reagujícího publika – vztahem publika k porušené normě, k typu chování, k pachateli... *Jak bude hodnocen uživatel marihuany publikem, které samo užívá marihuanu?*
- 4) charakteristikou společnosti – demokratická, totalitní... *Jak se bude lišit reakce na protirežimní protest v demokratické a totalitní společnosti?*
- 5) charakteristikou situace – místo, prostředí, čas, zda byl aktér pod tlakem... *Jak bude hodnocena týraná žena, která zabila svého manžela?*

Přestože role publika je v reaktivních koncepcích klíčová, není přesně definováno, kdo publikum tvoří a reakce jsou připisovány především kontrolním agentům, kterým je přisuzována možná až příliš významná role.

## 4.5 Sociální patologie

Autorem pojmu sociální patologie je Herbert Spencer (1820–1903). Pojem patologie vychází z latinského *pathos*, neboli utrpení, choroba. Spencer hledal paralelu mezi biologickou a sociální patologií, tedy mezi biologickou chorobou a sociální chorobou, její strukturou a funkcemi. Vzhledem k tomuto biologismu považují někteří autoři pojem sociální patologie za zastaralý a nahrazují jej pojmem sociální deviace.

Pojmy sociální deviace a sociální patologie však nelze ztotožnit. Jak jsme uvedli výše, sociální deviace je jakákoliv odchylka od normy – pozitivní i negativní. To u sociální patologie neplatí, neboť zahrnuje pouze negativní odchylky od normy. Sociální deviace může označovat odchylku od normy různé míry. Sociálně patologické jevy jsou tedy závažnou odchylkou od normy negativním směrem.

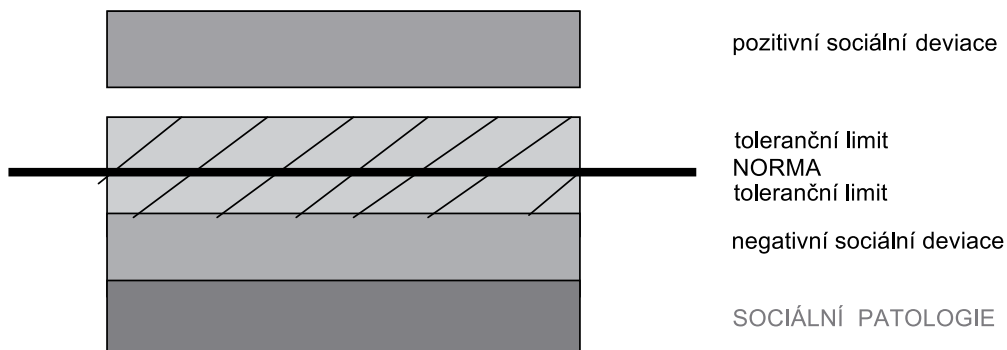
Proto se jeví jako užitečné pojem sociální patologie zachovat a vymezit jej jako **označení pro nenormální, nezdravé a nežádoucí společenské jevy, které ohrožují jedince i společnost**. Pojem sociální patologie se používá jak pro označení sociálně patologických jevů (Fischer & Škoda, 2003) tak i pro označení oblasti zkoumání, ať samostatně nebo jako součásti jiných disciplín: „sociální patologie je odvětví sociologie zabývající se průběhem a podmínkami abnormálních sociálních procesů“ (Hartl, 1993).

Konkrétní vymezení sociálně patologických jevů se stejně jako vymezení sociálních deviací odvíjí od normy v daném historickém a sociokulturním kontextu. Jako příklad sociálně patologických jevů v současnosti můžeme uvést:

- agresivitu a násilí (šikanu, domácí násilí, týrání seniorů, násilí na fotbalových stadionech, vandalismus atd.)
- závislosti (alkoholová a nealkoholová toxikomanie, nelátkové závislosti, například gambling či závislost na nakupování)
- suicidální jednání a sebepoškozování
- prostituci, komerční sexuální zneužívání dětí (dětskou prostituci a obchodování s dětmi)
- terorismus, extremismus, kriminalitu
- atd.

Závěrem první části kapitoly shrneme základní pojmy v obrázku č. 2.

**Obrázek č. 2: shrnutí pojmů**



## 4.6 Příčiny sociálních deviací a sociálně patologických jevů

Teorie sociálních deviací a sociálně patologických jevů přinesly rozmanité pohledy na to, jak sociálně patologické jevy vznikají. Teorie sociálně patologických jevů vychází z teorií sociálních deviací, které ve svém historickém vývoji popsaly v naprosto převážné většině negativní odchylky od sociální normy. Tyto pohledy na příčiny sociálních deviací můžeme rozdělit do tří směrů: biologické, psychologické a sociální. Každý z nich reprezentuje řada autorů. Pro ilustraci uvedeme jen vybrané autory a nastíníme některé směry uvažování v každém proudu.

### 4.6.1 Biologické příčiny sociálních deviací

Podle autorů reprezentujících biologický směr je příčina deviantního chování uvnitř jedince, je tedy vrozená. Tento předpoklad vede k vymezování typů osobností disponovaných k deviaci na základě fyziologických znaků. Historickým představitelem tohoto proudu je Cesare Lombroso.

**Cesare Lombroso** (1835–1909) byl představitelem italské pozitivistické kriminologie 19. století. Byl to lékař, který studoval vězně, aby zjistil, jak vypadá rozený zločinec. Podle jeho výzkumu ve věznicích má rozený zločinec abnormální chrup, asymetrickou tvář, defekty uší a nosu atd (Hrčka, 2000). Možnost vidět voskové figuríny rozených zločinců je v *The Cesare Lombroso Museum of Criminal Anthropology* v Turíně, ukázkou rozeného zločince z tohoto muzea přináší obrázek č. 2. Cesare Lombroso tyto defekty nacházel u vězňů častěji než v běžné populaci. Podle něho mají přímý vztah k deviantnímu chování. Z takových lidí se tedy stávají zloději či vrahové. Lombroso považoval fyzické defekty za důsledek vývojové regrese, takže z nich lze podle něho spolehlivě usuzovat na dispozici k deviantnímu chování. Spojoval tedy tělesnou a morální degeneraci.

Slabá místa Lombrosovi teorie nás napadnou rychle: *Můžeme pomoci této teorie vysvětlit deviantní chování jedinců, kteří nemají tělesné defekty? Jsou tělesné defekty vždy podmíněny vývojovou regresí? Defekty mohou vzniknout např. v důsledku špatné výživy. Nemůže být deviantní chování až následkem společenských reakcí na tělesné defekty?*

Obrázek č. 3: Rozený zločinec (voskový odlitek)



Zdroj: The Cesare Lombroso Museum of Criminal Anthropology in Turin

Do biologického směru hledání příčin sociálních deviací patří také německý psychiatr **Ernst Kretschmer** (1888–1964), který spojoval tělesnou stavbu s osobnostními charakteristikami a duševním onemocněním. V roce 1921 Kretschmer publikoval slavnou knihu *Body Structure and Character*, ve které tvrdil, že tvar tváře, lebky a tělesná konstituce je spojena s charakterem a psychiatrickými onemocněními. Pečlivě měřil svoje pacienty a také zkoumal jejich fotografie. Ve svých studiích pak psal o korelacích, avšak kritici upozornili, že nikdy nepoužil žádnou statistickou proceduru a spoléhal se pouze na intuici. Přestože v současnosti je již tato práce považována za překonanou, dobře známá zůstává jeho konstituční typologie (tabulka č. 5), která reprezentuje biologický směr uvažování o sociálních deviacích.

**Tabulka č. 5: Konstituční typologie Ernsta Kretschmera**

Kretschmer uvažoval o rozčlenění tří typů tělesné stavby: prvním je pyknik (ztlacený, malý, krátké končetiny). Pyknik měl podle něj nejčastěji tendence pro bipolární afektivní poruchu, dříve nazývanou maniidepresivní psychóza. Druhým typem byl astenický typ (vysoký a hubený) náchylný k nervové labilitě. Astenik je dle Kretschmera také rizikový z hlediska rozvoje schizofrenie. Poslední typ, atletický typ (s dokonale vyvinutou maskulaturou, souměrný) je rizikový z hlediska rozvoje epilepsie. Kretschmer svoji teorii později upravil i na obecné charakteristiky těchto typů. Pyknikovi přiřadil dobrou schopnost sociálního kontaktu a časté výkyvy mezi výbornou náladou a depresí. Astenik je naopak člověk uzavřený do sebe a obtížně se přizpůsobuje. Atletik, se vyznačuje klidnou povahou a stabilitou v emočním prožívání (Říčan, 2010).

V biologických příčinách vzniku sociálních deviací se tedy zdůrazňují poruchy, které mohou vzniknout prenatálně (genetické poruchy, poškození plodu toxickými látkami či infekcí), perinatálně (při komplikovaném porodu) a postnatálně (encefalitidy a meningitidy). Biologické příčiny mohou být příčinou poruch chování, někdy jsou však přeceňovány a jindy недоceňovány (Hrčka, 2000).

**4.6.2 Psychologické příčiny sociálních deviací**

Psychologické teorie taktéž jako biologické teorie připisují deviaci jedincům, také identifikují typy osob predisponovaných k deviaci, avšak příčiny deviace hledají mimo jedince. Nejedná se tedy o určení deviantů na základě fyziologických znaků jako u biologických teorií, nýbrž na základě charakteristik osobnosti, temperamentu či vlivu rodinného prostředí.

V rámci psychologických teorií můžeme uvést psychoanalytické teorie, které považují deviace za důsledek zážitků z raného dětství. Rakouský psychoterapeut Alfred Adler (1873–1937) věřil, že deviantní chování má původ v dětství neboť považoval první čtyři až pět let života za fundamentální pro životní styl člověka. Devianti mají chybný životní styl, který zahrnuje chybné vnímání sebe sama, světa, cílů a úspěchů (Stricker, Wigiger & Weiner, 2003). U Adlera je výrazná proklamace neuspokojené potřeby sebeuplatnění jako příčina sociální deviace. K představitelům psychoanalytických patří také Karen Horneyová (1886–1952), němka žijící v USA. Dítě se podle ní rodí do světa obtíženého problémy. Dospělí mnohdy bývají panovační, popudliví, přehnaně ochraňující. Dítě vystavené opakovaně rozporuplným vlivům se cítí nejisté,

zažívá pocit osamocení a bezmoci vůči potenciálně nepřátelskému světu (Plháková, 2006). Podle této teorie je příčina deviací v neuspokojené potřebě bezpečí, jistoty a lásky v dětství.

Jiný směr psychologického uvažování o sociálních deviacích reprezentují behavioristé. Jejich přístup lze ilustrovat teorií sociálního učení. Behavioristé předpokládají, že deviantní i konformní chování je determinováno sankcí – pozitivní i negativní (Mühlpachr, 2008). Podle Hanse J. Eysencka (1916–1997) spočívá podstata lidského chování ve snaze dosáhnout uspokojení (odměny) a vyhnout se utrpení (trestu). Jedinec se chová tak aby maximalizoval uspokojení a minimalizoval nepříjemnosti. Cestou k tomu může být i deviantní chování, zvláště pokud uspokojení potřeb je blízké a negativní následky vzdálené a nejisté (například při krádeži v obchodě může být ihned uspokojena potřeba po objektu, zatímco trest se může jevit jako nepravděpodobný). V takovém případě člověk reaguje jako krátkodobý hedonista – užívá si dnes, protože neví, co bude zítra (Hrčka, 2000).

Psychologické příčiny sociálních deviací jsou v psychoanalýze shledávány v raném dětství, kde může dojít k poruše vztahu k autoritám, nevyřešení oidipovského komplexu atd. V neoanalytických směrech je pak příčina shledávána v nedostatku bezpečí a lásky v dětství. Pozornost je dále věnována rozvráceným rodinám či ústavní výchově (citovou deprivací dětí z kolektivních výchovných zařízení se u nás zabýval Matějček). Psychologové zmiňují také teorie učení, podle kterých je deviace výsledkem procesu učení (Hrčka, 2000).

### 4.6.3 Sociální teorie sociálních deviací

Pokud hledáme příčiny sociálních deviací v sociální oblasti, opíráme se o bohaté sociologické teorie sociálních deviací. Pro jejich blízký vztah k sociální pedagogice jim budeme věnovat největší pozornost. Příčina sociálních deviací v těchto teoriích není spatřována v jedinci, ale v jeho sociálním okolí a ve společnosti. Nejprve přiblížíme již klasickou teorii anomie, poté přiblížíme Chicagskou školu jako výzkumnou instituci, kde v první polovině 20. století vznikla řada teorií pokládajících základy výzkumu sociálních deviací. Dále se budeme věnovat subkulturním, kontrolním a interakčním teoriím.

#### Teorie anomie

Společnost jako možný zdroj sociálních deviací popisuje významný francouzský sociolog Émile Durkheim (1858–1917). Příčinu sociálních deviací, zejména kriminality, shledává v samotné moderní společnosti. Zatímco v tradičních společnostech

s jednouchou dělbou práce působilo silné kolektivní vědomí (tedy sdílené normy, které potlačují deviantní tendence), v moderních industriálních společnostech se kolektivní vědomí oslabuje. Moderní společnosti tak mají tendenci k anomii. Anomie je stavem, kdy nejsou ve společnosti normy stanoveny, lidé mají pocit, že jejich jednání není regulováno a to je vede k upřednostňování sobeckých cílů (Hrčka, 2000). Teorii anomie rozpracoval Robert Merton (1910–2003). Tato teorie byla ovlivněna společenskou situací 20. let 20. století v Chicagu. V roce 1919 byl přijat prohibiční zákon, jehož důsledky se promítly i do rozvoje organizovaného zločinu zaměřeného nejen na alkohol, ale i na související sociálně patologické jevy, jako je prostituce. V druhé polovině 20. let ovládl Chicago Capone. Většina vražd v této době zůstávala nepotrestaná, protože Capone zkorumpoval městskou správu i policii. Pro americkou společnost 30. let byl typický nesoulad mezi americkým snem a tvrdou ekonomickou realitou. Ve společnosti byl kladen důraz na bohatství, avšak způsoby jeho dosažení byly omezené. Jedinec je tedy v takové situaci puzen k dosahování cílů, avšak jeho možnosti k jejich dosahování jsou omezené. Toto napětí ústí v deviantní chování a vede k anomii (Munková, 2013).

Uvažujeme-li o anomii v současné společnosti, pak je anomie jako stav bez norem a zákonů typická pro přírodní katastrofy, revoluce či válečné konflikty. Příklad znásilnění ve válce jako sociální normy uvádí tabulka č. 6.

#### **Tabulka č. 6: Znásilnění jako sociální norma ve válce**

Znásilnění je nedílnou součástí války. Sociální normy jsou ve válce oslabeny a antisociální chování jako znásilnění či vražda se stává normou. Zprávy o genocidě ve Rwandě v roce 1994 uvádějí, že během prvních tří měsíců války bylo znásilněno půl milionu žen. Během druhé světové války se odhaduje počet čínských žen znásilněných japonskými vojáky mezi 20–80 000. A v polovině 90. let, v konfliktu v bývalé Jugoslávii, bylo znásilněno nejméně 20 000 žen (Ripple, 2009). Je znásilnění ve válce statistickou normou?

#### **Chicagská škola**

Chicago bylo ve zkoumání sociálních deviací nejvýznamnějším místem první poloviny 20. století. Vznikla zde tzv. Chicagská škola. Chicagskou školu tvořilo několik generací sociologů působících na University of Chicago. Zformovala se v roce 1892 a do konce 20. let 20. století byla Chicagská škola synonymem americké sociologie (Gelder & Thornton, 1997). Chicagská škola byla výzkumnou institucí, která započala empirický výzkum sociálních deviací a přinesla řadu teorií, jejichž význam i přes určitou kritiku přetrvává dodnes. Výzkumníci Chicagské školy vyrazili do undergroundu městského života



především s metodou zúčastněného pozorování. Jako antropologové zkoumali kultury vzdálených kmenů v Africe či indiány v Americe, sociologové Chicagské školy hledali tyto neznámé kultury přímo v Chicagu, a to v jeho podsvětí – mezi delikventními gangy a subkulturami.

Jednou z nejvýznamnějších postav Chicagské školy byl Robert E. Park (1864–1944). Město představuje podle Parka více než souhrn jednotlivců, budov, ulic. Je to něco co nazývá „stavem mysli“. Vzniká zde teorie sociální ekologie, která má svůj vzor v biologii. Tak jako živočichové a hmyz přeměňují fyzikální terén do mozaiky komunit, tak i lidská společenství vytváří síť odlišných komunit tvořících smysluplný celek (Munková, 2013).

Jako ukázkou výzkumů Chicagské školy zmíníme Cresseyho studii specifické deviantní skupiny – taxi-dancers, neboli žen, které ve 20. letech 20. století tancovali v amerických klubech s muži za peníze (viz tabulka č. 7).

#### Tabulka č. 7: Taxi-dancers

Svět taxi tanečnic byl širšímu publiku relativně neznámý a Cresseyho studie proto byla ve své době šokující. Tyto kluby byly nenápadně skryty v obchodních centrech velkých měst, například v Chicagu, Los Angeles, Seattlu, New Yorku. Termín taxi-dancers je paralelou k taxikářům, kteří také musí vzít každého zákazníka. Dívka zaměstnaná v klubu musela tancovat s jakýmkoliv zákazníkem tak dlouho, dokud ji platil. Polovinu výdělku si nechávala a polovinu odváděla majiteli klubu (Cressey, 2008).

Cressey postupoval ve své etnografii velmi pečlivě. Pověřil pět asistentů (3 muže a 2 ženy) sběrem dat. Asistenti působili v klubu jako zúčastnění pozorovatelé, prováděli také rozhovory s tanečnicemi, jejich zákazníky i s majiteli klubů. Výsledkem výzkumu je popis životního cyklu tanečnic. Zkoumané dívky začínaly jako taxi dancers z důvodu tíživé finanční situace, končily však s ještě horším sociálním statusem. V klubu chtěly získat prestiž a obdiv, a to se jim ve fázi nováčků skutečně dařilo. U zkušených tanečnic však už docházelo k poklesu zájmu tanečních partnerů, klientelu tvořili většinou přistěhovalci. Výroky dívek, kterými Cressey zprávy hojně prokládal, jsou tohoto tématu plné: *„Před dvěma lety bych se oklepala při pomyslení na to, že bych měla tancovat s Číňanem nebo s Filipíncem, a nesnášela bych je, jako jsem nesnášela černochoy. Ale po několika měsících tancování jsem začala přemýšlet o tom, že bych si mohla s nějakým Filipíncem vyjít“* (Gelder & Thornton, 1997). Po fázi zkušené tanečnice většinou přicházela fáze sestupu a mnohdy i prostituce.

Na Chicagské škole byly prvně zkoumány městské subkultury. Nejednalo se přitom o subkultury mládeže (spojené stejným věkem), nýbrž o různé delikventní skupiny. Jejich pojátkem byl společný problém a rozpor s právními či morálními normami. Porozumět těmto skupinám znamenalo využít kvalitativní výzkumný přístup přímo v terénu, což bylo ve své době revoluční.

Město bylo pro výzkumníky Chicagské školy laboratoří a výzkumníci nebyli jen teoretiky, nýbrž sběrateli dat s úzkým kontaktem se zkoumanými skupinami. Výzkumy subkultur realizované Chicagskou školou jsou dodnes inspirativní ukázkou městské etnografie, hloubkových terénních poznámek a čtivých výzkumných zpráv. Limitem těchto výzkumů se pak ukázala generalizace jejich zjištění, neboť se předpokládalo, že bude možné s těmito zjištěními vysvětlit vznik delikventních skupin v kterémkoliv městě (Smolík, 2010). Nezobecnitelnost výsledků kvalitativního výzkumu však byla nahrazena jeho hloubkou a porozuměním. Přestože tento přístup neumožnil interpretovat sociální deviace plošně, prakticky přispěl k rozvoji sociální práce, když ukázal nezbytnost případové práce s rizikovými skupinami, jak tomu bylo u výzkumu taxi tanečnic.

### **Subkulturní teorie**

Subkulturní teorie sociálních deviací se začaly rozvíjet na Chicagské škole, další velká vlna zkoumání subkultur pak nastala v poválečném období v Birminghamu, na tzv. Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS). Asi nejznámějším představitelem Chicagské školy z hlediska subkulturních teorií je Albert Cohen (1918), který vytvořil v roce 1955 na základě zkoumání členů delikventních gangů obecnou teorie subkultur. Deviantní subkultura podle Cohena vzniká, pokud pro jedince trpící stejným statusovým problémem, kteří jsou ve vzájemných interakcích, neexistují kulturní modely, které řeší jejich problémy. Chlapci z nižší třídy se sdružují do gangů, protože se nedokáží adaptovat v prostředí, kde jsou hodnoceni podle standardů střední třídy, k nimž nejsou socializováni. Ilustruje to prostředí školy charakteristické cíli střední třídy (orientace na dlouhodobé cíle, verbální dovednosti, racionalita, individuální odpovědnost, sebeovládání). Tito chlapci se orientují spíše na vrstevníky, kteří uspokojují jejich statusové a emoční potřeby. Subkultura slouží k uspokojování potřeb, které tito jedinci neumí uspokojit v konvenčním prostředí. Subkulturní teorie A. Cohena pojímá deviantní chování jako způsob řešení kulturně podmíněných adaptačních problémů určitých jedinců a skupin. Jde o kolektivní (nikoli individuální) adaptaci na strukturální zátěž: deviantní či delikventní subkultury tak představují protestní nebo obranné reakce proti dominantní kultuře (Smolík, 2006).

Nyní se přesuneme přes oceán do Velké Británie. V polovině sedmdesátých let na CCCS vychází publikace *Resistance Through Rituals*, která přechází na makrosociologický pohled, ve kterém jsou subkultury označovány jako indikátory třídních nepokojů v britské společnosti (Bennett & Kahn-Harris, 2004). Je třeba si uvědomit socioekonomickou situaci Británie 70. let. Jedná se o období poválečného konzumního boomu, který postupuje od vyšších tříd k nižším třídám. Subkultura byla interpretována jako kolektivní reakce na strukturální změny britské poválečné společnosti. Musíme zdůraznit, že zde nebyly zkoumány delikventní subkultury jako na Chicagské škole, nýbrž subkultury mládeže, jejichž členové jsou spojeni stejným věkem. Tyto subkultury – teds, mods, rockers, skinheads, punks atd.<sup>2</sup> náležely k pracující třídě. Těžištěm pohledu na subkultury bylo vztahovat je ke kulturám, od kterých se odlišovaly. Těmi byla kultura pracující třídy či rodičovská kultura a také dominantní kultura, která tvoří zastřešující prostor kulturní moci ve společnosti (Hall & Jefferson, 2006). Dochází ke střetu rodičovské kultury pracující třídy a rostoucího vlivu masové kultury. CCCS konstruovalo subkultury mládeže jako symptom protichůdných společenských proudů.

Práce CCCS se samozřejmě neobešla bez kritických připomínek. Kritika se vztahovala zejména k uchopování subkultur jako ohraničených skupin s jednoznačnými pravidly. K nejasnému věkovému vymezení mládeže v konceptu subkultur mládeže či v opomíjené roli žen v subkulturách (viz tabulka č. 8).

#### Tabulka č. 8: Ženy v subkulturách

Angela McRobbie se pozastavuje nad absencí zkoumání žen v subkulturách. Nemá přítom na mysli výhradně ženské subkultury, jako byly tanečnice zkoumané Cresseyem. Ve své práci reaguje na interpretace subkultur jako mužské záležitosti. V textech autorů CCCS zaznívá, že dívkám náleží spíše „pokojičková kultura“, kde mohou v bezpečí zkoušet makeup a pouštět si desky. Pokud se dívky v subkulturách vyskytují, je podle těchto autorů jejich role podřízená, a to i v takových subkulturách, jako jsou hippies. Ilustrují to na příkladě motorkářského gangu Hell's Angels, kde je přítomnost ženy dána zájmem muže. Místo ženy je názorně vymezeno také zadním sedadlem motorky. U Hell's Angels nacházejí autoři dva typy žen: „maminky“ a „prostitutky“. „Maminky“ jsou hodné ženy,

2 **Teds** nebo také Teddy boys a Teddy girls jsou předchůdci mods a rockerů. Zrodili se v Británii po druhé světové válce a jsou považováni za první britskou subkulturu s vlastním stylem. Nosili účes zvaný D. E., neboli *duck's arche* (kachní zadek). Ilustrovat tento účes a styl mohou první americké rokenrolové kapely a herci jako Marlon Brando nebo James Dean. Subkultura **mods** vznikla v 60. letech ve Velké Británii. Mod (je odvozeno od modern). Mods se snažili odlišit od rockerů stylovým vzhledem: preferovali obleky, jezdili na italských skútrech. Svůj styl demonstrovali taky poslechem sofistikovanější hudby než rockeři: jazz, R&B, jamajskou hudbu. Rockeři proto na mods nahlíželi jako na zženštilé snoby.

kteře se o členy gangu starají. Většina žen je ale v gangu sexuálníím objektem a de facto se tak stávají prostitutkami. McRobbie analyzuje role dívek v subkultuře motorkářů či hippies a kontruje zejména motivaci členství žen v subkultuře snahou zaujmout muže. McRobbie se ptá, jestli toto není pouze mužský pohled (Lojdrová, 2013).

### Kontrolní teorie

Podle kontrolních teorií vzniká deviace v důsledku oslabení kontrolních mechanismů ve společnosti. U každého jedince jsou tedy přítomny deviantní motivy, které jedinec deviantně uspokojuje, pokud mu nebrání sociální kontrola (Hrčka, 2000). Tyto kontrolní mechanismy mohou být jak vnitřní, kterými jedinec disponuje díky internalizovaným sociálním normám, tak i vnější mechanismy sociální kontroly (Munková, 2013). Z mnoha teorií zmíníme agenty sociální kontroly, jako jeden z vnějších mechanismů sociální kontroly. Kontrolní agenty jsme v kapitole 1.3 rozdělili na oficiální a neoficiální. Netradiční příklad působení oficiálních agentů sociální kontroly směrem k jejímu oslabení přináší tabulka č. 9.

#### Tabulka č. 9: Oslabení sociální kontroly kontrolními agenty

Stanley Cohen v publikaci *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers* analyzuje reakce kontrolních agentů na subkulturu mods a rockerů v druhé polovině 60. let 20. století ve Velké Británii:

Policie – oficiální agent sociální kontroly, který hraje klíčovou roli ve značkovacím procesu, tedy udělování deviantních nálepek. Zasahování policie vůči subkultuře může vyústit v konflikt, protože:

- policie, očekává, že se něco stane
- policie poskytuje prostor pro očekávané deviantní chování stereotypním očekáváním, jak se bude deviant chovat (očekávají-li policisté že členové subkultury budou házet dlažební kostky, pak je pravděpodobné, že je skutečně budou házet)
- policie představuje provokativní reprezentaci autority (obušky) a tímto přístupem přispívá k pocitu solidarity mezi členy subkultury či davu, potvrzuje náladu davu
- policie provádí výběrovou kontrolou a zásahem proti některým členům subkultury, která může být vnímána jako nespravedlivá a přehnaná, se opět dav stmeluje a vymezuje vůči policii

Agenti sociální kontroly tedy nemusí sociální kontrolu udržovat, ale paradoxně ji mohou také oslabovat. Další kritický aspekt zaznívá z perspektivy teorie neutralizace, tedy mechanismu, kterým se lidé snaží ospravedlnovat svoje deviantní chování: „To oni (agenti sociální kontroly) jsou zvrhlí a zkažení, nikoliv já. Jsou to pokrytci“ (Urban, Dubský, 2008, s. 86). Přestože kontrolní agenti plní mnohdy preventivní funkci ve vzniku sociálních deviací, jako výhradní prvek sociální kontroly jsou kritizováni. Agenti sociální kontroly hrají také důležitou roli v dalších teoriích – například v teorii labellingu.

Jako prostředek sociální kontroly může sloužit i proces **stigmatizace** – situace jedince vyloučeného z plného společenského přijetí (viz tabulka č. 10).

#### Tabulka č. 10: Stigmatizace

„Je mi teď šestnáct a nevím, co mám dělat. Když jsem byla malá, nebylo to tak zlé, protože jsem si zvykla, že se mi děti u nás v bloku posmívají. Ale teď bych chtěla mít chlapce jako ostatní děvčata a chodit s ním v sobotu večer tancovat. Jenže mě nikdo nikdy nikam nepozve, i když tancuji výborně, táta mi kupuje pěkné šaty a mám hezkou postavu. Narodila jsem se totiž bez nosu.“

Celý den jen sedím doma, koukám do zrcadla a brečím. Uprostřed obličeje mám velkou díru, která každého děsí, dokonce i mě, když se podívám do zrcadla, takže to nemůžu mít nikomu za zlé, že mě nechce nikam pozvat. Moje maminka mě má moc ráda, ale pokaždé když se na mě podívá, tak se hrozně rozpláče (Goffman, 2003).

Termín stigma začali užívat Řekové pro vizuální označení neobvyklého a morálně špatného na označovaném člověku – a to vyřezáváním či vpalováním do těla, které připomínalo, že jeho nositel je otrok, zločinec či zrádce (Goffman, 2003). Koneckonců příkladů vizuálních stigmat máme kolem sebe mnoho i v nedávné minulosti – například oholení hlav francouzským či polským ženám, které za druhé světové války údajně kolaborovaly s Němci.

Dav takto často označoval ženy, z nichž některé měly s Němci dítě. V praxi sociálního pedagoga se můžeme nejčastěji setkat se stigmatizací verbální. To, jaké pojmy odborník volí pro označení svých klientů, může být prostředkem jejich stigmatizace. Zamyslete se nad rozdíly v užití následujících pojmů: *sociálně nepřizpůsobivý x sociálně nepřizpůsobený, ohrožený sociálním vyloučením x sociálně vyloučený, mentálně retardovaný x mentálně postižený* atd.).

Stigmatizaci si uvědomují i ti, kteří jsou jí ohroženi. Ukázkou z výzkumu klientů střediska výchovné péče (SVP) přináší tabulka č. 11.

**Tabulka č. 11: Stigmatizace klientů SVP**

Díky jedné z participantek jsem se při neočekávané situaci dozvěděl, že pro ni by odhalení toho, že je na pobytu ve středisku, před jejími známými mohlo znamenat trapas. Tuto informaci jsem se dozvěděl, když jsme s ní a dvěma dalšími klienty šli po městské ulici. Všude okolo bylo spousta lidí. Dívka se v jedné chvíli začala chovat podivně a snažila se jakoby schovat za druhé dva klienty. Když jsme zabočili do boční ulice, zeptal jsem se jí, co se vlastně stalo.

P16: *Viděl ste ty dva... tu holku s klukem? No... tak to byli lidi z naší party...ze školy.*

Výzkumník: *No a co?*

P16: *Mě nesměj vidět... By to byl trapas. Prostě trapas by to byl... Ještě, že jsem se neo-  
točila... To nikdo nesmí vědět, že jsem tady [ve středisku].*

V: *A to nikdo neví?*

P16: *Ne... sem řekla, že sem jela na dovolenou k moři. (Červenka, 2008)*

Stigmatizace osob se špatným morálním profilem může sloužit jako prostředek sociální kontroly. Stigmatizace příslušníků rasových, etnických a náboženských skupin byla prostředkem odstraňování těchto osob z konkurenčních prostředí (Goffman, 2003). Kromě teorií sociální kontroly je stigmatizace také důležitým prvkem etiketizační teorie.

**Interakční teorie**

Interakční teorie vychází z předpokladu, že sociální realita je konstruovaná na základě významů, které si lidé osvojují v sociálních interakcích. Deviace podle těchto teorií vznikají nebo jsou přisuzovány právě v sociálních interakcích. Uvedeme zde dva příklady těchto teorií: etiketizační teorii a dramaturgickou teorii.

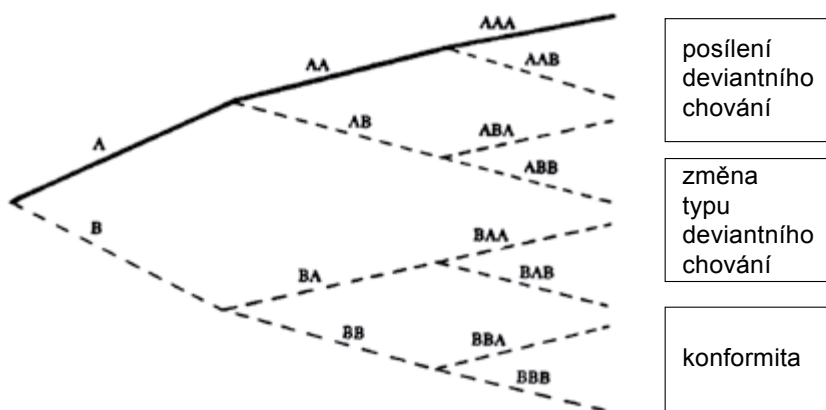
**a) etiketizační teorie (teorie labellingu)**

Etiketizační teorie předpokládá, že označování určitého chování za deviantní může ovlivňovat lidské chování. Etiketizační teorie proto rozeznává primární a sekundární deviaci. Koncept sekundární deviace uvedl do sociologických teorií Edwin Lemert (1951). Primární deviace je prvotním porušením sociálních norem, které může mít jednorázový nebo epizodický charakter. Sekundární deviace pak vzniká vlivem reakce okolí (zejména

oficiálních agentů sociální kontroly) na tuto primární deviaci. Jednoduše řečeno – pod vlivem nálepky devianta takto začne člověk sám sebe vnímat a začne se chovat jako deviant. Pokud je někomu přisouzena nálepka devianta (např. na základě primární deviace), existuje nebezpečí, že se toto chování stabilizuje (sekundární deviace). Udělování nálepek je tak stigmatizací, která ovlivňuje další dráhu devianta. Kritici této teorie pak upozorňují, že jedinec je zde vnímán jako pasivní příjemce stigmatizujících nálepek, jenž nemá možnost volby, zda nálepku přijme (Hrčka, 2000).

Životní cestou deviantů je deviantní kariéra (obrázek č. 4). Na jejím počátku stojí primární deviace. Další deviantní akt není podmíněn pouze situací na začátku procesu, ale mění se po každé reakci okolí. Nemusí přitom nastávat neustálý posun k určité deviaci, ale může docházet i k posunu k jinému typu deviace či ke konformitě. Vždy záleží na podmínkách, které v daném uzlovém bodu nastanou. Podle etiketizační teorie je v těchto bodech klíčové právě značkování.

**Obrázek č. 4: Deviantní kariéra (model stromu)**



Zdroj: (Cohen: 1966)

### Komentář:

Cesta AAA je cestou kulminace sociální deviace. Cesta BBB je cestou konformity. Je třeba zdůraznit, že další vývoj není plně determinován podmínkami na začátku deviantní kariéry. Model lze číst následovně: zda stojí na počátku akt A nebo B závisí na tom, zda na počátku nastanou podmínky X či nikoliv. Další pohyb z bodu A záleží na tom, zda nastanou či nenastanou podmínky Y. Pokud nastanou, následuje pohyb AA, pokud nenastanou, následuje pohyb AB. Dále pokud v bodě AA nastanou podmínky Z, pak následuje pohyb AAA, pokud nenastanou, pak je to pohyb AAB (Cohen, 1966, s. 45). Příkladem může být drogová deviantní kariéra. Na cestě AAA nastávaly podmínky a sociální rekace, které posilovaly užívání drog. Na cestě ABA byl jeden posun ke konformitě, tedy například dočasná abstinence, ale nastaly podmínky, které vrátily aktéra k deviaci. Mohlo to být opět užívání drog nebo se mohlo deviantní chování změnit. Například na kriminalitu.

Na nálepkování mají vliv všichni, kdo disponují určitou mocí, tedy agenti sociální kontroly. V některých případech stačí k označování pouze kontakt s kontrolním agentem (např. v případě návštěvy psychiatra). Odstraňování těchto nálepek je problematické, podle některých autorů jsou dokonce tyto nálepky ireverzibilní (neodstranitelné) (Hrčka, 2000).

### b) dramaturgická teorie

Podle dramaturgické teorie je konformita i deviace představením (prezentací sebe sama) při vykonávání sociálních rolí. Každý, vždy a víceméně vědomě hraje nějakou roli (Goffman, 1999). Přijetí role má dva extrémy. Prvním je situace, kdy se účinkující se svým výkonem zcela ztotožňuje. V druhém extrému se jedinec se svou sebeprezentací neztotožňuje vůbec. Tato sebeprezentace mu slouží pouze k dosažení jeho cílů skrze ovlivnění publika.

Z hlediska sociálních deviací může být i role devianta žádoucím představením. Může pro nás být v nějaké situaci výhodné „hrát“ člověka nemocného či znevýhodněného. Taková role může přinášet úlevy – například nemocný nemusí pracovat. Větší je přitom snaha o získání nálepek nezaviněných (nemoc) než zaviněných (kriminalita) a nálepek s menším stigmatizačním efektem. Například duševní onemocnění je stále zatíženo stigmatem, proto bude více žádoucí nálepka týkající se tělesného onemocnění. V této perspektivě tedy zkoumáme, zda se aktér nesnaží manipulovat svým chováním skrze sociální deviaci (Hrčka, 2000).

K sociálním faktorům vzniku sociálních deviací lze tedy přiřadit sociální strukturu, příležitost k deviantnímu chování, sociální skupiny podporující a odměňující porušování norem, zásahy kontrolních agentů a interakční proces.



#### 4.6.4 Bio-psycho-sociální model

V psychiatrii se na konci 70. let 20. století začal etablovat tzv. bio-psycho-sociální model. Jedná se o holistický model uvažování, který poukazuje na skutečnost, že člověk se rodí jako bytost biologická, tedy determinovaná genetickou informací. Nachází se ale v lidské společnosti, kde ho v procesu socializace utváří psychologické a sociální vlivy. Tento model integruje do představy lidského zdraví či normality fyzickou, psychickou i sociální stránku. Předpokládá, že vztah mezi zdravím a nemocí vzniká jako proces propojení těchto tří neoddělitelných složek lidského jedince a jeho interakcí s prostředím. Spíše než jednotlivé příčiny se hledají rizikové skupiny faktorů v těchto třech oblastech (Engel 1977).

Tento model je inspirativní i pro současnou sociální pedagogiku. Setká-li se sociální pedagog ve své praxi se sociálními deviacemi, může o jejich příčinách uvažovat v těchto třech směrech. Příkladem může být hledání příčin problémového chování žáka:

1. V biologické oblasti zvažujeme např. odchylky stavby a funkce nervové soustavy žáka. Příčinou v biologické oblasti může být například ADHD.
2. V psychologické oblasti – zvažujeme vliv výchovného prostředí rodiny, skupinovou dynamiku třídy atd. Příčinou zde může být například dysfunkční rodina.
3. V sociální oblasti – v nejširším měřítku můžeme uvažovat o vlivu postmoderní společnosti na jedince. Konkrétněji se může zaměřit na vliv širší komunity či lokálního prostředí, ze kterého žák pochází. V sociální pedagogice je lokální prostředí jedním z přirozených prostředí výchovy. Jedince tedy může formovat například život v tzv. sociálně vyloučené lokalitě.

Příčina sociálních deviací často není pouze jedna, nýbrž je souhrou faktorů ze všech tří zmíněných oblastí.

## 4.7 Místo závěru: sociální pedagog jako agent sociální kontroly

Vstoupíte-li do pomáhajících profesí, pak se nevyhnutelně stanete agentem sociální kontroly. Ve své profesi je sociální pedagog reprezentantem sociálních norem. Disponuje různými sankcemi, aby normativní systém udržoval. Příkladem může být působení sociálního pedagoga v azylovém domě. V azylovém domě platí pravidlo, že klient nesmí být pod vlivem alkoholu. Pracovníci azylového domu tuto skutečnost kontrolují pomocí alкотesteru a v případě, že naměří alkohol u klienta, následuje sankce – vykázaní z azylového domu.

Z hlediska kontrolní teorie je sociální pedagog nejen vnějším agentem sociální kontroly, který trestá sankcemi porušení norem, ale může také rozvíjet vnitřní mechanismy sociální kontroly svých klientů. Sociální pedagog tak může pracovat na internalizaci sociálních norem klientem, aby klient nejednal deviantně jen pod pohrůzkou vnějších sankcí. Takové výchovné působení se nabízí například ve volnočasových aktivitách s dětmi a mládeží.

Polem působnosti sociálního pedagoga je interakční proces. V tomto procesu mohou klienti přijmout deviantní roli, protože to pro ně může být výhodné. V neposlední řadě nesmí sociální pedagog zapomenout na možnou sekundární deviaci, kterou může nálepkováním klientů spustit. Jak ovlivní vybraná sankce deviantní kariéru klienta?

Na závěr si dovolueme zrelativizovat užívání pojmu sociální deviace poznámkou Ervinga Goffmana: „Je pozoruhodné, že se osoby v sociálních vědách tak snadno uvykly užívání pojmu deviant. Jako by ti, pro jejichž označení je tento pojem používán, měli tolik společného, že by bylo možné říci o nich všech něco jako o celku. Existují kategorie osob, vytvořené pouze za účelem jejich zkoumání těmi, kdo se zabývají zkoumáním společnosti“ (Goffman, 1999, s. 159). Nemohou tak sociální vědci jen „vytvářet“ ty, které zkoumají?

### Použité zdroje

BENNETT, A., & KAHN-HARRIS, K. (2004). *After subculture: critical studies in contemporary youth culture*. New York: Palgrave Macmillan.

BOLOGNE, J. (1997). *Svatby: dějiny svatebních obřadů na Západě*. Praha: Volvox Globator.

COHEN, A. (1966). *Devinace and control*. New Jersey: Prentice Hall.

COHEN, S. (2002). *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers*. London: Routledge.

- CRESSEY, P. G. (2008). *The taxi-dance hall a sociological study in commercialized recreation and city life*. Chicago: University of Chicago Press.
- ČERVENKA, K. (2008). *Není pašák jako pašák: Vhled do zkušenosti klientů preventivně výchovného zařízení* (Disertační práce). Brno: MU.
- EINSTADTER, W., & HENRY, S. (2006). *Criminological theory: an analysis of its underlying assumptions*. Lanham, Md.: Rowman.
- ENGEL, G. L. (1977). The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. *Science*. 196 (4286), p. 129–136.
- European Drug Report: Trends and developments. (2013). Lisabon. Dostupné z <http://www.emcdda.europa.eu/publications/edr/trends-developments/2013>
- FISCHER, S., & ŠKODA, J. (2003). *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada
- GELDER, K., & THORNTON, S. (1997). *The subcultures reader*. New York: Routledge.
- GOFFMAN, E. (1999). *Všichni hrajeme divadlo: sebezprezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.
- GOFFMAN, E. (2003). *Stigma: poznámky k problému zvládnání narušené identity*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- HALL, S., & JEFFERSON, T. (2006). *Resistance through rituals: youth subcultures in postwar Britain*. New York: Routledge.
- HARTL, P. (1996). *Psychologický slovník*. Praha: Budka.
- HARVÁNEK J. (2008). *Teorie práva*. Plzeň: Aleš Čeněk.
- HRČKA, M. (2000). *Sociální deviace*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- INNES, M. (2003). *Understanding social control: deviance, crime and social order*. Buckingham: Open University Press.
- LOJDOVÁ, K. (2008). Socializace do subkultury skinheads. *Studia Paedagogica*, (13)1, Brno: MU, p. 141–150.
- LOJDOVÁ, K. (2013). *Subkultury ve veřejné pedagogice* (Disertační práce). Brno: MU.
- MUNKOVÁ, G. (2013). *Sociální deviace: přehled sociologických teorií*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- MÜHLPACHR, P. (2003). *Sociopatologie*. Brno: Masarykova univerzita.
- PLHÁKOVÁ, A. (2006). *Dějiny psychologie*. Praha: Grada.
- ŘÍČAN, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada.

- 
- RIPPLE, D. A. (2009). *A Hermeneutical Analysis of Communication Strategies of Multi-vocal Narratives of the Rwandan Mass Rapes*. University of South Alabama: ProQuest.
- STRICKER, G., WIGIGER, T.A., & WEINER I.B. (Eds.) (2003). *Handbook of psychology*. Hoboken: Wiley.
- SMOLÍK, J. (2006). Extremismus subkultur mládeže? *Rexter – časopis pro výzkum radikalismu, extremismu a terorismu*, (5)1, p. 1–15.
- SMOLÍK, J. (2010). *Subkultury mládeže: uvedení do problematiky*. Praha: Grada.
- URBAN, L., & DUBSKÝ, J. (2008). *Sociální deviace*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- URBANOVÁ, M. (2006). *Systémy sociální kontroly a právo*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- WEST, D. J. (2008). *Homosexuality: Its Nature and Causes*. New Jersey: Transaction Publishers.

# 5 Sociální služby v České republice

*Kateřina Pevná, David Petrželka*

Téma sociálních služeb, tedy péče o potřebné, provází v tomto širokém slova smyslu celou historii lidstva. S velkou mírou zobecnění můžeme konstatovat, že každá doba sebou přinášela různá pojetí této péče, ať již ve smyslu odpovědnosti za tuto péči, její podobu či vymezení okruhu osob, kterým má být určena.

V následujícím textu naši pozornost konkrétněji zaměříme na současné pojetí sociálních služeb v České republice, a to zejména s důrazem na jejich fungování dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Abychom ovšem přelomový význam stávající legislativní úpravy a s ní související proměny nejen systému sociálních služeb, ale také filozofie jejich poskytování pochopili, je nutné se ohlédnout do minulosti, nicméně poměrně nedávné.

V České republice dlouhodobě převládala paternalistická úprava sociální oblasti, jejíž kořeny sahaly hluboko do období komunismu. Již začátkem 50. let minulého století došlo k významné proměně systému sociálního zabezpečení, který do té doby kopíroval především západoevropský model. Byl zrušen institut domovského práva, fungující od 19. století a určující povinnost obce vůči svým příslušníkům. Tento institut byl nahrazen institutem československého občanství a starost o potřebné tak z místních zdrojů přešla na úroveň státu a došlo tak k její výrazné centralizaci a redukci palety poskytovatelů péče – prakticky byl zrušen nestátní neziskový sektor, včetně církevních institucí, jež do té doby hrály v této oblasti významnou úlohu. Důraz byl kladen především na ústavní péči, pečovatelskou službu, která byla v podstatě jedinou poskytovanou terénní službou a poradenství. Byť můžeme nalézt i oblasti, které se rozvíjeli pozitivním směrem jako např. odborová péče o zaměstnance ve velkých průmyslových podnicích či specifické druhy poradenských služeb, klienti byli vnímáni převážně jako pasivní příjemci služeb a odpovědnost za jejich nepříznivou životní situaci byla přesouvána z jejich beder a beder jejich blízkých na zmíněnou státní sféru, která jim sice v rámci vybudovaného systému poskytla péči, nicméně bez potřebné individualizace či snahy o jejich osamostatnění a zvyšování jejich kompetencí směřujících k návratu do společnosti (srov. např. Matoušek, 2001, 2007).

Zásadní zlom v transformaci sociálních služeb znamenal až rok 1989, kdy musel i systém sociální péče reagovat na nové podmínky měnícího se společenského uspořádání.

Počátkem 90. let tak započala reforma celého sociálního systému s důrazem na koncept tzv. záchranné sociální sítě. Oblast sociálních služeb ovšem na svou novou legislativní úpravu musela čekat až do roku 2006, kdy vešel v platnost zákon č.108/2006Sb., o sociálních službách, který přinesl potřebnou řadu nových pravidel a opatření. Ta směřovala především k narovnání vztahů mezi poskytovateli a uživateli sociálních služeb směrem k jejich „rovnoprávnosti, dobrovolnosti, důsledně individuálnímu přístupu a úsilí o nevyčleňování adresátů sociálních služeb z přirozeného prostředí, ze společnosti“ (Čámský, Sembdner, & Krutilová, 2011). Za všechny uvedeme alespoň ta základní: pomoc je určena osobě v nepříznivé sociální situaci, důraz je kladen na individualizaci služby a rovněž aktivizaci a podporu samostatnosti uživatelů služeb, vzniká nová kategorizace sociálních služeb v podobě jednoznačné typologie druhů a forem služeb, byl nastaven smluvní princip poskytování sociálních služeb, systém registrace a kontroly poskytovatelů sociálních služeb a rovněž předpoklady pro výkon poskytování sociálních služeb.

## 5.1 Základní pojmy v oblasti sociálních služeb

Následující část objasní základní pojmy, které jsou v rámci oblasti sociálních služeb používány a se kterými také operuje zákon 108/2006 Sb., o sociálních službách.

**Sociální služby** – v širším pojetí se jedná o veřejné služby, tedy služby poskytované v zájmu veřejnosti a financované z veřejných rozpočtů, na rozdíl od služeb komerčních. V užším pojetí jsou pak za sociální služby považovány služby poskytované lidem sociálně znevýhodněným s cílem zlepšit kvalitu jejich života nebo společnost chránit před riziky, jejichž jsou tito lidé nositeli. Zákon 108/2006 Sb., o sociálních službách pak definuje sociální službu jako: „činnost nebo soubor činností zajišťujících pomoc a podporu osobám za účelem sociálního začlenění nebo prevence sociálního vyloučení“.

**Nepříznivá sociální situace** je ta, kdy dochází k oslabení nebo ztrátě schopností z důvodů věku, nepříznivého zdravotního stavu, pro krizovou sociální situaci, životní návyky, způsob života vedoucí ke konfliktu se společností, sociálně znevýhodňující prostředí, ohrožení práv a zájmů trestnou činností jiné fyzické osoby nebo z jiných závažných důvodů řešit vzniklou situaci tak, aby toto řešení podporovalo sociální začlenění a ochranu před sociálním vyloučením

**Zdravotní postižení** – tělesné, mentální, duševní, smyslové nebo kombinované postižení, jehož dopady činí nebo mohou činit člověka závislým na pomoci jiné osoby.

**Dlouhodobě nepříznivý zdravotní stav** – je stav, který podle poznatků lékařské vědy má trvat déle než jeden rok a současně omezuje duševní, smyslové nebo fyzické schopnosti tak, že má vliv na schopnost pečovat o sebe a být soběstačným. Nemusí být hodnocen až po uplynutí jednoho roku. Závěr je možné učinit i dříve.

**Přírozené sociální prostředí** je rodina a sociální vazby k osobám blízkým, sociální vazby k dalším osobám, se kterými sdílí domácnost, rovněž místa, kde osoby pracují, vzdělávají se a realizují běžné sociální aktivity

**Sociální začleňování** je proces, který zajišťuje, že osoby sociálně vyloučené, nebo sociálním vyloučením ohrožené dosáhnou příležitostí, které jim napomáhají plně se zapojit do ekonomického, sociálního i kulturního života společnosti a žít život, který je ve společnosti běžný

**Sociální vyloučení** znamená vyčlenění osoby mimo běžný život společnosti a nemožnost se do něj zapojit v důsledku nepříznivé sociální situace

## 5.2 Podmínky poskytování služeb

V této části budou představena základní pravidla, jimiž se fungování sociálních služeb řídí dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a dále dle vyhlášky 505/2006 Sb., kterou se provádí některá ustanovení zmíněného zákona o sociálních službách.

### 5.2.1 Oprávněné osoby a uživatelé sociálních služeb

Oprávněné osoby pro oblast sociálních služeb jsou občané České republiky, občané členských zemí Evropské unie a také občané jiných států, pokud mají na území členské země Evropské unie legální dlouhodobý pobyt. Vedle toho uživatelé sociální služby jsou ti, kteří již vstoupí do smluvního vztahu s oprávněným poskytovatelem sociální služby. Poskytovatelé mají povinnost takovou smlouvu uzavřít s každým uživatelem, s nímž se shodnout na jejím obsahu (nelze např. uzavřít smlouvu s uživatelem, který požaduje nerealizovatelnou formu plnění služby např. z technických, finančních, kapacitních či personálních důvodů), a to buď písemnou, nebo ústní formou (Čámský, Sembdner, & Krutilová, 2011).

## 5.2.2 Dělení sociálních služeb

Dle zmíněného zákona o sociálních službách existují tři základní druhy sociálních služeb<sup>3</sup>. Jedná se o:

**Sociální poradenství**, které lze dále členit na základní sociální poradenství, které jsou povinni poskytnout všichni poskytovatelé sociálních služeb, a to bez ohledu na to, kdo je o radu požádá a odborné sociální poradenství, které poskytují specializované poradny, které se profilují buď podle nějakého jevu (např. problematika domácího násilí), nebo podle cílové skupiny (osoby se zdravotním postižením, senioři, cizinci apod.).

**Služby sociální péče**, které jsou zaměřeny na to, aby pomáhaly lidem zajistit si fyzickou a psychickou soběstačnost. Nabízí pomoc při zvládnání úkonů péče o vlastní osobu a podporují soběstačnost. K zajištění poskytování těchto služeb je možné použít příspěvek na péči, o němž se více zmíníme v jedné z následujících částí kapitoly. Služby sociální péče se pak mohou dále členit v návaznosti na konkrétní náplň poskytovaných pečovatelských služeb na:

- Osobní asistenci
- Pečovatelskou službu
- Tísňovou péči
- Průvodcovskou a předčitatelskou službu
- Podporu samostatného bydlení
- Odlehčovací služby (respitní péče)
- Centra denních služeb
- Denní stacionáře
- Týdenní stacionáře
- Domovy pro osoby se zdravotním postižením
- Domovy pro seniory
- Domovy se zvláštním režimem
- Chráněné bydlení
- Sociální služby ve zdravotnických zřízeních ústavní péče

<sup>3</sup> Je ovšem nutno dodat, že existuje i celá řada dalších možností, jak sociální služby členit. Příkladem může být rozlišení z hlediska cílových skupin, které udává Matoušek (2007).



**Služby sociální prevence**, které zaměřují se na jevy a situace, které mohou vést k sociálnímu vyloučení a nejsou způsobeny neschopností pečovat o sebe z důvodu věku nebo zdravotního stavu. Zaměřují se především na oblast tzv. „sociálně negativních jevů“ jako je např. kriminalita, bezdomovectví, zneužívání návykových látek, krize v rodině apod. I služby sociální prevence jsou dále členěny dle jejich specifické náplně na:

- Rannou péči
- Telefonickou krizovou pomoc
- Tlumočnické služby
- Azylové domy
- Domovy na půl cesty
- Kontaktní centra
- Krizovou pomoc
- Nízkoprahová centra
- Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež
- Noclehárny
- Služby následné péče
- Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi
- Sociálně aktivizační služby pro osoby se zdravotním postižením a seniory
- Sociálně terapeutické dílny
- Terapeutické komunity
- Terénní programy
- Sociální rehabilitaci

### 5.2.3 Formy poskytování sociálních služeb

Zmíněné druhy sociálních služeb pak mohou být poskytovány jako služby pobytové, ambulantní nebo terénní. Pobytovými službami se rozumí služby spojené s ubytováním v zařízeních sociálních služeb. Ambulantními službami se rozumí služby, za kterými osoba dochází nebo je doprovázena do zařízení sociálních služeb a součástí služby není ubytování. A nakonec terénními službami se rozumí služby, které jsou osobám poskytovány v jejich přirozeném sociálním prostředí.

## 5.2.4 Registrace sociálních služeb

Základní podmínkou pro poskytování služeb právnickými osobami je zařazení do registru sociálních služeb (fyzické osoby poskytující sociální služby v režimu nepodnikatelského způsobu registraci nepodléhají). Tomuto zařazení musí nezbytně předcházet proces registrace sociálních služeb, který se řídí Správním řádem České republiky.

O registraci rozhoduje Krajský úřad dle trvalého nebo hlášeného pobytu/ sídla fyzické/právnické osoby, která o registraci žádá. Podmínkou registrace je podání písemné žádosti, bezúhonnost a odborná způsobilost pracovníků sociální služby, zajištění hygienických podmínek pro poskytování sociálních služeb, vlastnické nebo jiné právo žadatele k objektu/prostorám pro poskytování sociálních služeb, zajištění materiálních a technických podmínek umožňujících poskytování sociálních služeb, a konečně podmínka ukládající, aby na majetek žadatele nebyl vyhlášen konkurs. Po splnění daných podmínek je žadateli vystaveno rozhodnutí o registraci a je zařazen do registru poskytovatelů sociálních služeb. Jakékoli změny v rozhodnutí o registraci je poskytovatel povinen oznámit nejpozději do 15 dnů na registrujícím Krajském úřadě (jedná se např. o personální změny v rámci zajištění služby, změny v místě poskytování služby apod.). Registr poskytovatelů sociálních služeb je veden v listinné a elektronické podobě. Z něho je vytvořen informační systém o sociálních službách, který je provozován na internetových stránkách Ministerstva práce a sociálních věcí ([iregistr.mpsv.cz](http://iregistr.mpsv.cz)). Každý občan je tak schopen si dle zadaných kritérií, jimiž mohou být místo poskytování služby, cílová skupina apod., vyhledat danou sociální službu.

## Registru poskytovatelů sociálních služeb

Portál MPSV | MPSV | Formuláře

## REGISTR POSKYTOVATELŮ SOCIÁLNÍCH SLUŽEB

Hlavní stránka | Vyhledání služby

### Kritéria vyhledání

U polí označených znakem \* se vyhledají všechny služby, které v příslušném svém údaji obsahují zadaný text  
zjednodušené vyhledávání

**Sociální služba**

Identifikátor:

Druhy sociálních služeb:  
 azylové domy  
 centra denních služeb  
 denní stacionáře  
 domovy pro osoby se zdravotním postižením  
 domovy pro seniory  
 domovy se zvláštním režimem

Formy poskytování sociálních služeb:  
 pobytové  
 ambulantní  
 terénní

Cílová skupina klientů:  
 děti a mládež ve věku od 6 do 26 let ohrožené spo  
 etnické menšiny  
 imigranti a azyloví  
 oběti domácího násilí  
 oběti obchodu s lidmi  
 oběti trestné činnosti

Věková kategorie klientů:  
 děti kojeneckého věku (do 1 roku)  
 děti předškolního věku (1 - 6 let)  
 mladší děti (7 - 10 let)  
 starší děti (11 - 15 let)  
 dorost (16 - 18 let)  
 mladi dospělí (19 - 26 let)

Poskytována od:

Poskytována do:

**Zařízení, místo poskytování sociální služby**

Název: \*

Interaktivní nápověda při zadávání adresy  
 Vyhledat služby s utajenou adresou  
 Vzít v úvahu rozšířenou územní působnost služby

Vyhledat služby pouze dle adresy zařízení

Kraj:

Okres:

Obec:

Ulice:

**Poskytovatel sociální služby**

Název: \*

IČ: \*

Technické zabezpečení

## 5.3 Personální zajištění sociálních služeb

Jednou z dalších oblastí, jež je upravena zákonem 108/2006 Sb., o sociálních službách je i jejich personální zajištění. Historicky poprvé je tak legislativně definováno, kdo je to sociální pracovník a jaké kompetence má. Mimo sociálního pracovníka může v sociálních službách působit také pracovník v sociálních službách, dále vedoucí pracovník v sociálních službách a rovněž pedagogičtí a zdravotničtí pracovníci. Působení posledních dvou zmíněných pracovníků se ovšem neřídí zákonem o sociálních službách, ale dalšími rezortními, tedy pedagogickými a zdravotnickými předpisy. Tento stav odráží stále přetrvávající resortismus, tedy odpovědnost celé řady ministerstev za dílčí oblasti sociální sféry, což místy komplikuje poskytovatelům sociálních služeb každodenní praxi.

Zmíněné profese pohybující se v sociálních službách jsou definovány s důrazem na činnosti, které vykonávají, resp. předpoklady a kompetence které k výkonu profese potřebují. Sociální pracovník vykonává sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy, včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytuje také krizovou pomoc, sociální poradenství a provádí sociální rehabilitaci. Předpokladem pro výkon jeho profese je způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odborná způsobilost, kterou je míněno vysokoškolské nebo vyšší odborné vzdělání se sociálním zaměřením (zákon vymezuje konkrétní studijní obory), nebo absolvované akreditované vzdělávací programy s rozsahem min. 200 hodin a pětiletá oborová praxe, ovšem za podmínky ukončeného vysokoškolského vzdělání v jiném oboru). Vedle toho pracovníci v sociálních službách mají kompetence omezené a část z nich mohou vykonávat pouze pod vedením sociálního pracovníka. To také odráží nižší požadavky na dosažené vzdělání, kdy tito mohou mít vzdělání pouze základní nebo středoškolské a absolvovaný kvalifikační kurz. Obdobně jako u sociálního pracovníka musí naplnit požadavek na způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost a zdravotní způsobilost.

## 5.4 Vzdělávání pracovníků v oblasti sociálních služeb

První oblastí, která je v rámci vzdělávání pracovníků v oblasti sociálních služeb řešena je výše uvedená povinnost odborné způsobilosti, jejíž naplnění patří do kategorie formálního vzdělávání, vč. kvalifikačních vzdělávacích programů.

Druhou složkou je pak oblast dalšího vzdělávání pracovníků v oblasti sociálních služeb, která je zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách stanoveno na 24 hodin ročně. Další vzdělávání je realizováno na základě akreditace vzdělávacích zařízení a vzdělávacích programů udělované Ministerstvem práce a sociálních věcí, a to vysokým školám, vyšším odborným školám a dalším zařízeními, kterými mohou být např. nestátní neziskové organizace. Další vzdělávání má na těchto institucích formu specializačního vzdělávání, akreditovaných programů, odborných stáží či účasti na školicích akcích.

## 5.5 Standardy kvality poskytování sociálních služeb

Kloučková (2010) jako kvalitu popisuje výsledek mezi očekáváním a výkonem, přičemž by se obě proměnné měly v ideálním případě rovnat. Dále se Kloučková opírá o definici Evropské charty kvality. Ta kvalitu definuje jako „*cíl snažení po dokonalosti, je metodou a způsobem podpory aktivní účasti pracovníků založená na angažovanosti a odpovědnosti každého jednotlivce*“ (Kloučková, 2010, s.197). Z této definice dále vyvozuje čtyři základní body kvality: kvalita jako metoda, reflexe potřeb a osobní angažovanost každého jednotlivce, zaměření na profesionalizaci a kvalita jako kontinuální, nikdy nekončící proces.

Kvalitní sociální služba tak musí mít jasně zpracovanou metodiku poskytování, navázanou na Standardy kvality sociálních služeb. Další definicí kvality péče nabízí slovník sociální práce, který ji popisuje jako péči poskytovanou komukoli a kdykoli, co nejméně vázanou na cenu a natolik pružnou, aby dokázala reagovat na měnící se potřeby klienta (Matoušek, 2003). Pokud je u takové služby zjištěn nějaký nedostatek, je okamžitě

iniciována změna. Služba je vysoce individualizovaná, schopná poskytovat průběžnou pomoc v závislosti na konkrétní potřebě pomoci konkrétního klienta.

Standardy kvality jsou další oblastí, kterou nově upravuje zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Obecně lze říci, že shrnují představu o tom, jak má vypadat kvalitní poskytování sociálních služeb. Konkrétně se pak jedná o soubor měřitelných a ověřitelných kritérií, které stanovují minimální úroveň kvality sociálních služeb v České republice, ve třech oblastech, a to v oblasti personálního a provozního zabezpečení a v oblasti vztahů mezi poskytovatelem a uživateli služby. Standardů kvality je celkem 15, přičemž těchto 15 standardů obsahuje 49 kritérií, z nichž 17 je zásadní povahy a jejich nenaplnění může vést až ke zrušení registrace poskytovatele dané sociální služby. K ověření naplňování standardů dochází v rámci inspekce sociálních služeb. Nyní se budeme věnovat jednotlivým standardům blíže.

Procedurální standardy jsou nejdůležitější ze standardů. Stanovují, jak má poskytování služby vypadat. Na co je potřeba si dát pozor při jednání se zájemcem o služby, jak službu přizpůsobit individuálním potřebám každého člověka. Velká část je věnována ochraně práv uživatelů služeb a vytváření ochranných mechanismů jako jsou stížnostní postupy, pravidla proti střetu zájmů apod.

Jednotlivé procedurální standardy jsou:

1. **Cíle a způsoby poskytování sociálních služeb** – Služba má povinnost definovat cíle, poslání a zásady poskytování služby a cílovou skupinu, na kterou se zaměřuje.
2. **Ochrana práv osob** – Služba má zpracovány pravidla pro ochranu základních lidských práv a svobod osob a popsán je postup v případě jejich porušení.
3. **Jednání se zájemcem o službu** – Zájemce o službu je srozumitelně informován o možnostech a podmínkách poskytování sociální služby a jsou s ním projednávány jeho požadavky a očekávání od služby.
4. **Smlouva o poskytování sociální služby** – S uživatelem je uzavřena smlouva o poskytování, přičemž poskytovatel postupuje tak, aby osoba rozuměla obsahu a účelu smlouvy. Rozsah a průběh poskytování služby je plánován s ohledem na osobní cíl a možnosti a přání osoby.
5. **Individuální plánování sociální služby** – Základem individuálního plánování je jednání se zájemcem, zjišťování jeho potřeb a cílů, podle kterých poskytovatel průběžně hodnotí jejich naplňování.
6. **Dokumentace o poskytování sociální služby** – Poskytovatel zřizuje pravidla pro zpracování, vedení a evidenci dokumentace o uživatelích služby. Tento standard je zejména důležitý ve vztahu k ochraně práv klientů.

7. **Stížnosti na kvalitu nebo způsob poskytování sociální služby** – Poskytovatelem jsou zpracována pravidla pro podávání a vyřizování stížností na kvalitu poskytování služby a informuje o této možnosti uživatele.
8. **Návaznost poskytované služby na další dostupné zdroje** – Služba se nesnaží nahrazovat jiné veřejné služby a naopak umožňuje klientům jejich využívání. Podporuje tak udržování kontaktů a vztahů s přirozeným sociálním prostředím.

Personální standardy se věnují personálnímu zajištění služeb. Vychází z logického předpokladu, že kvalita služby je přímo závislá na pracovnících – na jejich dovednostech a vzdělání, vedení a podpoře, na podmínkách, které pro práci mají. Jedná se o:

1. **Personální a organizační zajištění sociální služby** – Stanovuje povinnou organizační strukturu zaměstnanců, jejich práv a povinností a kvalifikačních požadavků.
2. **Profesní rozvoj zaměstnanců.** Tento standard nastavuje metodiku hodnocení zaměstnanců, jejich finanční i morální oceňování a způsob výměny informací.

Personální řízení je důležitou součástí poskytované služby zejména kvůli jejich silné vazbě na spokojenost uživatele. Kvalitní a příjemný personál je jedním z hlavních zdrojů pozitivního hodnocení služby ze strany klientů. Na personálu je také závislé kvalitní plnění dalších standardů, jako například ochrana práv osob, jednání se zájemcem nebo individuální plánování.

Konečně provozní standardy definují podmínky pro poskytování sociálních služeb. Soustřeďují se na prostory, kde jsou služby poskytovány, na dostupnost, ekonomické zajištění služeb a rozvoj jejich kvality. Provozní standardy jsou:

1. **Místní a časová dostupnost poskytované služby** – Pro využití služby je zásadní zvolené místo a čas poskytování. To se odvíjí jak podle typu poskytované služby, tak podle cílové skupiny, které je služba poskytována. Špatné navržení místa a času poskytování může mít za výsledek nevyužívání služby, i přes její vysokou kvalitu. Jiný čas poskytování tak budou mít terénní služby oproti pobytoвым, které zpravidla fungují nepřetržitě. Potřeby uživatelů se také mohou v průběhu času měnit, dobrou praxí je tak průběžná kontrola, zda místo a čas poskytování klientům stále vyhovuje (Čámský, Sembdner, & Krutilová, 2011).
2. **Informovanost o poskytované sociální službě** – Poskytovatel má vypracován soubor informací o poskytované službě ve formě srozumitelné okruhu osob, kterým bude služba poskytována. Jedině pokud má zájemce o službu dostatek informací, může nabýt přesvědčení, že se při výběru služby rozhodl správně

(Čámský, Sembdner, & Krutilová, 2011). Při výběru formy, jakou bude veřejnost o službě informována, hraje zásadní roli právě cílová skupina. U seniorů, kterým se tato práce věnuje, například nelze spoléhat na využití internetu, a s ohledem na sníženou soběstačnost či schopnost porozumět nemusejí rozumět ani letákům či brožurám (Chloupková, 2013).

3. **Prostředí a podmínky** – Služba zajišťuje odpovídající materiální, technické a hygienické podmínky. Vliv prostředí je dalším důležitým kritériem pro hodnocení služby uživateli, zejména pak v ubytovacích zařízeních.
4. **Nouzové a havarijní situace** – Poskytovatel má písemně zpracované postupy při řešení nouzových a havarijních situacích a o těchto jsou kromě personálu informováni také uživatelé.
5. **Zvyšování kvality sociálních služeb** – Poskytovatel průběžně kontroluje a hodnotí, zda je způsob poskytování v souladu s definovaným posláním, cíli a zásadami sociální služby a osobními cíli jednotlivých osob. Dále má zpracována pravidla pro zjišťování spokojenosti uživatelů s poskytovanou službou. Tento standard je provázán se všemi předchozími a završuje tak úsilí poskytovatele dosáhnout kvalitní úrovně poskytované služby. Nástrojem pro dosahování kvality je v tomto případě průběžné ověřování a hodnocení (Čámský, Sembdner, & Krutilová, 2011).

## 5.6 Inspekce sociálních služeb

Inspekcí sociálních služeb se rozumí systematické ověřování a hodnocení postupů a metod užívaných při poskytování sociálních služeb. Povinnost provádět inspekce sociálních služeb ukládá zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Úkolem inspekce je zjistit, zda je poskytovaná sociální služba kvalitní, tedy zda-li jsou naplňovány jak registrační podmínky, tedy např. zda poskytovaný druh sociální služby odpovídá registrovanému druhu služby, dále zda je splněna kvalita poskytovaných sociálních služeb na základě stanovených Standardů kvality sociálních služeb a konečně jsou kontrolovány také další povinnosti poskytovatelů na základě zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, např. podmínka naplňování lidských a občanských práv uživatelů služby, dostupnost informací pro uživatele atd.

Existují tři typy inspekcí poskytovatelů sociálních služeb. Inspekce typu A, která je inspekcí základní, při níž se kontrolují výše zmíněné registrační podmínky a rovněž



kvalita poskytovaných služeb. Inspekce typu B je kontrolou následnou, která se zaměřuje na kontrolu opravných opatření, jež byla danému poskytovateli uložena v rámci ostatních dvou typů inspekci. Posledním typem je inspekce typu C, tady ta, která je prováděna na základě podnětu či stížnosti na kvalitu poskytovaných služeb. Tato inspekce je prováděna bezodkladně i bez předchozího upozornění poskytovatele sociálních služeb, na rozdíl od předchozích dvou typů, a slouží také jako preventivní nástroj.

Inspekci provádí obvykle tříčlenný tým složený ze zástupce Krajského úřadu či Ministerstva práce a sociálních věcí, který zde vystupuje jako vedoucí kontrolní skupiny a dále dvou expertů zapsaných v Seznamu specializovaných odborníků – certifikovaných inspektorů kvality sociálních služeb vedeným Ministerstvem práce a sociálních věcí. Všichni členové inspekčního týmu musí projít povinným dalším vzděláváním (Vzdělávací program pro inspektory kvality sociálních služeb – specializované odborníky nebo program pro inspektory sociálních služeb v rámci průběžného vzdělávání Zvláštní odborné způsobilosti) a rovněž musí splňovat kritéria metodiky Ministerstva práce a sociálních věcí týkající se vzdělání, praxe a zkušenosti ve vedení týmu lidí v oblasti sociálních služeb. Inspektoři se také řídí svým profesním etickým kodexem.

### **Etický kodex inspektorů sociálních služeb**

Etický kodex vznikl v roce 2007 jako soubor závazných profesních principů, které poskytují rámec pro hodnoty profese a etické profesní chování. Upravuje celkem sedm oblastí, a to poslání profese, základní předpoklady a principy profese, odpovědnost ke své profesi, vztah k uživatelům, pracovníkům a vedení služeb v zařízení, kde provádí profesi a rovněž vztah k zadavateli inspekce a konečně také týmovou spolupráci a profesní vztahy.

Celé znění Etického kodexu inspektorů sociálních služeb je dostupné na webových stránkách Ministerstva práce a sociálních věcí.

Inspekce probíhá přímo v místě poskytování registrované sociální služby a trvá v rozmezí jednoho až pěti dnů v závislosti na kapacitě poskytované služby a typu prováděné inspekce. Výsledkem je bodové hodnocení služby.

### 5.6.1 Značka kvality v sociálních službách

Standardy kvality ale nejsou jedinou metodikou hodnocení kvality služeb. Kromě nich existuje v ČR také projekt Značka kvality, jehož cílem je stejně jako u standardů vytvoření nástroje pro hodnocení úrovně poskytovaných služeb. V případě Značky kvality se však jedná o systém externího hodnocení, tj. hodnocení z pohledu samotných klientů/uživatelů. Od standardů se také odlišuje principem dobrovolnosti, transparentnosti a motivací managementu služeb k získávání vyššího ohodnocení a tím zvyšování kvality (Čámský, Sembdner, & Krutilová, 2011). Jedná se o neziskový produkt, účtovány jsou pouze náklady na certifikaci a její získání je tak dostupné pro kteroukoliv službu.

Projekt je realizován Asociací poskytovatelů sociálních služeb od roku 2009 a do dnešní doby bylo certifikátem Značky kvality ohodnoceno více než 40 zařízení (Kulveitová, 2014). Původně byl projekt určen pouze pro domovy pro seniory, postupně se rozšířil o domovy se zvláštním režimem a v letošním roce i o ambulantní služby, konkrétně denní stacionáře, centra denních služeb a sociálně terapeutické dílny (Kulveitová, 2014).

Metodika hodnocení spočívá v rozdělení kvality služby do kategorií ubytování, stravování, kultura a volný čas, partnerství a péče, z nichž každá má různou hodnotu pro výsledné ohodnocení. Na základě výsledků pak zařízení dostane 1 až 5 hvězd jak za každou kategorii zvlášť, tak za celkové hodnocení. Hlavní cíl projektu jsou poskytování pravdivého a reálného hodnocení pro uživatele i zájemce o službu, zvyšování motivace managementu ke zlepšování jejich služeb a tím napomoci vyváženému poměru poskytovaných služeb a požadovaných cen (Horecký, & Kulveitová, 2013).

Důležitost Značky kvality spočívá v tom, že její výsledky jsou veřejně dostupné a poskytují tak potencionálním zájemcům informace, na základě kterých se mohou rozhodnout o službu požádat. Oproti tomu inspekce kvality pouze kontrolují dodržování kritérií, veřejná databáze dosažených výsledků jednotlivých služeb však k dispozici není. Zveřejnění výsledků se tak děje spíše příležitostně na webových stránkách dané služby v případě, že dosáhla vysokého skóre.

## 5.7 Plánování sociálních služeb

Plánování sociálních služeb je velmi důležitý proces zajišťující optimální kapacity sociálních služeb v určitém regionu, jinými slovy zajištění jejich dostupnosti všem potřebným osobám. Plánování sociálních služeb jsou v ideálním případě účastni všichni aktéři sociálních služeb, tedy uživatelé, poskytovatelé i jejich zadavatelé, kteří jsou obvykle rozděleni do pracovních týmů na základě cílových skupin uživatelů, na něž jsou zaměřeni. Základem pro plánování je porovnání místní potřeby sociálních služeb s místními zdroji, tedy existujícími poskytovateli. Výsledek této analýzy společně s dalšími údaji jako jsou náklady na služby, rozmístění služeb v regionu a také návaznost na další související oblasti jako je zdravotnictví, školství apod. tvoří klíčové podklady pro určení priorit rozvoje sociálních služeb v daném regionu. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách ukládá povinnost plánování sociálních služeb na úrovni kraje, na úrovni obcí je doporučených procesem.

## 5.8 Příspěvek na péči

Specifickým opatřením v rámci oblasti sociálních služeb je poskytování Příspěvku na péči. Nejedná se tedy o samotnou sociální službu, ale příspěvek, z něhož může být vybraná sociální služba hrazena. Tento je určen osobám, které jsou především z důvodu nepříznivého zdravotního stavu závislé na pomoci jiné osoby, a to v oblasti běžné denní péče o vlastní osobu a v soběstačnosti. Péči o vlastní osobu, tedy sebeobslouhou, se míní především úkony spojené se zajištěním a příjmem potravy, osobní hygieny, oblékání a pohybu. Soběstačností pak především úkony umožňující zapojení do sociálního života, tedy např. schopnost komunikace, nakládání s penězi, obstarání dalších osobních záležitostí, vč. schopnosti péče o domácnost jako je úklid, praní či vaření.

Řízení o přiznání příspěvku na péči se zahajuje na základě písemné žádosti. Žádost se podává na kontaktním pracovišti krajské pobočky Úřadu práce dle trvalého pobytu žadatele o příspěvek. Nárok na příspěvek mají občané České republiky starší jednoho roku, dále občané států Evropské unie, za podmínky, že jsou hlášeni k pobytu na území České republiky déle než 3 měsíce.

Krajská pobočka Úřadu práce (sociální pracovník) provádí pro účely rozhodování o příspěvku nejprve sociální šetření, při kterém se zjišťuje schopnost samostatného života osoby v jejím přirozeném sociálním prostředí. V rámci tohoto šetření je přezkoumávána míra sebeobsluhy a soběstačnosti na základě provedení či naopak nezvládnutí sady 36 úkonů (pokud je žadatel schopen zvládnout některý z úkonů jen částečně, považuje se takový úkon za nezvládnutelný) rozdělených do 10 základních životních potřeb. Konkrétně se jedná o:

- **Mobilitu:** za schopnost zvládat tuto základní životní potřebu se považuje stav, kdy osoba je schopna zvládat vstávání a usedání, pohybovat se chůzí krok za krokem, popřípadě i s přerušováním zastávkami, zvládnout několik schodů, přepravovat se dopravním prostředkem jako pasažér,
- **Orientaci:** za schopnost zvládat tuto základní životní potřebu se považuje stav, kdy osoba je schopna poznávat a rozeznávat zrakem a sluchem, mít přiměřené duševní kompetence, orientovat se časem, místem a osobou, orientovat se v obvyklém prostředí a situacích a přiměřeně v nich reagovat,
- **Komunikaci:** za schopnost zvládat tuto základní životní potřebu se považuje stav, kdy osoba je schopna dorozumět se a porozumět, a to mluvenou řečí a psanou zprávou,
- **Stravování:** za schopnost zvládat tuto základní životní potřebu se považuje stav, kdy osoba je schopna vybrat si ke konzumaci hotový nápoj a potraviny, nápoj nalít, stravu naporcovat, najíst se a napít, dodržovat stanovený dietní režim,
- **Oblékání a obouvání:** za schopnost zvládat tuto základní životní potřebu se považuje stav, kdy osoba je schopna vybrat si přiměřené oblečení a obutí, oblékat se a obouvat se, svlékat se a zouvat se,
- **Tělesnou hygienu:** za schopnost zvládat tuto základní životní potřebu se považuje stav, kdy osoba je schopna použít hygienické zařízení, mýt si a osušovat si jednotlivé části těla, česat se, provádět ústní hygienu, holit se,
- **Výkon fyziologické potřeby:** za schopnost zvládat tuto základní životní potřebu se považuje stav, kdy osoba je schopna používat WC, vyprázdnit se, provést očištění, používat hygienické pomůcky,
- **Péče o zdraví:** za schopnost zvládat tuto základní životní potřebu se považuje stav, kdy osoba je schopna dodržovat stanovený léčebný režim, provádět stanovená léčebná a ošetrovatelská opatření a používat k tomu potřebné léky, pomůcky,

- **Osobní aktivity:** za schopnost zvládat tuto základní životní potřebu se považuje stav, kdy osoba je schopna stanovit si a dodržet denní program, zapojit se do aktivit obvyklých věku a prostředí,
- **Péče o domácnost:** za schopnost zvládat tuto základní životní potřebu se považuje stav, kdy osoba je schopna nakládat s penězi, obstarat si běžný nákup, ovládat běžné domácí spotřebiče, uvařit si jednoduché teplé jídlo a nápoj, vykonávat jednoduché domácí práce jako umývat nádobí a udržovat pořádek.

Na základě posouzení schopnosti zvládat výše uvedené úkony, spolu s posouzením zdravotního stavu osoby doloženého nálezem vydaným poskytovatelem zdravotních služeb (ošetřující praktický lékař) popřípadě z výsledků dalších funkčních vyšetření, je rozhodnuto o tom, zda se příspěvek na péči přiznává a v jaké výši či nikoliv, a to na základě zařazení do jednoho ze čtyř stupňů závislosti, dle kterých je také odstupňována výše finančního příspěvku. Jedná se o<sup>4</sup>:

stupeň I –lehká závislost (nezvládnutí 12 úkonů)

stupeň II – středně těžká závislost (nezvládnutí 18 úkonů)

stupeň III – těžká závislost (nezvládnutí 24 úkonů)

stupeň IV – úplná závislost (nezvládnutí 30 úkonů)

Příspěvek na péči je následně vyplácen měsíčně, a to v kalendářním měsíci, za který náleží v českých korunách. Za tyto finanční prostředky si pak příjemce příspěvku hraďí potřebnou pomoc, kterou dle jeho rozhodnutí může poskytovat buď osoba blízká, asistent sociální péče, registrovaný poskytovatel sociálních služeb, dětský domov nebo speciální lůžkové zdravotnické zařízení hospicového typu. Příspěvek na péči je obdobně jako celá oblast sociálních služeb legislativně ošetřen zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

### Použité zdroje

ČÁMSKÝ, P., SEMBDNER, J., & KRUTILOVÁ, D. (2011). *Sociální služby v ČR v teorii a praxi*. Praha: Portál.

HORECKÝ, J., & KULVEITOVÁ, P. (2013). Značka kvality v sociálních službách. *Perspektivy kvality*, 3/2013.

<sup>4</sup> Jedná se stupně závislosti platné pro osoby starší 18 let.

CHLOUPKOVÁ, S. (2013). *Jednání se zájemcem o službu sociální péče od A do Z*. Praha: Grada.

JOHNOVÁ, M., ČERMÁKOVÁ, K. a kol. (2002). *Zavádění standardů kvality sociálních služeb do praxe*. Praha: MPSV.

KLOUČKOVÁ, T. (2010). Kvalita v sociálních službách. Havrdová, Z. a kol. (2010). *Hodnoty v prostředí sociálních a zdravotních služeb*. Praha: Univerzita Karlova. p. 178- 202.

KULVEITOVÁ, P. 2014. O značku kvality mohou nově usilovat i poskytovatelé ambulantních služeb. *Sociální služby* březen/2014, p. 36.

MATOUŠEK, O. (2007) Sociální služby: legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení. Praha: Portál.

MATOUŠEK, O. (2003). *Slovník sociální práce*. Praha: Portál.

MATOUŠEK, O. (2001). *Základy sociální práce*. Praha: Portál.

Vyhláška MPSV č. 505/2006 Sb.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách

# 6 Teorie osobnosti a poradenské strategie

*Bohumíra Lazarová*

Poslední část skript nabízí pro základní orientaci některé teorie osobnosti, které se stávají podkladem pro práci psychologů, poradců i terapeutů. Poradenské strategie, které jsou uplatňovány v (především psychologickém) poradenství, mají své základy v jednotlivých psychologických směrech a školách. Jejich síla tkví v uceleném pohledu na lidské chování (někdy také vývoj osobnosti), na psychopatologii a mechanismy změny. Vzhledem k velkému množství poradenských a psychoterapeutických směrů a škol je obtížné přiklonit se k některé z jejich klasifikací (srov. např. Drapela, 1997; Hrabal, 1998a; Prochaska, & Norcross, 1999 a další). Pro jednoduchost a stručnost je v textu uvedeno – bez nároků na přesnější klasifikaci – pouze několik ukázek základních teoretických koncepcí, které doposud významně ovlivňují poradenství, terapeutické přístupy a v určitém směru i pedagogické myšlení.

## 6.1 Dynamický (psychodynamický) přístup

Dynamický přístup je založený na principu determinace aktuálního chování minulostí a využívání principu kauzality. Člověk je vnímán jako reaktivní bytost řízená svým vnitřním děním. Poradce se snaží pracovat s intrapsychickými (vnitřními) silami klienta, podporovat objevení a pochopení nevědomých obsahů a reorganizovat klientovu osobnost na základě řešení intrapsychického konfliktu. Stává se pro klienta zrcadlem, které odráží pouze to, co klient do procesu přináší. I když se poradce zpravidla snaží vyvarovat vyjadřování osobních pocitů, postojů a hodnot, přesto bývá poradenský vztah asymetrický a připomíná vztah lékař – pacient. Poradce nabízí konfrontace, objasnění, interpretace a jiná možná zpracování námětů klienta (Gabura, & Pružinská, 1994). Základem pro modernější psychodynamické přístupy se stala klasická psychoanalýza Sigmunda Freuda.

### *Psychoanalýza Sigmunda Freuda*

Freudova psychoanalýza výrazně ovlivnila vývoj psychologie v první polovině 20. století a její vlivy jsou v poradenství a psychoterapii znatelné dodnes. Její zakladatel, vídeňský psychiatr a později univerzitní profesor Sigmund Freud (narozený v moravském Příboře), formuloval **psychoanalytickou teorii osobnosti**, která se stala mocným teoretickým proudem a praktickou školou (srov. např. Freud, 1971a, 1991; Storr, 1996 aj.).

Freudovo pojetí člověka je dynamické, deterministické (fyziologický determinismus) a pesimistické. Lidský jedinec je nahlížen jako reaktivní bytost, která je puze na mocnými fyziologickými silami. Tyto síly determinují vývoj a chování osobnosti a mají rozhodující vliv na lidský život, v průběhu něhož se člověk neustále vyrovnává s tlakem pudů a konfliktních motivů. Lidské chování a prožívání je tedy, podle Freuda, pod kontrolou vědomí jen z malé části a je převážně **ovládáno nevědomými pudy a instinkty**, zvláště sexualitou a agresivitou. Jejich působení na své jednání si člověk neuvědomuje, avšak často vystupují na povrch např. ve formě snů, přerásknutí nebo neurotických projevů, které se mohou jevit jako náhodné nebo nesmyslné. Odkrytí a pochopení těchto nevědomých sil a nerozřešených konfliktů není jedinec schopen dosáhnout prostřednictvím běžných racionálních postupů. V zájmu psychického zdraví člověka, přináší psychoanalýza vlastní nástroje a postupy pro odhalování těchto nevědomých obtíží (Storr, 1996).

Lidskou psychiku tvoří podle Freudovy koncepce tři subsystemy, které jsou řízeny vzájemně rozpornými principy a cíli. Označují se pojmy **Id** (Ono), **Ego** (Já) a **Superego** (Nadjá). Každý z nich má v psychickém i biologickém směru specifickou funkci, všechny jsou vzájemně závislé a zároveň protikladné, jak vůči sobě, tak vůči vnějšímu světu.

**Id** je oblastí základních **instinktů a pudů**, základních biologických potřeb, zajišťujících přežití jedince a druhu. Z nich psychoanalýza věnuje největší pozornost **sexuálnímu pudu** (Eros) a **instinktu smrti** (Thanatos). Id je základním zdrojem životní energie, je primárně nevědomé a iracionální. Freud je nazval „temnou, nepřístupnou částí naší osobnosti“. Z hlubin nevědomí se Id domáhá okamžitého a úplného uspokojení svých tužeb a projevuje se impulsivním chováním a tzv. **primárními psychickými procesy**. Řídí se **principem slasti** (libido), který vyplývá z aktivit směřujících k uspokojování základních instinktů (Freud, 1991a).

**Ego** je subsystem, který usiluje o sladění instinktivních tendencí a přání s tlakem vnější reality a vnitřními normami a hodnotami člověka (Superego). Tento tzv. **sekundární proces** je založen na racionálním rozboru vnitřních a vnějších sil a stanovuje



povahu a vhodnou dobu uplatnění požadavků Id. Teprve na základě posouzení reality dochází k uvolnění prostoru nebo brzdění či potlačení instinktivních aktivit. Ego se řídí **principem reality**, který je vyjádřením snahy uvést do souladu s vnější realitou projevy Id a Superego. Zajištění psychické rovnováhy a zdravého vývoje osobnosti záleží v mnohém právě na síle Ego. Jsou-li intenzita a tlak zdrojů napětí nadměrné, dochází k ohrožení Ego a ke vzniku psychických a osobnostních problémů a poruch.

**Superego** obsahuje omezení a zákazy ukládané dítěti v raném a v mladém věku rodiči a dalšími pro ně významnými dospělými. Tato moralizující síla v osobnosti založená na tzv. **principu dokonalosti** hodnotí a ovlivňuje vědomé aktivity Ego a především pudové impulzy Id. Činnosti a projevy dítěte, které rodiče chválili, tvoří základ prvního subsystému Superego: **ideální Ego**, které je zdrojem úsilí o dokonalost. Aktivita, která je v rozporu s morálním standardem osobnosti, je trestána pocity viny. Zasahuje tu **svědomí** – druhý subsystém Superego. Brzdou rozvoje se může stát přílišný sklon Superego k morálnímu konzervatismu a rigiditě. Nadměrný tlak Superego na Ego může vést k neadekvátnímu sebehodnocení, naopak slabé až chybějící Superego může být zdrojem morálního defektu.

Freud vnímal osobnost jako jednotný systém. Id, Ego a Superego jsou těsně spojenými složkami osobnosti a zdravý psychický vývoj a růst jedince závisí na jejich harmonickém fungování. To znamená, že se společensky přijatelnou formou, v přijatelné míře a pod kontrolou Já, uspokojují základní i druhotné potřeby člověka a nejsou přitom překračovány morální principy strážené rovinou Superego (Drapela, 1997).

Vzájemné protipůsobení sil v lidském systému je zdrojem intrapersonálních **konfliktů**. Všechny osobnosti jsou alespoň zčásti nezralé a nemohou se vyhnout konfliktům a fixacím v pregenitálních stádiích. Intrapersonální a interpersonální konflikty jsou tedy zákonitým jevem a všichni lidé jsou náchylní k regredování do psychopatie. Jakmile konflikty ohroží regulující funkci Ego, vyúsťuje tento stav do **úzkosti**. Na úzkost reaguje psychika **obranými mechanismy**, tj. pokusy o řešení konfliktu zjednodušenými instinktivními aktivitami, které směřují k adaptaci organismu a přinášejí okamžitou a alespoň částečnou úlevu. Konečný výsledek však může být značně problematický. Bez kontroly Ego totiž často dochází k popírání nebo zkruslování reality a důsledkem mohou být různé obtíže a poruchy. Jen v méně častých případech řeší obranný mechanismus situaci ohrožení úspěšně (Freud, 1991).

Mezi tzv. obranné mechanismy identifikované Freudem patří např.:

- **Potlačení.** Traumatická událost je zatlačena do nevědomí, zcela zapomenuta a v nevědomí udržována energií Ego. Svou nevědomou existenci prozrazuje nepřímými cestami v situacích, kdy je kontrola Ego oslabena.

- **Projekce.** Jde o nevědomý přesun vlastních nežádoucích charakteristik, impulsů, myšlenek a nepřijatelných přání na druhého člověka. Projekce je dobře pozorovatelná v napjatých mezilidských vztazích.
- **Opačné reagování.** Superegem odmítnuté myšlenky či impulzy, které vedou k úzkosti, jsou potlačeny a nahrazeny svým pravým opakem. Ten je potom často vyjadřován s nadměrným důrazem a radikalismem, takže vzbuzuje u pozorovatele pocit nepřiměřenosti. Potlačený afekt se může prozradit např. neverbálními projevy člověka.
- **Fixace a regrese.** Nadměrná úzkost z náročného nástupu do nového vývojového období může vést k zastavení vývoje (fixaci), případně k návratu do předchozího stádia (regrese). Jestliže se u dospělého člověka v zátěži objeví sklon nadměrně jíst a pít, může jít o regresi do tzv. orálního stádia<sup>5</sup>. Regrese do análního stádia by se projevovala např. sklonem k zanedbávání hygienických potřeb apod.
- **Identifikace.** Identifikace znamená ztotožnění s druhým člověkem, které vede k nápodobě jeho chování, např. v situacích vzbuzujících úzkost. Jde o mechanismus, který má značný význam v průběhu socializace. Identifikace je v mnoha případech velmi užitečným obranným mechanismem, avšak v některých případech může způsobit závislost a přinést obtíže při hledání vlastní identity.
- **Přesun a sublimace.** Frustraci a neuspokojení se lze vyhnout, jestliže tok energie změní svůj směr a aktivita se přesune z primárního objektu na nový cíl. K tomu mohou dobře posloužit různé estetické či kulturní aktivity apod.

Freudova teorie osobnosti, byť již jen zřídka ve své klasické podobě, bývá přímo uplatňovaná v psychoterapeutické i poradenské praxi. Umožňuje lépe porozumět intrapsychické dynamice klientů při úvahách o využívání obranných mechanismů, o vlivu dětských zážitků na jejich chování v dospělosti, o povaze jejich intrapersonálních konfliktů apod. (Drapela, 1997).

Psychoanalýza jako psychoterapeutická a poradenská škola sleduje tři hlavní cíle:

- pomoci klientovi k osobnostní adaptaci reorganizací jeho vnitřních sil uvědoměním si nevědomých aspektů jeho osobnosti,
- pomoci klientovi propracovat se neuzavřenými vývojovými stádii,
- pomoci klientovi realisticky se vyrovnat s požadavky společnosti posílením Ego.

---

5 Vývoj osobnosti dělí Freud do pěti vývojových stádií – *orální, anální, falické, latentní a genitální*. Jednotlivé vývojové fáze jsou určeny tím, která oblast těla a které aktivity s ní související poskytují dítěti nejsilnější pocity slasti.

Strategie vedoucí k dosažení těchto cílů předpokládá vyzvednutí potlačených prožitků na vědomou úroveň, a to nejen ryze kognitivně, ale i s emocionálním (resp. negativně emocionálním) kontextem, a tím dosáhnout **katarze** – očistění. Tím se posílí Ego klienta, který pak může sám řešit problémy a vnitřní konflikty racionálními metodami.

K dosažení těchto cílů se při psychoanalýze používá *metody volných asociací, analýzy snů, analýzy přenosu a analýzy odporu*. Obvykle se předpokládá dlouhodobé a intenzivní vedení klienta psychoanalytikem. K potlačeným nevědomým projevům instinktů se lze podle Freuda propracovat i *analýzou spontánních projevů* (např. snů, přerěknutí) klienta. Ty jakoby proklouzly cenzuře Ego a symbolicky (nepřímo) se vztahují k potlačenému obsahu. Tento materiál je ovšem třeba objevit, porozumět jeho skrytému obsahu a pak jej interpretovat (Prochaska, & Norcross, 1999).

Psychoanalýza bývá označována za první vědeckou teorii osobnosti. Ta byla ve velkém rozsahu přijímána, diskutována i kriticky odmítána jednotlivci i jednotlivými psychologickými směry. Početněji než psychoanalýza ve své klasické podobě jsou v současné praxi zastoupeny modernější psychodynamické školy, které do psychoanalytického kontextu integrují většinou sociálně psychologické aspekty a kriticky rozvíjejí Freudovo učení – např. neoadleriánská škola, neopsychoanalýza apod. (srov. Drapela, 1997; Freud, 1971, 1991; Hrabal, st. 1998; Storr, 1996 aj.).

Psychoanalytická teorie bývá aplikována i do pedagogických témat. Zabývá se totiž ve své podstatě klíčovou otázkou výchovy jako cesty k lidství každého jedince – překážkami a potížemi vznikajícími na dráze, na níž se člověk stává z biologického individua kulturní bytostí. Teprve zvládnutím, zkrocením, potlačením, přepracováním, kanalizováním, sublimací atd. svých pudů a pudových tendencí k jednání se individuum stává osobností. Psychoanalýza nabízí podklady pro porozumění mnohým hnutím lidského života a motivačním tendencím. Poznání a pochopení toho, co se odehrává ve výchovném vztahu, je možné také díky porozumění, jak funguje nevědomí (Štech, 1999)<sup>6</sup>.

### **Adleriánská poradenská škola**

Vídeňský lékař Alfréd Adler, Freudův žák, přítel a později nesmiřitelný odpůrce, popsal dynamiku lidské psychiky specifickým způsobem. Jeho **individuální psychologie** považuje za ústřední hnací sílu osobnosti **usilování o nadřazenost**, která svědčí o snaze jedince žít dokonalejší a plnější život. Každý člověk si vytváří své **ideální já**, o jehož dokonalost je možné usilovat. Snaha o dokonalost je přirozenou reakcí na nevyhnutelné

6 Psychoanalytickým inspiracím pro výchovu bylo věnováno např. speciální čtvrté číslo časopisu *Pedagogika* v r. 1999.

**pocity méněcennosti**, které jsou všeobecnou lidskou zkušeností. Ta může být důsledkem subjektivního pocitu psychické či sociální slabosti nebo objektivních tělesných poškození. Významnou roli hraje, podle Adlera, i **sourozenecké postavení a pohlaví**. Zatímco malé děti si uvědomují svou nedokonalost ve srovnání se starším sourozencem, ženy protestují proti svázanosti ženské role (srov. Adler, 1996; Drapela, 1997; Dreikurová-Fergusonová, 1993a jiní).

Pocit méněcennosti má vliv na výběr **životního stylu**, který člověku pomáhá dosáhnout nadřazenosti. Subjektivní silou, která vytváří životní cíl a vede člověka k jedinečné a dokonalé budoucnosti, je jeho **tvořivé Já**. Nevyhnutelnou kompenzací všech přirozených slabostí lidských jedinců je **společenský cit**, který se rozvíjí v rámci zdravé rodinné atmosféry. Zdrojem obtíží klientů je patologický životní styl. Cítí se zpravidla neschopni dosáhnout nadřazenosti společensky konstruktivním způsobem a volí společensky nepřijatelné kompenzační mechanismy. To vše může být důsledkem rodinné atmosféry plné soutěživosti a nedůvěry, nevšímavosti, dominance, zneužívání či rozmazlování, která brání rozvoji sociálního citu u dítěte. Děti si pak k dosažení nadřazenosti většinou vybírají jeden ze čtyř sobeckých cílů:

- vyhledávání pozornosti,
- usilování o moc,
- mstivost,
- deklarování nedokonalosti či prohry.

Mnohé z těchto cílů se mohou stát charakteristickými osobnostními rysy dospělých jedinců. Rozmazlující či naopak dominantní výchova rodičů může podpořit **rozmazlený** či **kompulzivní** (nutkavý) **životní styl**. V prvním případě může jít o lidi s pocitem neschopnosti, který může vést k lenosti a ničení uspokojujících sociálních interakcí. Ve druhém případě mohou takto vedení jedinci zažívat pocit bezmocnosti, který jim neumožní řešit základní životní úkoly a problémy, a v důsledku toho pak například rebelují, uchylují se k různým rituálům apod. (srov. Drapela, 1997).

Podle Adlera lze u většiny patologických osobností pochopit jejich patologické cíle na pozadí vnímání rodinné atmosféry klientem. Člověk není ve svém chování jednoznačně determinován svou minulostí a budoucností, nýbrž tím, jak v současnosti chápe svou minulost, a co v současnosti očekává od své budoucnosti. Ani jedno ani druhé nemusí nutně odpovídat realitě, ale obojí vyjadřuje současné jedincovy psychické potřeby.

Cílem poradenského procesu v adleriánském pojetí je pomoc klientovi rozvinout funkční chování, které mu umožní zvládat tři základní životní oblasti: **práci, společnost**

a **partnerské vztahy**. Funkční chování je takové, které vede k sociálním kontaktům, je založeno na sociálním citění a vedeno sociálním zájmem.

Poradce se zaměřuje především na **analýzu životního stylu** klienta a **interpretaci základních omylů**, kterých se klient dopustil při vytváření vlastního názoru na svět (chyby v sebehodnocení, generalizace vždy/nikdy – všichni/nikdo, nerealistické cíle apod.). Poradenský proces lze rozdělit do čtyř fází (srov. Drapela, 1997; Prochaska, & Norcross, 1999):

- navázání empatického vztahu s klientem,
- analýza životního stylu,
- poznávací aktivita klienta (dosáhnouti vzhledu do příčin a důsledků vlastního chování),
- zvážení alternativ a dosažení změny (reorientace).

Klientovi je poskytována zpětná vazba ohledně jeho pozitivních stránek a důraz je kladen na jeho poznávání (zvyšování vědomí), podporu a posílení. K tomu se využívají specifické techniky jako např. chování „jako by“, paradoxní intence (paradoxní podpora dysfunkčního chování), záměrné vyvolávání emocí, odstranění výhodnosti chování (obranné chování se stává zbytečným), domácí úkoly apod. Adleriánské postupy se osvědčily při skupinové práci s rodiči a manželskými páry, častými klienty adleriánů jsou však také učitelé, různé instituce a v neposlední řadě i delikventi (srov. Dreikurová-Fergusonová, 1993; Hadj-Mousová, 1998 a jiní).

Je zřejmé, že individuální psychologie má silné implikace do pedagogiky a teorií výchovy. Např. Ondráček (2002) nabízí řadu podnětů pro práci vychovatelů a učitelů s „problémovými žáky“, jejíž východiskem a pilířem se stala právě teorie Adlera (a také Rogerse). Podle zmíněného autora je „... *pro efektivní výchovu nezbytná individuální psychologie jako základ pro orientaci v subjektivním prožívání, myšlení a jednání konkrétních osob*“ (2002, s. 8).

## 6.2 Behaviorální přístup

Behaviorální přístup vychází z předpokladu, že se každý člověk chová v souladu s tím, co se naučil nebo nenaučil. Je-li lidské chování produktem učení, pak se dá „vycvičit“ i schopnost jedince vyrovnat se s problémem. Je tedy zřejmé, že člověk je behavioristy nahlížen jako reaktivní bytost, jejíž chování (*behavior*) je řízeno vnějšími podněty.

Behaviorismus pronikl do teoretické i praktické oblasti psychologie a počínaje 50. lety tohoto století začal ovlivňovat psychoterapii i poradenství. Základem pro poradenské strategie se staly klasické teorie učení (Pavlov, Skinner aj.); v práci s klientem se využívají různé druhy a techniky učení jako je podmiňování, zpevňování, nácvik, trénink, modelování, instruování, přesvědčování apod. Poradenský vztah má vzdělávací charakter a připomíná vztah učitel – žák. I ne-psychologům jsou dobře známé nácviky relaxačních cvičení, asertivity, systematická desenzibilizace apod.

### *Behaviorálně orientované poradenské školy*

Předmětem radikálně behaviorálně orientovaného poradenství je konkrétní chování klienta, nikoliv osobnost člověka jako integrovaný celek. Podle behavioristů je lidské chování odpovědí na podněty prostředí a člověk dosahuje adaptace **učením**, resp. získáváním zkušeností. Výsledkem učení jsou vzorce chování, které odpovídají specifickým situacím. Adaptované (žádoucí) stejně jako maladaptované (nežádoucí) chování je naučené nebo nedostatečně naučené. Lze je tedy pozitivně změnit v procesu učení. Behaviorální terapeuti a poradci neaspírají na teoretickou jednotu a čistotu, ale usilují o využívání nejúčinnějších technik za účelem změny nežádoucího chování klienta. Toho lze dosáhnout cestou **formování žádoucího chování** (odměňování, učení nápodobou apod.) nebo cestou **odstraňování nežádoucího chování** (vyhasínání, tresty apod.) (např. Prochaska, & Norcross, 1999).

Komplexní popis behaviorálních technik podává Wolpe (např. 1990). Vychází z předpokladu, že základem většiny poruch chování je **úzkost**, která ovšem může být také naučená. Lidé se mohou naučit reagovat úzkostí na jakýkoliv podnět nebo dokonce jen představu o něm. Prostřednictvím procesu **generalizace primárního podnětu** mohou podněty, které jsou fyzicky podobné původnímu podmíněnému podnětu, vyvolávat úzkost. Je-li úzkost získaná v procesu podmiňování, pak je možné, podle Wolpeho, ji odstranit tzv. **protipodmiňováním**, které se stalo základem pro metodu **systematické desenzibilizace**. Prostřednictvím této metody lze klienty postupně naučit zvládat jejich úzkost. Takové učení obvykle probíhá v několika krocích. Používá se nácviku relaxace, sestavování hierarchie úzkosti a postupné zvykání si na podněty vyvolávající úzkost různé intenzity. Konečnou fází je pak ověřování účinnosti desenzibilizace klientem v reálných životních situacích.

Od 70. let roste v behaviorální terapii a poradenství důraz na vnitřní, skryté komponenty chování, zvláště na kognitivní a autoregulační aspekty, které se promítají do charakteru nových technik. Hranice mezi klasickými a behaviorálně kognitivními postupy ovšem není ostrá. Různá váha, kterou klade použitá metodika na myšlení a metakognitivní dovednosti na jedné straně a na chování v užším smyslu na straně druhé, závisí

do značné míry na typu klientových obtíží. Důraz je zde kladen zejména na uvědomování si vlastních myšlenkových postupů v procesu učení.

Ve školské poradenské praxi se s behaviorálně orientovanými postupy setkáváme poměrně často, neboť jsou účinné zvláště při práci s dětským klientem. Behaviorální a kognitivně-behaviorální techniky se úspěšně uplatňují při deficitu sociálních nebo pracovních dovedností. Nezřídka se využívá **technik smluvních ujednání, cvičení, přehrávání situací, instrukcí, zadávání domácích úkolů** apod.

## 6.3 Humanistický přístup

Humanistický přístup vnímá člověka jako aktivní bytost s potenciálem k dalšímu růstu, a proto se nesoustřeďuje na odstranění symptomu nebo rekonstrukci osobnosti podle cílů poradce. Zaměřuje se spíše na schopnost klienta uvědomit si své možnosti a využívat jich, pracuje s jeho emocemi a zážitky. Vědět, **co** děláme a **jak** to děláme je důležitější, než **proč** to děláme. Problémy klientů jsou chápány jako důsledek ztráty shody mezi vnějším a vnitřním prožíváním.

Vztah mezi klientem a poradcem, na jehož kvalitu je zde kladen primární důraz, je symetrický a partnerský. Prostřednictvím konzultace umožňuje poradce klientovi, aby si uvědomil své latentní možnosti pro formování svého Já. Humanistická orientace se stala východiskem pro mnohé moderní poradenské a terapeutické přístupy, ve kterých je patrný vliv rogersovské poradenské školy.

### *Poradenství zaměřené na klienta*

Autorem **poradenství a terapie zaměřené na klienta** (*Client-Centred Counselling and Psychotherapy*) je Američan Carl Ransom Rogers. Jako praktikující poradce i výzkumník získal zkušenost s psychoanalytickými i behaviorálními přístupy. Neúspěchy při práci s některými klienty ho přivedly ke hledání vlastní, třetí cesty, jejíž základy v podobě „na klienta zaměřené terapie“ položil ve 40. letech 20. století. Podstatu úspěšného pomáhání vidí Rogers v opravdovém autentickém setkání dvou rovnocenných lidí, kde je klient chápáný, oceňovaný a respektovaný jako člověk schopný pozitivní změny a růstu.

Rogers věřil, že všechny lidské bytosti mají vrozenou tendenci k **aktualizaci**, která je motivující silou a k **hodnocení**, které má funkci regulační. Schopnost hodnocení nám umožňuje rozlišit zkušenosti, které náš život zkvalitňují a zkušenosti bránící růstu.

Člověk svým chováním nereaguje na skutečnou realitu, ale na to, jak ji prožívá. Náš svět je světem prožívaným – fenomenálním. Chce-li proto jedinec porozumět chování druhého, musí se naladit na jeho **vnitřní vztahový rámec**<sup>7</sup> a uvědomit si jeho vnitřní subjektivní svět. Každý jedinec se aktivně podílí na tvorbě svého „prožívaného světa“, i když je zřejmé, že významnou roli zde hraje i prostředí, ve kterém člověk vyrůstá a žije (srov. Drapela, 1997; Duplinský, 1998 a jiní).

S rozvojem **vědomí Já** vzniká **potřeba pozitivního ocenění**. Dopad pozitivního ocenění od bližních je tak mocný, že může převýšit vliv procesu organismického hodnocení<sup>8</sup>. Člověk je pak silněji přitahován pozitivním oceněním od druhých než zážitkem pozitivní hodnoty plynoucí z aktualizace organismu. Pro dítě je velmi důležité spontánní rodičovské ocenění; čím více je, podle Rogerse, rodičovská láska podmíněna, tím závažnější patologie může vzniknout. Někteří lidé potřebují úspěch k tomu, aby se mohli cítit dobře, a zkreslují či vylučují zážitky, které neodpovídají podmínkám ocenění. Tak vzniká **inkongruence**<sup>9</sup> mezi tím, co člověk prožil, a sebepojetím (mezi Já a zážitkem), která ohrožuje v menší či větší míře všechny lidi. K ochránění pozitivní sebeúcty a zamezení úzkosti slouží lidem různé **obran**y, které se mohou stát příčinami nepřesného vnímání reality. Cílem terapie (pomoci) je posílit kongruenci mezi Já a zážitkem (Drapela, 1997).

V nedirektivním rogersovském přístupu je základní podmínkou úspěchu povaha vzájemného **vztahu** mezi poradcem (terapeutem) a klientem. K základním charakteristikám takového vztahu patří zejména:

- úcta ke klientovi, vřelost, akceptace a pozitivní oceňování,
- autenticita (opravdovost), tj. být sám sebou bez “nasazování masky”,
- empatie (pochopení a prožívání klientova světa).

Prostředky, kterými rogersovský poradce naplňuje výše uvedená kritéria, jsou v zásadě verbální a neverbální povahy. Prvořadý význam má naslouchání a snaha o porozumění, kterého lze dosáhnout v rozhovoru např. za využití reflexe pocitů klienta nebo parafrázování. V praxi se však využívá i síly mlčení a neverbální komunikace. Velká pozornost se věnuje přiměřenosti a shodě ve verbálních a neverbálních projevech jak

7 Vnitřní (percepční) vztahový rámec znamená nahlížení na svět (jevy) z hlediska pozorované osoby.

8 **Organismus** je psychofyziologickým základem prožívání. Subjektivní prožitek v každém okamžiku. **Já** je objeováno postupně a dostává se do různých vztahů k organismu (tj. má různý přístup k prožitkům – přijmutí, zkreslení, popření). Nalezení pravého Já je obtížné.

9 Inkongruence – nepřiléhavost; citový doprovod neodpovídá představám a sociálnímu kontextu jednajícího (Hartl, 1994).



terapeuta (napomáhá opravdovosti vztahu), tak i klienta (neverbální projevy klienta mohou mnohé napovědět).

V procesu rogersovsky orientovaného poradenství a terapie lze identifikovat tři základní fáze (srov. např. Drapela, 1997; Duplinský, 1998; Gabura, & Pružinská, 1995 a jiní):

- hledání přesné aktuální polohy vlastního života (poznávání),
- porozumění vztahům a vlastní situaci a uvědomění si budoucích cílů (porozumění),
- stanovení konkrétních plánů do budoucnosti a jejich upevnění (aktivizace).

Základním kritériem úspěšné pomoci klientům je posun od původně negativních hodnocení sebe sama ke kladnému vnímání vlastní osoby, jejímu přijetí a rozvíjení. Hlavním cílem je podpora lidí stát se autonomními vůči druhým a jejich tlaku, být spontánní ve svých pocitech, přijímat je kladně a důvěřovat sám sobě.

Rogers byl přesvědčený o tom, že tento základní filozofický postoj k lidem lze aplikovat i v jiných než jen poradenských situacích. Věřil, že vychovatelé i sociální pracovníci mohou být ve své práci efektivnější, přistupují-li s tímto souborem základních předpokladů ke klientovi–žákovi (na žáka orientovaný přístup). Humanistické přístupy mají v pedagogice silné postavení a v posledních desetiletích významně ovlivňují pedagogické teorie v zahraničí i u nás (srov. Ondráček, 2002; Rogers, 1998; Zelinová, & Zelina, 1994; Zelinová, 2004 a jiní).

## 6.4 Systemický přístup a konstruktivismus v poradenství a psychoterapii

Systémové (systemické)<sup>10</sup> přístupy sledují jedince a jeho problémy v sociálním kontextu. Využití těchto pohledů v poradenství a psychoterapii navazuje na vznik teorie **obecných systémů** v biologii a rozvoj **kybernetiky** v počítačových vědách v 50. a 60. letech minulého století. Základem se stalo studium biologických procesů, které vedou k nárůstu složitosti organizace celých organismů, a studium způsobů komunikace a řízení, které jsou společné živým organismům i strojům. Systém je definován jako soustava

10 Termíny systémová a systemická jsou mnohými autory vnímány synonymně (např. Pokorná, 1997; Prochaska, Norcross, 1999 – angličtina tyto termíny nedokáže rozlišit), někdy je termín systemický rezervován pouze pro **konstruktivistický** pohled na lidské **systémy** (např. Úlehlá, 1996).

jednotek nebo částí, které setrvávají mezi sebou v určitém vztahu. Podobně rodinný systém netvoří pouze jednotlivé elementy, ale také vztahy mezi těmito jednotkami. Systémy (organizace) mohou mít své více či méně jasné hranice, hierarchicky organizované struktury a potřebují mít své metody řízení a způsoby komunikace k udržení *homeostázy*. Systémový (systemický) přístup nepředpokládá nutně práci s celým systémem (např. rodinou), může jít o práci s jedním klientem se zaměřením na změnu systému (nebo změnu ve vnímání systému) (Prochaska, & Norcross, 1999).

V posledních dvou desetiletích se systemická praxe pod vlivem konstruktivistických teorií zaměřuje na pragmatické řešení problému a nedirektivní navozování změny ve vnímání, porozumění a myšlení klienta.

### *Konstruktivistické pojetí*

Základem pro systemický přístup v konstruktivistickém pojetí je konstruktivistický pohled na člověka a jeho možnosti poznání (Drewery, & Monk, 1994). Jádro konstruktivismu (bylo již v tomto textu několikrát zmiňováno) spočívá v tvrzení, že člověk nikdy nemůže poznat realitu, která je objektivní a na pozorovateli nezávislá. Realita nás neobklopuje proto, abychom ji odhalovali; realitu si vytváříme každý sám v sobě. Veškeré poznání se vztahuje ke konstruktu – kultuře, jazyku či teorii, kterou aplikujeme na určitou událost.

Poradce nemůže poznat klientovy problémy přímo a úplně, může si pouze uvědomovat své interpretace osobností klientů a jejich problémů. Konstruktivismus tím popírá dlouho převládající názor, že klienti i poradci musejí znát příčiny problémového chování klientů, aby bylo možné toto chování změnit. **K řešení problémů nepřispívá návrat do minulosti, ale orientace na současnost a budoucnost** (srov. např. Ludewig, 1994; Úlehla, 1997 aj.).

Cílem spolupráce s klientem tedy není hledání příčin ani úsilí o klientovu adaptaci, ale spíše snaha o **dekonstrukci** (a následnou rekonstrukci) **klientova poznání**, některých samozřejmých předpokladů a jejich interpretací, resp. vžitých pohledů na problém. Pracuje se pouze s jazykem klienta a s významy, které tento určitým pojmům přiřazuje. Ústřední silou je zde rozhovor a používání „klientova jazyka“ pro usnadnění „připojení“ ke klientovi. Důraz je kladen na hledání alternativního porozumění situaci a vnímání změny; k těmto účelům bývá v praxi často využíván **reflektující tým** spolupracovníků.

Přirozeným důsledkem zmíněné teorie je partnerský vztah mezi poradcem a klientem, neboť poradce může vystupovat pouze jako pozorovatel a podporovatel změny. Ke změně totiž dochází v životě člověka neustále. Každý den překonává mnoho lidí

depresi a úzkost, přestává pít a kouřit. Je tedy zřejmé, že většinu svých problémů člověk dokáže vyřešit bez psychoterapie, což potvrzuje, že k tomu má dostatek předpokladů.

Z konstruktivistických teorií čerpají tzv. **krátké terapie** (Neimeyer, & Mahoney, 1995), které jsou zaměřené na změnu s využitím existujících schopností klienta. Zdůrazňují se klientův jedinečný subjektivní pohled nebo jím vytvořený příběh, který kontrastuje s „objektivní“, resp. „konsenzuální“ realitou. Krátké terapie podporují klienta ve formulaci **reálných a pozitivních cílů**, zaměřují se na proces jejich dosahování a na **vnímání změny** (jak pozná, že je na správné cestě). Klient je veden ke **zvyšování vědomí** ve smyslu uvědomování si pozitivních výjimek ze svých vzorců problematického chování a k volbě (vybírání z možných alternativ). Prochaska, Norcross (1999) uvádějí vodítka pro terapeutické volby (upraveno):

- Když to funguje, neměň to. Rozhodni se dělat toho víc.
- Když to funguje částečně, rozhodni se na tom stavět dál.
- Jestliže se zdá, že nic nefunguje, rozhodni se experimentovat, včetně představování si zázraků.
- Rozhodni se, že ke každému sezení budeš přistupovat jako k poslednímu. Změna začíná dnes, ne zítra.

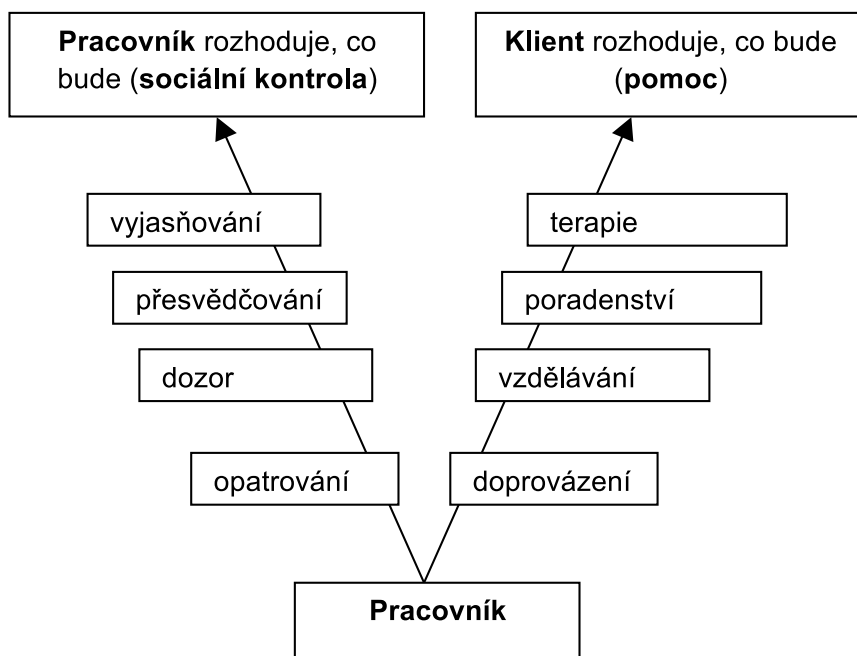
Podobně jako krátká terapie zaměřená na problém nahlíží i tzv. **narativní psychoterapie** na klientovy problémy jako na jeho subjektivní interpretace událostí. Cílem úsilí poradce i klienta je pak vytvoření nového příběhu o svém minulém, současném i budoucím světě.

Systemický, resp. konstruktivistický přístup rozbíjí vžitý model poradenské práce a tradiční interakční stereotypy. Nepracuje s pojmy, jako jsou diagnóza, příčina a hypotéza, a neopírá se o klasické teorie osobnosti. Zdá se, že právě dobře propracované techniky dotazování v tzv. krátkých terapiích se mohou stát velmi účinným příkladem pro učitele v jejich snaze pomáhat žákům a rodičům. Konstruktivistické přístupy způsobily v posledních desetiletích malou revoluci v pedagogice – zejména pokud jde o chápání procesu učení (jako konstrukce) a z toho plynoucí nové přístupy k organizaci vyučování (Glaserfeld, 1995; Janík, 2005; Lazarová, 2001; Macek, 2001 a jiní).

### 6.4.1 Pomoc a sociální kontrola podle systemického přístupu

Specificky, avšak velmi srozumitelně definuje proces pomáhání resp. situaci pomoci systemický přístup. Ten těží z humanistické a kognitivní psychologie, teorie systémů a konstruktivismu (srov. Kopřiva, 1997; Lazarová, 2002; Ludewig, 1994; Úlehla, 1996 a jiní) a striktně rozlišuje mezi pomocí a kontrolou (resp. starostí, sociální kontrolou). Podle Úlehly (1996) patří cokoliv, co pracovník udělá, do oblasti pomoci nebo sociální kontroly. Obojí je součástí „technické“ výbavy pracovníka<sup>11</sup> a obojí má snad ve všech oblastech práce s lidmi své místo (viz schéma 1).

Schéma 1: Profesionální způsoby práce s lidmi (Úlehla, 1996, s. 30)



**Pomoc** bývá definována jako „... dojednaný způsob společné práce, kterou si klient přeje, pracovník ji nabídl a klient zvolil“ (Úlehla, 1996, s. 11). Pomáhání je tedy reakcí na explicitní objednávku klienta<sup>12</sup> (srov. Kopřiva, 1997; Úlehla, 1996 a jiní). Nedomluví-li se poradce s klientem na spolupráci, nemůže mu poskytovat službu ve formě pomáhání.

<sup>11</sup> Každého pracovníka, který „pracuje s lidmi“.

<sup>12</sup> Klient je zde chápán jako každý žadatel pomoci, tedy například i žák nebo rodič žádající o pomoc.

Podle mínění konstruktivistů (resp. systemiků) si totiž každý člověk vytváří svůj vlastní svět podle toho, jak je schopen jej vnímat a porozumět mu. Žádnému člověku není umožněno poznat dokonale svět toho druhého a každý člověk tedy sám nejlépe ví, co je pro něj dobré, co potřebuje. To platí i pro setkání poradce s klientem (Kopřiva, 1997). Zmíněné pohledy na realitu, svět klienta, nereálné možnosti objektivního poznání a přísné limity pro proces pomáhání, zákonitě vyvolávají mezi profesionály četné diskuse. Jedno je ale všem odborným pohledům společné: *Participace klienta na formulaci cílů pomáhání je základem úspěšné práce na řešení jeho problému*. Logicky korektní definice pomáhání tedy zahrnuje **hledání pomoci** a předpokládá spolupráci dvou rovnocenných partnerů – pracovníka a klienta. Dosažení cíle pomoci je jejich společným vítězstvím. Říká se, že pomoc je respektující, příjemná, a proto také užitečná.

Nabízet pomoc znamená zabývat se tím, co klient chce. Pokud je „pomoc“ vykonávána nebo vnucována nezávisle na žádosti, je nutno hovořit o péči, reparatuře, kontrole, nebo dokonce zmocňování se či poručníkování (Ludewig, 1994).

I když má pojem **kontrola** v mnohých kontextech spíše negativní konotaci, nepřináší nutně zlo. Naopak. Uvnitř každého společenství existuje nějaká kontrola, nezbytná jako prostředek limitování chování členů v rámci stanoveného řádu, který má zajišťovat fungování společenství a bezpečí jeho členů. Bez kontroly by nebylo naší civilizace, kultury a společnosti. Kontrola (starost) je nevyhnutelná, potřebná a účelná. *Někdy však bývá nadbytečně uplatňována, omezuje jedince (klienta, žáka...) a brání rozvoji jeho autonomie*. Angažovaný pracovník ji někdy nadužívá v dobré víře, že tak činí pro blaho klientů.

Z hlediska klienta je nabízení pomoci přizváním ke spolupráci rovnocenných, přebírání kontroly je posunutím do podřízené pozice. Z hlediska pracovníka je rozlišení pomoci a kontroly zásadní tím, že nelze obojí dělat současně. Kontrola je zcela legitimní způsob práce a má své nezastupitelné místo. Profesionalita však tkví v tom, že pracovník *dokáže rozlišit mezi sociální kontrolou a pomocí, a volí z těchto profesionálních způsobů práce přiměřeně k situaci, problému a typu klienta (rodiče, apod.)*.

Je tedy zřejmé, že existují případy, kdy je pracovník přímo vybízen k uplatnění sociální kontroly. Může to být například za následujících okolností:

a) *Akutní situace, typ problému*

Pomáhající se snadno uchýlí ke kontrole v časové tísní, neboť přináší rychlá řešení. Někdy okolnosti přímo donutí pracovníka sáhnout po striktní kontrole a převzít tak odpovědnost za celou situaci (ohlásit případ odboru sociální péče, oznámit problém

rodičům žáka, požádat o předběžné opatření, odvézt dítě do nemocnice apod.). Může jít o akutní záležitosti, krizovou intervenci apod.

### *b) Typ klienta*

Někteří klienti nejsou schopni za sebe převzít plnou odpovědnost (věkové nebo intelektové bariéry a jiné handicap) nebo se dokonce sami rádi zbavují odpovědnosti za řešení svého problému a snaží se ji předat druhým lidem a nejlépe odborníkům. Je pohodlné očekávat předem nezdar profesionální intervence a pak s úlevou konstatovat: „Ani odborník si nedokázal poradit s našim problémem, tak jak by se to mohlo podařit nám?“

### **Jednoduché rozlišení pomoci a sociální kontroly:**

*Po vysvětlení:*

*Žák (pláče):* Bojím se jít domů. Naši se budou hrozně zlobit, protože mám čtyřku z matiky.

*Třídní učitelka:* Zavolám tvé mamince do práce a řeknu jí, ať se nezlobí.

*Tato intervence není pomocí, neboť není zřejmé, zda o ni žák stojí. Pomoc by mohla mít např. následující podobu:*

*Žák (pláče):* Bojím se jít domů. Naši se budou hrozně zlobit, protože mám čtyřku z matiky.

*Třídní učitelka:* Víím, že je ti to líto, a chápu, že můžeš mít strach. Můžu ti nějak pomoci?

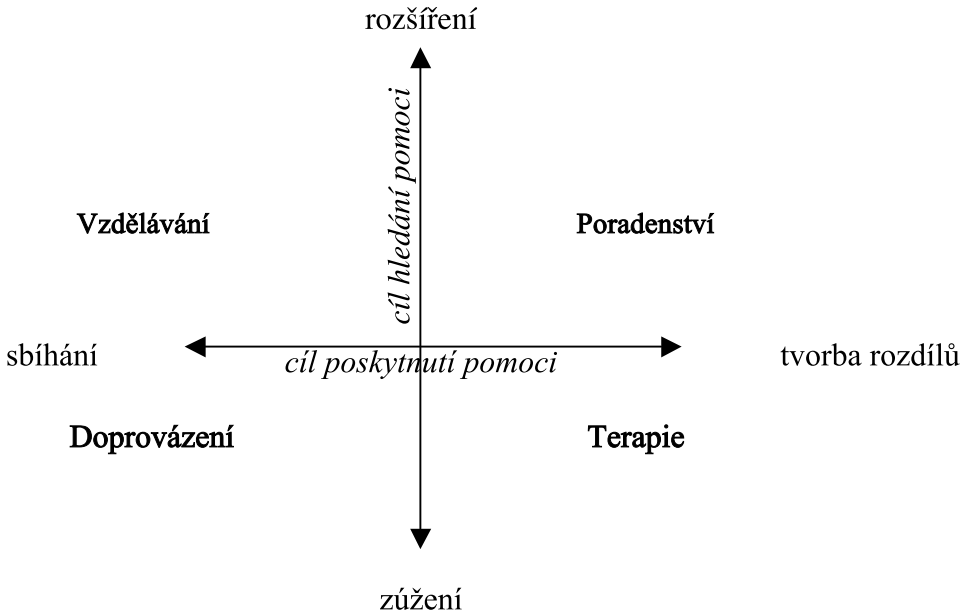
*Žák:* Nemohla byste zavolat mé mamince do práce a připravit ji na to?

V podobných případech může pracovník přebrat (například jen dočasně) kontrolu nad jiným člověkem nebo situací a jakmile je klient připravený ke spolupráci, postupně přecházet k pomáhání. Naopak je možné začít pomocí (domluvit se na její podobě s klientem) a pokud nefunguje a situace je ohrožující, pak teprve převzít odpovědnost a volit sociální kontrolu.

## **6.4.2 Základní druhy pomoci a sociální kontroly**

Ludewig (1994) rozlišuje situace podle cíle hledání a poskytování pomoci a identifikuje tak čtyři různé způsoby pomáhání: vzdělávání (návody a poučení), poradenství, doprovázení a terapii. Je zřejmé, že jen některé způsoby pomáhání jsou pro školní prostředí typické a vhodné.

Schéma 2: Základní druhy odborné pomoci (srov. Ludewig, 1994, s. 82).



**Cílem** klientova hledání pomoci (směr vertikální) může být přání po **rozšíření** (klient chce mít něčeho více), které směřuje např. ke zmnožení schopností a možností, jež by mu umožnily lépe zacházet s vlastním trápením. Jiným cílem klientova hledání může být přání po **zúžení** (klient chce mít něčeho méně), které směřuje k úlevě od trápení.

Vodorovná osa v grafu představuje cíle poskytování pomoci a podmiňuje způsob, jakým pomáhající uplatňuje své prostředky. Uplatňuje-li pomáhající ve vztahu pomáhaní jednoznačně a plně sebe sama (svou strukturu),<sup>13</sup> např. své poznatky, porozumění a vědomosti (s odkazem na to, jak klientovu trápení rozumí, mu nabízí přímo svoje zkušenosti a znalosti k řešení problému), pak je cílem pomáhaní **sblížení** s konvergentní charakteristikou řešení. Naopak v situaci, kdy pomáhající podněcuje spíše vlastní procesy klienta, jde o **vytváření rozdílů** a tvorbu divergentních řešení.

Při pomáhaní formou **vzdělávání** jde obvykle o klientovu žádost typu: „Pomozte mi rozšířit mé možnosti!“ Chybí mu zpravidla dovednosti či znalosti, které by mu pomohly problém řešit.

13 Struktura – v pojetí radikálního konstruktivismu – jako determinující podmínka poznávání a dorozumívání se (srov. Ludewig, 1994).

### **Příklad vzdělávání:**

**Rodič:** Jak se vyplňuje ta přihláška na střední školu? Vůbec se v tom nevyznám.

**Učitel (zná přesný postup):** Do první kolonky napíšete číslo studijního oboru. To je číslo, které najdete...

Nebo:

**Rodič:** V poradně nám řekli, že syn má dyslexii. Co to vlastně je? A dá se to léčit? Co se s tím dělá ve škole?

**Učitel (ví o dyslexii mnohé):** Dyslexie je.... Ve škole zacházíme s dyslektiky tak, že ...

Pro **poradenství** je typická žádost: „Pomozte mi využít mé možnosti!“ Jde spíše o vnitřní zablokování systému. Pracovník zde zaujímá roli podporovatele rozvoje vlastních možností klienta.

Uplatňování formy **doprovázení** je typické u požadavku: „Pomozte mi snášet moji situaci!“, která je obvykle jen obtížně změnitelná nebo zcela nezvratná. Pomáhající intervence typu doprovázení jsou mnohdy velmi blízké poskytování tzv. sociální opory (viz dále). Je-li klientova nesnáze změnitelná a žádá-li tento: „Pomozte mi ukončit mé trápení“, volí pomáhající **terapii**. Pracovník obvykle nabízí rozpuštění problémového systému, případně hledá spolu s klientem řešení jeho osobního problému. Tento způsob pomáhání není pro školní prostředí typický, škola není místem pro individuální ani skupinovou psychoterapii.

Podobné modely o způsobech pomáhání jsou pouhou typologií, hranice mezi jednotlivými způsoby pomoci je mnohdy velmi nejasná. Pomáhající pracovník flexibilně volí způsob pomoci s ohledem na přání klienta, své vlastní schopnosti, možnosti a vůli. Učitelům může být tento model k užítku pro reflexi vlastního počínání, ocitne-li se v ne-tradiční roli.

Již zmíněnou sociální kontrolu přebírá pracovník každým počinem, kterým si vzal věci na starost, aniž by si předem ověřil, zda o to klient stojí. Za způsoby sociální kontroly, resp. přebírání starosti jsou podle systemického přístupu považovány (podle Osm, 1999):

- **Vyjasňování.** Je běžnou součástí každého rozhovoru. Pracovník si vyjasňuje na základě své potřeby svou pozici, aby mohl lépe slyšet klientova přání – klíče k dojednání pomoci. Pokud nedosahuje tohoto cíle, obvykle sahá k přesvědčování nebo doзору.

*Např. Máám pocit, že tu nemáš žádného kamaráda. Rozumím tomu dobře? Potřebuješ ode mne nějakou pomoc?*



- **Přesvědčování.** Je vedeno pracovníkovou potřebou získat klienta, aby přijal pracovníkem preferované předpoklady.

*Např. Myslím si, že bys měl té matematice věnovat doma více času. Sportovat můžeš jistě dál, ale nemůže to být na úkor školy.*

- **Dozor.** Je veden pracovníkovou snahou přimět klienta k dodržování norem a pravidel preferovaných pracovníkem.

*Např. Přezujte se všichni, dohlédnu na to!*

- **Ošetrování.** Je vedeno pracovníkovým přesvědčením, že danou věc nemůže nechat na klientovi a dává přednost tomu, udělat to sám.

*Např. Já ti ty tkaničky zavážu.*

Kontrola není všespasitelná a její výsledky jsou nepředpověditelné. Jakkoliv je nevyhnutelná je dobré mít na paměti, že pro klienta je spíše nepřijemná a omezuje možnost jeho reakcí. Zdánlivá úspora času tím, že si něco vezmu na starost, může být sebeklamná.

Uvědomit si svou roli a postavení v nezvyklé situaci a volit mezi pomocí a kontrolou je mnohdy velmi obtížné. Proto vzdělávání (výcvik) je považováno, za nezbytnou součást pragrauální přípravy a dalšího profesního rozvoje.

### 6.4.3 Poskytování sociální opory

Sociální opora je pojmem v české odborné literatuře relativně novým a bývá definována jako „...komplex instrumentálních a/nebo expresivních opatření, který je poskytován druhými lidmi člověku, který se nachází v zátěžové situaci. Obecně jde o činnosti, které tomuto člověku jeho zátěžovou situaci určitým způsobem ulehčují a chrání jej před jejími následky“ (Troneček a kol., 2002, s. 111; srov. také Křivohlavý, 1999). Ukazuje se však, že chápání obsahu a rozsahu pojmu *sociální opora* velmi kolísá a že se v odborných textech někdy pracuje spíše s jeho „*intuitivním chápáním než s exaktním vymezením*“ (Mareš, 2002a, s. 9). O sociální opoře se předpokládá, že usnadňuje jedinci zvládnutí zátěže a chrání jedince před negativními účinky stresu. Funguje v zásadě dvěma způsoby: má **tlumící efekt** (snižuje negativní účinky distresu) a **přímý (hlavní) efekt** – tj. působí stále, nejen ve svízelných situacích (Mareš, 2002a).

O sociální opoře se hovoří jako o formě pomoci (Křivohlavý, 1999; Mareš, 2002a, b). Mareš (2002b, s. 70) se domnívá, že (konkrétní) „*pomoc je specifickým případem sociální opory*“; sociální opora je tedy definována poněkud širěji a existuje jak ve vyžádané, tak i nevyžádané formě. Definice sociální opory v sobě nezahrnují žádost klienta o pomoc,

resp. oporu a spíše tedy rezignují na konstruktivistický princip „nemůžeme vědět, co klient potřebuje, pokud to nevysloví“. Předpokládá se, že potřeba pomoci, resp. opory může být nevysslovená, implicitní a tedy anticipovaná a vytušená či intuitivně vnímána pomáhajícím. Mareš (2002a, b) proto věnuje značnou část pozornosti důležité problematice **vyhledávání/nevyhledávání pomoci**. Mareš (2002b) považuje fenomén vyhledávání pomoci za psychologickou kategorii, která by ze strany odborníků jistě zasloužila více pozornosti.

Způsoby poskytování sociální opory mohou být velmi různé. Nejčastěji bývá rozlišována opora **emocionální** (empatie, zrcadlení...), **kognitivní** (poskytování informací, rad...) a **materiální** (praktická pomoc, finanční apod.)<sup>14</sup>. Podstatně širší klasifikaci typů sociální opory uvádějí Richman, Rosenfeld a Hardy (1993, in Mareš, 2002a). Rozlišují oporu nasloucháním, emocionální oporu, oporu emocionální výzvou, oporu stvrzováním reality, oporu spočívající v odborném ocenění a v odborné výzvě, oporu materiální a oporu poskytnutím osobní pomoci.

Poskytovatelem sociální opory však nemusí být jen pracovník v pomáhající profesi, ale i naprostý laik nebo jen zaškolený člověk. Děti nebo dospívající si mohou poskytovat oporu navzájem, a také to mnohdy zcela intuitivně dělají. Nezbytnými požadavky na poskytovatele sociální opory jsou *respektující postoj a přijetí klienta, schopnost vytvořit bezpečné psychologické prostředí a navázat vztah založený na vzájemné důvěře*. To umožňuje otevřené sdílení pocitů, potřeb či myšlenek. Všechny tyto atributy jsou samozřejmě společné i pro poradenství a psychoterapii, lidé v typicky pomáhajících profesích však navíc disponují speciálním vzděláním a terapeutickými dovednostmi (Skorunka, 2002, srov. také např. Kopriva, 1997).

## 6.5 Eklektické<sup>15</sup> poradenství a integrační snahy

S přibývajícím množstvím psychoterapeutických škol a směrů přibývá i mnohých zastánců eklekticismu a integračních snah. Psychologové se obvykle přiklánějí k některé z klasických teorií osobnosti, mnozí z nich<sup>16</sup> dokáží úspěšně kombinovat a využívat své

14 Podobně také emocionální opora, hodnotící opora, informační opora (informace, rady) a instrumentální opora (praktická pomoc) (srov. Šolcová, Kebza, 1999).

15 Eklekticismus je způsob tvorby, vědecké nebo umělecké, nahrazující nedostatek vlastní invence čerpáním z cizích vzorů, děl nebo starších období. Invenční však může být i v propojování různých zdrojů.

16 Prochaska, & Norcross (1999) uvádějí, že až 40% poradenských psychologů v USA využívá eklekticko-integrativní strategie.

zkušenosti s různými přístupy. Zpravidla jde o integrování nebo výběr určitých prvků jednotlivých směrů s ohledem na charakter problému a typ klienta. Zdá se tedy, že není příliš důležité, kterou z teorií se psycholog inspiruje, neboť stejného cíle (pomoci klientovi) lze dosáhnout různými způsoby.

Nejen v praxi, ale i v oblasti poradenské a psychoterapeutické teorie, dochází k pokusům o integraci poznatků některých klasických poradenských/psychoterapeutických směrů a škol (např. integrativní psychodynamicko-behaviorální terapie, multimodální terapie apod.). Poradenská/psychoterapeutická integrace je motivována touhou pracovníků podívat se za hranice jednotlivých přístupů a zjistit, co vše je možné se naučit a využít v praxi a jaký prospěch z toho mohou mít klienti. Hlavním cílem je zvýšit účinnost psychoterapie. Integrační hnutí není charakterizováno bojem jedné ze škol o místo na výsluní, ale atmosférou nezaujatého bádání a odhodlání k účasti v transteoretickém dialogu.

Uvedený stručný přehled hlavních poradenských/psychoterapeutických směrů není zdaleka vyčerpávající. Chybějí zde pohledy a přístupy spojené například se jmény Junga, Frankla, Berneho a dalších. Nebylo cílem podat komplexní výčet všech poradenských teorií, skutečnou dovednost, která by umožnila využívání těchto teoretických zdrojů v praxi, lze získat pouze v uceleném dlouhodobém výcviku včetně opakovaných supervizí vlastní práce s klientem.

### Použité zdroje

- ADLER, A. (1996). *Umění rozumět. Individuální psychologie I. Příběh života a nemoci z pohledu individuální psychologie*. Praha: Práh.
- DRAPELA, J. V. (1997). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
- DREIKURSOVÁ-FERGUSONOVÁ, E. (1993). *Adlerovská teorie. Úvod do individuální psychologie*. Tišnov: Sursum.
- DUPLINSKÝ, J. (1998). Poradenská škola C. R. Rogerse: orientace na klienta. DRAPELA, J. V., & HRABAL, V. a kol. *Vybrané poradenské směry. Teorie a strategie*. Praha: UK Praha Karolinum, 16–19.
- FREUD, S. (1971). *Práce k sexuální teorii a učení o neurózách*. Praha: Avicenum.
- FREUD, S. (1971). *Konečná a nekonečná analýza. Vybrané spisy III*. Praha: Avicenum.
- GABURA, J., & PRUŽIŇSKÁ, J. (1995). *Poradenský proces*. Praha: Slon.
- GLASERSFELD, E. A. (1995). Constructivist approach to teaching. *Constructivism in Education*. University of Georgia: LEA Publisher, 1995, p. 3–15.

HRABAL, V. st. (1998). Behaviorálně orientované poradenské školy. DRAPELA, J. V., & HRABAL, V. a kol. (1998). *Vybrané poradenské směry. Teorie a strategie*. Praha: UK Praha Karolinum, p. 51–61.

JANÍK, T. (2005). Transmise versus konstrukce? Pedagogické dilema v subjektivních teoriích učitelů. ŠVEC, V. (2005). *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido.

KOPŘIVA, K. (1997). *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál.

KŘIVOHLAVÝ, J. (1999). Moderátor zvládnání zátěže typu sociální opory. *Československá psychologie*, 43 (2), p. 106–118.

LAZAROVÁ, B. (Ed.) (2001). *Vzdělávat učitele. Příspěvky k inovativní praxi*. Brno: Paido.

LAZAROVÁ, B. (1998). *První pomoc při řešení výchovných problémů. Poradenské minimum pro učitele*. Praha: Strom.

LUDEWIG, K. (1994). *Systemická terapie*. Praha: Palata.

MACEK, Z. (2001). Konstruktivismus v pedagogické praxi – základní východiska. LAZAROVÁ, B. (Ed.) (2001) *Vzdělávat učitele. Příspěvky k inovativní praxi*. Brno: Paido.

MAREŠ, J. (2002a). Sociální opora u dětí: nové pohledy, nové problémy. SVATOŠ, T., & MAREŠ, J. (Ed.). *Novinky v pedagogické a školní psychologii*. Zlín: Lingua (s. 9–20).

MAREŠ, J. (2002 b). Záměrné nevyhledávání pomoci u žáků nacházejících se v tísní. MAREŠ, J. a kol. (2002). *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec králové: Nukleus, p. 42–50.

ONDRÁČEK, P. (2002). *Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce*. Pardubice: FHS UP. *Osm profesionálních způsobů práce*. (1999). Studijní materiál. Praha: ISZ.

POKORNÁ, V. (1997). *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál.

PROCHASKA, J. O., & NORCROSS, J.C. (1999). *Psychoterapeutické systémy – průřez teoriemi*. Praha: Grada.

ROGERS, C. R. (1998). *Sloboda učit sa*. Modra: Persona.

STORR, A. (1996). *Freud*. Praha: Argo.

ŠTECH, S. (1999). Proč právě psychoanalýza? *Pedagogika*, 4, (s. 307–309).

TRONEČEK, L. A KOL. (2002). Sociální opora u dětí hospitalizovaných k operační terapii strabismu. MAREŠ, J. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nukleus, p. 116–127.

ÚLEHLA, I. (1996). *Umění pomáhat*. Písek: Renesance.

ZELINOVÁ, M. (2004). *Výchova človeka pre nové milénium. Teória a prax tvorivo-humanistickej výchovy*. Prešov: Rokus.

ZELINOVÁ, M., & ZELINA, M. (1994). *Model tvorivého humanistického vyučovania*. Bratislava: ŠPÚ.

# **Úvod do sociální pedagogiky**

Studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika

**Dana Knotová a kol.**

Vydala Masarykova univerzita v roce 2014

1. vydání, 2014

Náklad 1 000 výtisků

Sazba a tisk: Grafex – Agency s.r.o., Helceletova 16, 602 00 Brno

ISBN 978-80-210-7078-3