

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Učivo o rodině očima učitelů a psychologů

Teaching about family through the eyes of teachers and psychologists

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:	PhDr. Jana Stará, Ph.D.
Autor:	Hana Prančlová
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Forma studia:	prezenční
Diplomová práce dokončena:	26. března 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne: 26. 3. 2010

Podpis:

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PhDr. Janě Staré, Ph.D. za ochotu, se kterou četla a připomínkovala moji práci a za trpělivost, kterou s ní i se mnou měla.

ANOTACE

Diplomová práce se věnuje pojetí výuky o rodině očima učitelů a psychologů. Teoretická část poskytuje ucelený pohled na problematiku rodiny z pohledu psychologie a sociologie, dále se zabývá výukou o rodině na základní škole, porovnává přístupy k učivu o rodině v současných českých a kanadských kurikulárních dokumentech a učebních materiálech. Výzkumná část se zabývá pojetím výuky o rodině tak, jak ho pojmají různí učitelé a psychologové.

klíčová slova: společenské vědy, kurikulum, učebnice, obsah vyučování, metody výuky, učitelovo pojetí výuky

ANNOTATION

Diploma thesis follows the approach to family education teaching through the eyes of the teachers and psychologists. The theoretical part offers a general view to a family issue through the perspective of psychology and sociology, deals with a teaching about family at an elementary school, compares approaches to teaching about families in contemporary Czech and Canadian curricular documents and teaching materials. The research part deals with the teachers' and psychologists' approach to teaching about family.

key words: social studies, curriculum, teaching materials, teaching content, teaching methods, teacher's approach to education

Obsah

1	Úvod.....	6
2	Teoretická část.....	8
2.1	Rodina z pohledu vědních disciplín.....	8
2.1.1	Co je rodina.....	8
2.1.2	Co je normální aneb funkční rodina.....	18
2.1.3	Dysfunkční rodina a patologické vztahy v rodině.....	20
2.1.4	Funkce rodiny.....	21
2.1.5	Role jednotlivých členů rodiny.....	22
2.1.6	Rodinná soudržnost versus autonomie jednotlivých rodinných členů.....	24
2.1.7	Rodinná identita.....	26
2.1.8	Konflikty v rodině a jejich řešení.....	27
2.2	Rodina z pohledu školy.....	30
2.2.1	Výuka o rodině na základní škole.....	30
3	Výzkumná část.....	54
3.1	Cíle výzkumu.....	54
3.2	Metody výzkumu.....	54
3.2.1	Kvalitativní výzkum.....	54
3.3	Metody získávání dat.....	56
3.3.1	Výzkumný vzorek.....	56
3.4	Analýza dat.....	57
3.4.1	Kódování a kategorizace.....	57
3.4.2	Téma rodina.....	57
3.4.3	Různá pojetí významu učiva o rodině.....	58
3.4.4	Co ovlivňuje proces výuky o rodině.....	64
3.4.5	Obsah.....	73
3.4.6	Formy/metody.....	90
3.4.7	Konkrétní podněty.....	91
3.4.8	Shrnutí výzkumu.....	95
4	Závěr.....	97
5	Literatura.....	99

1 Úvod

Rodina je jednotka, která se osobně dotýká každého člověka. Propojuje dimenzi historickou i geografickou. V závislosti na době a kultuře se však vyskytovala a vyskytuje v naprosto rozličných podobách, liší se i její funkce a základní charakteristiky jejího fungování.

I v současné společnosti se setkáme s velkým množstvím různých rodinných modelů, fungujících na odlišných principech. Různí lidé mohou charakterizovat rodinu naprosto odlišně.

Naskýtá se tedy otázka, co by měl člověk o rodině a jejím fungování vlastně vědět. Co by se měl učit na základní škole, ve věku, kdy si člověk buduje znalosti, osvojuje dovednosti a vytváří postoje.

Pokud se takto ptáme, je nezbytné se na problém podívat nejdříve pohledem současné vědy. Jak je rodina vymezena v nejnovějším sociologickém a psychologickém pojetí.

Dalším důležitým krokem je zohlednit potřeby žáka základní školy, jeho vývoj, možnosti chápání určitých jevů a souvislostí.

V otázce, co začlenit do výuky o rodině na základní škole, je nutno se opírat i o názory odborníků, kteří podrobně zkoumají tyto jevy v praxi, pojetí učitelů, dětí, proces výuky a vzájemné propojení jednotlivých pohledů na danou problematiku.

Nelze opomenout ani to, co je vymezováno jako klíčové cíle Rámcového vzdělávacího programu, a v neposlední řadě i tím, jaké výukové materiály k danému tématu mají učitelé k dispozici.

Pokud tedy vymezíme pojetí vědecké, potřeby dítěte, názory odborníků na obsah výuky, vzdělávací cíle a materiální oporu, bude nutno se zaměřit na to, jak o problému uvažuje sám učitel, jak ho pojímá a jak se toto vše odráží ve výuce. Jak píše Dvořáková (2008), „o reálné podobě výuky společenskovedních předmětů v české škole nemáme mnoho průkazných informací.“ Úkolem tedy bude nahlédnout „pod pokličku“ tomu, jak učitel téma rodiny pojímá ve výuce. Protože tyto informace nelze načerpat z literatury, bude uskutečněn výzkum za účelem situaci částečně zmapovat. Učitelské pojetí bude konfrontováno s pojetím psychologů, jakožto zástupců vědeckého přístupu k rodinné tematice.

Cílem práce bude tedy, jak bylo nastíněno v předchozí pasáži, poskytnout ucelený přehled o problematice rodiny s propojením do konkrétních situací odehrávajících se na prvním stupni základních škol.

Práce by měla být přínosem učitelům, kteří v ní mohou načerpat informace o celém tématu, i dalším pedagogickým pracovníkům vytvářejícím vzdělávací dokumenty a materiály, kterým by práce měla umožnit náhled do situace, v jaké jsou využívány.

2 Teoretická část

2.1 Rodina z pohledu vědních disciplín

2.1.1 Co je rodina

Rodina jako základní jednotka společnosti

„Člověk prý vynalezl rodinu, když zjistil, že nikomu se nedá věřit. Je to už velmi dávno, ale od té doby nikdo nic lepšího nevymyslel – ani postmoderní doba ne. Rodina je ideální krabičkou poslední záchrany, když přijdou těžké časy.“ (Možný, 2002, s. 25)

S institucí rodiny v jejích různých podobách se člověk setkával od nepaměti. Rodina byla a je stále pokládána za základní jednotku společnosti, a to napříč různými kulturami. I když se funkce rodiny liší v závislosti na typu společnosti a vývoji jednotlivých jejích forem v průběhu času, zdá se být stále čímsi nepostradatelným, jak pro zmiňovanou společnost, tak i pro každého jednotlivce zvlášť. Jak uvádí Možný (2002), čtyři z pěti obyvatel Česka pokládají založení šťastné rodiny stále ještě za hlavní počin ve svém životě.

Rodina je pojem, který zahrnuje nesmírné množství podob, a představuje souhrn vztahů působících uvnitř rodiny i navenek. Jak se rodina posouvala v čase a prostoru, vytvářela vždy rámec souvislostí, příčin a následků. Není divu, že se rodinou zabývaly a stále zabývají různé vědní disciplíny již od počátků civilizace. Téma rodiny najdeme v Bibli, u Konfucia i v nejstarších indických spisech z druhého tisíciletí před naším letopočtem. (Možný, 2002). Rodina je a bude důležitým tématem na vědním poli, protože v souvislosti s ní vyvstávají stále nové a nové problémy, které je potřeba analyzovat.

Pokud je rodina důležitým pojmem pro jednotlivce, společnost a vědu, je pochopitelné, že se jí lidé zabývají i v oblasti vzdělávání. Člověk se s rodinou seznamuje prostřednictvím osobních zkušeností po celou dobu svého života. Ale právě škola má možnost poskytnout mu potřebný rámec informací o souvislostech, které jsou důležité k pochopení důležitosti rodiny a jejího správného fungování. Pedagogové stojí před nelehkým úkolem, protože při zpracování tématu musí myslet jak na jednotlivce, žáky ve třídě, a jejich možnost uchopit dané téma, tak jejich rodiny, a zároveň na normy a zákony společnosti, i nejnovější poznatky návazných vědních disciplín (psychologie, sociologie...).

Vývoj definice rodiny

Slovo rodina se používá v každodenním životě v různých významech. Někdy je pojmem rodina užíván v užším smyslu pro rodiče (ať již jednoho nebo dva) a případné děti. Jindy je jím myšlena rodina rozšířená, zahrnující širší příbuzenstvo, ať už žijící společně v jedné domácnosti, nebo ne. Jak ale přesně definovat rodinu? A jak se měnil význam tohoto slova v historii?

Rodina dříve fungovala převážně jako samostatná ekonomická jednotka. To lze vysledovat i ve vývoji slov označujících rodinu. Možný (s. 174) uvádí, jak byla rodina označována ve starověkém Řecku a Římě. Staří Řekové používali pro její označení pojem *oikos*, jež označoval majetek a bydliště, a vyvinulo se z něj slovo *ekonomie*. Staří Římané užívali slovo *familia*, jež se později ujalo v germánských a románských jazycích. Původně toto slovo ovšem zahrnovalo všechnu majetek domácnosti – pole, dům, peníze i otroky.

V sociologii se, jak uvádí Možný (2002), různé teorie pojetí rodiny měnily. Jak uvádí Baker (2007), zhruba do šedesátých let dvacátého století byla rodina sociology definována jako sociální instituce složená z nejméně dvou dospělých lidí opačného pohlaví spojených sňatkem, žijících společně, sdílejících společné prostředky a intimitu, a produkujících a vychovávajících děti. Později začala být tato definice nevyhovující pro přílišné zdůrazňování heterosexuálního páru jako základu rodiny.

The Vainer Institute of the Family (<http://www.vifamily.ca/about/definition.html>) definuje rodinu jako „jakoukoliv kombinaci dvou či více osob, které jsou vázány v průběhu času vazbami vzájemného souhlasu, narozením či adoptí dítěte, které vychovávají, a společně přejímají zodpovědnost za různé kombinace následujících:

- Psychická podpora a péče o jednotlivé členy rodiny
- Zplození či adopce nového člena (dítěte)
- Socializace dětí
- Společenská kontrola členů
- Výroba, spotřeba a rozdělení majetku a služeb
- Emocionální péče o rodinu – láska, ochrana, domov

Tato definice uznává plnohodnotnými i homosexuální svazky, rodiny osamělého rodiče, nevlastní rodiny, bezdětné páry apod.. Rodina je tedy spíše definována svými funkcemi, než

výčtem členů. Výchova dětí zůstává jedním z důležitých, ne však bezpodmínečných prvků rodiny.

Posuny v definování rodiny v psychologii, sociologii a dalších vědách ovlivňují následně společnost a její normy. Vlády různých států přijímají stále nové a nové úpravy zákonů o rodině, jejím vymezení, a tedy i o tom, kdo má být zahrnut do státní finanční podpory a péče. Transformaci rodiny tak ovlivňují posuny v jejím definování, a v závislosti na tom i společnost a sociální politiku státu, která má na podobu rodiny velký vliv. Změny je tedy nutno chápat jako souběh různých závislostí.

Transformace společnosti a rodiny

Tradiční rodina byla na rozdíl od dnešní rodiny typická vícegenerační domácností. Ta byla zároveň hospodářskou jednotkou se samostatnou výrobou. Zhruba polovina dětí se nedoživala patnácti let věku, a také složení manželského páru se následkem vysoké úmrtnosti ve středním věku často obměňovalo, jak zmiňuje Možný (2002)

Od 19. století až do šedesátých let 20. století je rodina, tzv. *rodina moderní*, chápána ne již jako společenství majetku a sdílené hospodářství, ale důraz je kladen především na interpersonální vztahy. Rodina ztrácela odpovědnostní vázanost k rodovému majetku a začala se zakládat v každé generaci znovu. Moderní společnost je také typická „smršťováním“ rodiny do její nukleární podoby. Většina párů již zakládá samostatné domácnosti nezávislé na generaci předchozí. Možný (2002)

Možný (2002) zmiňuje změnu posvátné instituce manželství („Co Bůh spojil, člověk nerozlučuj“) v občanskou smlouvu. Singly (1999) upozorňuje na změnu vztahu moderní rodiny k dítěti, jež začíná být bráno jako osobnost, ne jako případný dědic a pokračovatel rodinného hospodářství.

Manželská láska, přísná dělba práce mezi mužem a ženou, pozornost věnovaná dítěti, jeho zdraví a jeho výchově, jsou podle Singlyho (1999) hlavními aspekty rodinného fungování. Je běžné, že žena zůstává doma, stará se o děti a domácnost, zatímco muž vydělává peníze mimo domov.

Singly (1999) popisuje přechod k *rodině postmoderní*, který začal zhruba v šedesátých letech 20. století. Uspořádání moderní rodiny je napadáno, a to především ženským sociálním hnutím – feminismem. Stále více lidí žije mimo manželství a dochází k proměně tradičních rolí. Zákon povoluje rozvod vzájemnou dohodou. I postmoderní rodina je zaměřena na

vztahy, daleko více však na uspokojení potřeb, které má rodina každému jedinci poskytnout. Upozorňuje také na fakt, že v postmoderních rodinách se snižuje vliv rodičů na socializaci dítěte, kterou částečně přebírá škola a média.

Jak popisuje Možný (2002), postmoderní dobu charakterizuje změna postavení žen. Ve společnosti už rozhoduje výkon v povoláních, ve kterých má intelekt navrch před fyzickou silou, a tak zde mají muži i ženy stejné uplatnění. Současně se snahou sloučit u ženy kariéru s mateřstvím se nevyhnutelně mění rodinné uspořádání. Rodiny se začínají odlišovat v závislosti na potřebách a hodnotách jednotlivých členů.

Singly (1999) zdůrazňuje nárůst vlivu státu na rodinu. Soukromí rodin ovlivňuje různými zákony o antikoncepci, přerušení těhotenství, rozvodu či rodičovských právech, systémem podpor, důchodů, vzdělávacími institucemi pro děti od nejranějšího věku atd. Stát si vyhrazuje právo zasahovat do rodiny v „zájmech dítěte“, a to pomocí rozsáhlé sítě lékařů, sociálních pracovníků, psychologů a dalších institucí.

Proměny rodiny v postmoderní době shrnuje Singly (1999, s. 87) do šesti bodů:

- 1) snížení počtu sňatků (ať už prvních, nebo dalších sňatků) a zvýšení počtu nesezdaných svazků (nebo spolužití);
- 2) nárůst počtu rozvodů a rozchodů;
- 3) nárůst neúplných rodin s jedním rodičem (tj. domácností s jedním rodičem a jedním nebo více dětmi); dále rodin nově složených nebo obnovených (domácnost tvořená párem, jehož alespoň jeden člen má již za sebou nějakou manželskou zkušenost a stará se o jedno ze svých dětí z prvního manželství);
- 4) snížení počtu porodů;
- 5) nárůst mimomanželských porodů;
- 6) nárůst námezdní práce žen, převážně matek, a následně i párů, kde jsou oba manželé zaměstnáni.“

Může se zdát, že změny rodiny moderní na rodinu postmoderní jsou tak velké, že otřásly přímo jejími základními kameny. Ukazuje se však, že rodiny různých sociálních vrstev a subkultur byly ovlivněny v různé míře. A tak dnes žijí vedle sebe lidé, povaha jejichž soukromého a rodinného prostoru je od sebe epochálně vzdálená. (Možný, 2002)

Porodnost a rodičovství

Je třeba si uvědomit, že mateřství přestává být, vzhledem k vývoji společnosti a posunem hlavních funkcí rodiny, v dnešní době samozřejmostí. Je věcí každé ženy, zda se rozhodne být matkou. Oproti tradičním a moderním rodinám rodinu postmoderní již nelegitimizuje narození dítěte. Jaké jsou důvody a důsledky tohoto trendu?

Možný (2002) uvádí jako hlavní důvody rozšíření spolehlivé antikoncepce a liberalizaci potratového zákona na konci 20. století. V roce 1999 se Česká republika řadila sice k zemím s nejnižším poměrem potratů k počtu narozených dětí, avšak za průměrem zemí tehdejší Evropské unie stále značně pokulhávala.

V roce 1989 se České republice otevírá brána do světa. Pro mnohé se otevírají nové možnosti, nový prostor pro kariéru a podnikání, což často není jednoduché s mateřstvím sloučit. Spolu se změnou tradiční role ženy a větší finanční zátěží na zaopatření dítěte tak logicky dochází k snížení porodnosti. A to, jak ukazuje Možný (2002), snížením pod míru prosté reprodukce. Porovnání ukazuje, že dnešní babičky porodily v průměru 2,7 dítěte, zatímco u dnešních matek to bude 1,3 až 1,5 dítěte. *Míra prosté reprodukce* počítá s nejméně dvoudětnou rodinou. Pro prostou reprodukci populace je třeba, aby průměrná porodnost byla 2,1 narozených dětí na jednu ženu.

Lze jednoduše vytušit, že pokud je průměrná porodnost dlouhodobě pod touto hodnotou, mění věková struktura společnosti, a ta postupně vymírá. Je třeba na tyto změny reagovat kvalitními opatřeními. Možný (2002) upozorňuje na to, že politici v zájmu získání více voličských hlasů mnohdy pragmaticky hájí zájmy svobodných, bezdětných a starých občanů na úkor potřeb rodin s malými dětmi. Je třeba si uvědomit, že to má následně zpětný vliv na další snižování porodnosti. „Čím méně se ve společnosti rodí dětí, tím jsou vzácnější – tím větších společenských oprávnění se jim dostává a tím jsou nákladnější. Čím jsou ale děti nákladnější, tím méně si jich člověk může dovolit, a tím méně se jich tedy ve společnosti rodí.“ (Možný, 2002, s. 238)

Společnosti vyspělých států, které se potýkají s tímto problémem, musí řešit problémy stárnoucí populace migrační politikou, která, pokud není správně nastavená, přináší mnohé problémy. V současné situaci je ovšem nevyhnutelná, a i česká společnost si na podobu multikulturního soužití bude muset zvyknout.

Různé podoby rodin v dnešní společnosti

Model *monogamické, neolokální dvougenerační rodiny*, který uvádí Možný (2002) jako závazný až do poloviny dvacátého století, sice nezaniká, ale je nutno brát v úvahu i jiné její podoby. Podle Lewise, (In Baker, 2007) většina lidí v zemích OECD už dávno nežije v takovýchto domácnostech.

Proměna společnosti, jak už bylo uvedeno, ovlivňuje i její normy a legislativu, a tak se stávají legitimními další, dříve neakceptovatelné, formy rodiny. V různých státech a kulturách byly, jsou, a do budoucna budou považovány za plnohodnotné různé podoby rodin. Oproti zmiňovanému modelu platnému po staletí v tradičních společnostech jsou to např. nejrozumnější typy *nesezdaného soužití a sezdaného nesoužití, soužití homosexuálů*, a v některých státech i *rodiny lesbiček s adoptovaným dítětem*.

Pokud tedy vnímáme rodinu jako společenskou smlouvu, je třeba si všimnout její závislosti (tedy závislosti různých jejích forem) na rodinné politice státu. K tomuto Singly (1999) vyzdvihuje posun od obhajoby manželské instituce k „spravedlivému rozdělení ekonomicky definované zátěže a odpovědnosti, jakou představují výchova a péče o děti, mezi různé kategorie domácností.“

Bezdětné páry

Již více než dvacet let provází vyspělé společnosti pokles porodnosti a zvyšování věku prvorodiček.. Možný (2002) uvádí, že celoživotně bezdětná zůstává v současné době pětina, v některých státech dokonce více než třetina populace. Důsledkem tohoto jevu je strárnutí populace. Zaměřme se nyní na příčiny toho, proč tak vysoké procento lidí zůstávají bez potomků na rozdíl od dřívější doby.

Důvody vzrůstající celoživotní bezdětnosti, tak, jak o nich hovoří Možný (2002), by se daly shrnout do pojmů kariéra, zvyšující se neplodnost a liberalizace zákonů a postojů (nejen) k homosexualitě.

Také tlak pracovního trhu, který si vyžaduje plné pracovní nasazení, přesvědčí veliké množství žen, aby upřednostnily kariéru před mateřstvím. Dalším důvodem je i rodinná politika státu, která rodiny s dětmi nijak citelně nepreferuje..

Možný (2002) zmiňuje fakt, že podíl fyziologicky neplodných mužů a žen v populaci je dnes lékaři odhadován na sedm procent, a průměrně každý desátý pár má problémy s početím dítěte.

Společnost je stále víc otevřená homosexualitě jako možnosti volby. Sporná je zde ovšem otázka, zda se s další, dnes diskutovanou liberalizací zákonů o adopci či umělém oplodnění ve spojení s homosexuálním partnerstvím, nesprovodí ze světa liberalizace homosexuality jako jeden z důvodů, uváděných v souvislosti se snižováním porodnosti. I dnes totiž homosexuální páry nezůstávají zdaleka bez výjimky bezdětné.

Rodiny homosexuálních párů

Postupná liberalizace homosexuality a odklon od nazírání světa heterosexuálním pohledem způsobuje stále větší zviditelňování homosexuální menšiny.

Udávaný podíl homosexuálů se u různých autorů výrazně liší. Rozdílnost může být dána např. tím, že sebeidentifikace a sexuální chování dotazovaných neodpovídá vždy jejich skutečnému zaměření. Např. z výzkumu Weisse a kol. z roku 1994 (In Možný, 2002) bychom mohli usuzovat na zastoupení 0,4% homosexuálních mužů a 0,3% homosexuálních žen v české společnosti. V jiné literatuře můžeme najít podíl homosexuálních mužů 16 až 20% a homosexuálních žen 12 – 15%. Možný (2002) připisuje tato vysoká čísla spíše kulturní změně, než změně podílu biologicky dané sexuální orientace. Pravda bude pravděpodobně někde uprostřed. V našem případě je podstatné, kolik lidí žije v homosexuálních svazcích, popř. vychovávají společně děti, jak to ovlivňuje společnost i zúčastněné jedince.

V případě *registrovaného partnerství*, které bylo umožněno homosexuálním párům už i v České republice, jde především o upravení majetkoprávních poměrů páru a v tomto směru jeho zrovnoprávnění s manželskou dvojicí. Registrovanému páru náleží spolurozhodování v otázkách práv a majetku, a má tak větší slovo, než např. příbuzní. Registrované dvojice ale stále nemají možnost adopce či umělého oplodnění.

V důsledku toho pak vznikají situace, jež zmiňuje např. Sobotková (2001), kdy u homosexuálně orientovaných rodičů jeden podstoupí operační změnu pohlaví proto, aby byli „normálním“ párem a mohli dostat děti do adopce nebo pěstounské péče.

I homosexuální páry samozřejmě vychovávají děti. Buď má potomky z předchozího manželství jeden z partnerů, nebo svobodná žena, která svoji homosexualitu tají, dítě adoptuje či přijme do pěstounské péče.

V zahraničí mají svobodné ženy možnost využít metodu umělého oplodnění AID (artificial insemination by donor). Nezřídka se objevují kombinace dvou homosexuálů a dvou lesbiček vychovávajících společně dítě. Janošová (2000) na obranu neklasických rodinných formací uvádí, že tyto osoby většinou přistupují k rodičovství po důkladném zvážení, a tedy dostatečně připravení, na rozdíl od všech žen, které otěhotní neplánovaně.

Jak uvádí Sobotková (2001), v USA se počet dětí žijících s homosexuálními rodiči odhaduje na 12–15 milionů. I když v České republice podobné výzkumy chybí, nelze se domnívat, že tato forma rodin je tak okrajová, že se jí není třeba zabývat. Naopak, v poslední době sílí tlak na změnu legislativy v otázce adopce dětí homosexuálními páry. Odpůrci i přívrženci umožnění adopce homosexuálnímu páru se ptají, jaký dopad má tento typ výchovy na dítě.

Sobotková (2001) na základě zahraničních výzkumů dokládá, že se neprokázalo, „že by vývoj dětí v rodině homosexuálních partnerů byl nějakým způsobem ohrožen či narušen, ať už jde o sexuální orientaci dětí, jejich celkové psychické zdraví, či dopad zjištění, že jejich rodiče jsou homosexuálové.“ Jednou z dalších obav je odmítnutí dětí širší rodinou a společností. Podle výzkumu, který učinili Patterson, Hurt a Mason (In Casper a Shultz, 1999) se tento předpoklad nepotvrdil. Bylo naopak zjištěno, že rodiny homosexuálních párů jsou většinou spíše přijímány než odmítány. Zároveň bylo dokázáno, že děti s lesbickými matkami mají možnost se ve svém životě vídat i s osobami mužského pohlaví.

Bylo by ovšem mylné se domnívat, že se v naší republice nesetkáme v tomto ohledu s jistou stigmatizací. Domnívám se ale, že to není důvod k zákazu adopce homosexuálů, nýbrž spíš výzva ke vzdělávání společnosti k toleranci.

Rodiny s jedním rodičem

Jedná se o rodiny vzniklé rozchodem, rozvodem, ovdověním, adoptí dítěte osamělou ženou nebo porodem dítěte mimo manželství. Asi dvacet procent dětí žije v domácnosti jen s jedním z rodičů; jen v pěti procentech takových domácností nestojí v jejím čele matka, uvádí Možný, (2002).

Stejně jako u rodin homosexuálních párů nezůstávají děti z rodin s jedním rodičem většinou bez modelu dospělého druhého pohlaví. Navíc je potvrzeno, že pro dítě je lepší vyrůstat v prostředí s jedním rodičem, než v nevyhovující rodině, kde spolu rodiče soustavně nevycházejí.

Sobotková (2001) vyvrací některé mýty kolující o rodinách s jedním rodičem. Zdůrazňuje nepodloženost tvrzení, že otcové jsou odpovědní za socializaci dítěte. Tento předpoklad nebere totiž v úvahu temperament dítěte, vlivy školy, vrstevníků, médií atd. Dále uvádí výzkumy, podle kterých neexistují důkazy o tom, že by absence otce znesnadnila přijetí mužské pohlavní role u chlapců. Na obranu osamělých otců zase dokládá studii, která zjistila, že tito vykazují rodičovské chování více podobné chování matek, než ženatých otců.

Nevlastní rodiny

Další formou rodiny je rodina nevlastní, vzniklá po druhém či dalším sňatku jednoho z rodičů. Pohled na ni je často zatížen stereotypy.

Možný (2002) píše, že pro čtvrtinu lidí, kteří se brali v roce 2000, nebylo nové manželství manželstvím prvním. Každý sedmý z nich se ženil či vdával již potřetí, a každý padesátý dokonce nejméně počtvrté.

Singly (1999) uvádí a vysvětluje pojem „rodičovské sítě“, který užili Didier Le Gall a Claude Martin. Ty mohou zahrnovat původní rodiče dětí, nové partnery každého z rodičů, a eventuálně bývalé partnery nevlastních rodičů dítěte. Děti se pohybují v této hypotetické síti podle toho, jak dospěli své zařazení do rodiny a svou rodičovskou funkci vlastní či nevlastní vymezují.

Jedno z pozitiv nevlastních rodin vidí Sobotková (2001) v tom, že se děti učí *modelu mnohočetných rolí*, toleranci a přizpůsobení. U dívek z nevlastních rodin je možno pozorovat větší odpovědnost a samostatnost. Na druhou stranu Možný (2002) zmiňuje to, že chlapci v pubertě se na opakované manželství své matky adaptují obtížněji.

Vznik tak velkého počtu nevlastních rodin je dán nestabilitou manželství, která častěji než kdy dříve končí rozvodem. Časté jsou i rozvody opakované, alespoň pro jednoho v rozvádějícím se páru.

Singly (1999) uvádí, že přibližně jedna třetina manželství, uzavřených v osmdesátých letech, skončila rozvodem. Největší rozvodovost se vyskytuje po čtyřech letech manželství. Započítává se i předmanželské soužití, které je dnes daleko běžnější, a proto se také páry rozvádějí stále dřívěji. Podle Možného (2002) patří Česká republika v mezinárodním srovnání k zemím s vyšší rozvodovostí.

Zajímavý pohled na rozvod předkládá Možný (2002). Poukazuje na to, že rozvod v jistém smyslu nahrazuje vysokou úmrtnost v tradiční společnosti. I přes vysoké procento rozvedených manželství je délka uzavřeného sňatku dnes výrazně delší, než bývala např. v 17. století.

Jaké jsou důvody a důsledky vysoké rozvodovosti v dnešní, postmoderní společnosti? Jako jeden z důvodů uvádí Možný (2002) změnu pojetí manželství jako instituce spojené Bohem, a tedy lidmi nerozdělitelnou. Singly (1999) připomíná snahu o maximální individuální autonomii, která činí manželství více zranitelným. Pokud je uspokojení psychických a fyzických potřeb jedince vyzdvižováno jako nejvyšší hodnota ve svazku, je jím logicky zároveň ohrožena jeho pevnost již od začátku.

Důsledky rozvodu jsou často skloňovány v souvislosti s psychickým vývojem zainteresovaných dětí. Singly (1999) upozorňuje, že vztah mezi rozvodem a dětským problémem nemusí být vždy přímý a jednoznačný. Rozvod má ale vliv na životní úroveň rodiny, která může zaznamenat výrazný ekonomický propad, a negativně se tak podepsat i na dítěti. Zároveň varuje před vytvářením „prototypu osoby“, tj. souboru pověr a předsudků používaného pro určité kategorie osob. Označení „dítě z rozvedené rodiny“ často už samo o sobě nesprávně vytváří identitu člověka.

Podle Singlyho (1999) nemá rozvod stejné důsledky pro obě pohlaví. Pokud budeme považovat tradiční rozdělení rolí – žena zůstává doma a stará se o děti, muž chodí do zaměstnání a vydělává peníze - jako stále převažující, pak rozvod postihuje negativně ve větší míře ženu než muže. Negativní důsledky rozvodů jsou státem částečně regulovány (alimony apod.).

Nesezdaná soužití

Jak podotýká Možný (2002), stát již dnes často působí *protipopulačně a prorozvodově* od samého začátku, když podporuje neprovdané matky. Z ekonomického hlediska je mnohdy nesezdané soužití výhodnější, než manželství. Pokud k tomu připočteme i vysokou pravděpodobnost a snadnost rozvodu, vytrácí se pro mnohé jakýkoliv důvod sňatek vůbec uzavřít. To, že se rozvodovost nakonec začíná snižovat, je právě důsledkem toho, že svazky, které se rozpadají, již často nebyly ani sezdány.

Pokud jsou pro jedince hlavní jeho individuální požadavky, pak manželství může být v jistém smyslu chápáno jako omezující, a takto smýšlející část populace bude vyhledávat spíše formu nesezdaného soužití, která jim poskytuje pocit větší volnosti.

Číselné údaje najdeme např. u Možného (2002), který uvádí, že počet sňatků u nás poklesl v roce 1999 na nejnižší číslo od roku 1918, a podíl dětí narozených mimo manželství se mezi lety 1989 a 2000 zvýšil o 270 procent. Na počátku 21. století se tak každé páté dítě narodí buď osamělé matce, nebo nesezdanému páru.

Zvyšující se podíl netradičních domácností ovlivňuje celkový přístup k rodině, ale stále je rodina chápána jako systém propojený uvnitř navzájem i navenek. Mění se však pohled na funkčnost rodiny, na to, co je ještě normální. Nastává posun oproti rodině tradiční i moderní, změny jsou patrné i v rozdělení rodinných rolí.

Rodinný systém

Maoušek (1993) definuje systém (rodinný) jako soubor jednotlivin ve vzájemné interakci. Kromě vnitřních vazeb mezi částmi (podsystemy) existují ještě vazby systému navenek. Systém musí komunikovat s okolím, ale zároveň je třeba, aby měl své jasně dané hranice. Systém se udržuje v ustáleném stavu pomocí zpětných vazeb.

Přístup k rodině se, jak ukazuje Sobotková (2001, s. 18), posunuje od *lineární kauzality* k *cirkulární kauzalitě*. Zdůrazňuje se „celost a organizace, dynamická interakce subsystémů, interakce systému s prostředím, propojenost a komplexnost procesů“. Rodinu je tedy nutno vidět jako celek, ale zároveň i jako soubor subsystémů (manželský, sourozenecký, rodič-dítě) a jednotlivých osobností s propojením do širších okruhů. Autorka dále zmiňuje nutnost rovnováhy mezi dvěma procesy: udržování stability (*morfostáze*) a přizpůsobováním se změnám (*morfogeneze*) pro fungování páru či rodinného systému.

Právě systémový přístup ovlivňuje i pohled na normalitu a funkčnost rodiny. V systému, kde každý jednatel má svůj vlastní náhled, se vytrácí jediný správný a objektivní pohled na rodinu, a je stále těžší ho posuzovat z pohledu zvenčí.

2.1.2 Co je normální aneb funkční rodina

Vymezení normality je věc velmi nejednoznačná a obtížná. Přesto se o to lidé vždy snažili, protože bez alespoň částečného vymezení „normálního“ a „nenormálního“ není možné se orientovat ve světě. Určité hranice vymezují zákony státu a společenské normy, ale jinak je normalita víceméně společenský úzus.

To platí i pro rodinu. Můžeme citovat Sobotkovou (2001, s.10), která píše, že „rodinné normy se mohou velmi lišit na základě historické, kulturní, etnické či pohlavní odlišnosti.“ Neexistuje tedy nic jako jediný normální model rodiny. Jak uvádí autorka dále, rozlišují se čtyři přístupy k normalitě rodiny: *normalita jako zdraví a absence patologie*, kdy je rodina normální, je-li asymptomatická; *normalita jako ideál*, kde je úspěšnost rodin vztahována k určitým hodnotám a splnění určitých úkolů; *normalita jako průměr*, u které je normální to, co je průměrné a obvyklé; a konečně *normalita jako transakční proces*, kde je pozornost

věnována procesům probíhajícím v čase. Toto poslední pojetí normality odpovídá systémovému přístupu, a připouští značnou variabilitu normálního.

Pojem normální rodina je tedy dosti nejednoznačný a v mnohých případech zavádějící. Matoušek (1993) např. upřednostňuje výraz *funkční rodina* před pojmem normální rodina, harmonická rodina, zdravá rodina či neklinická rodina.

Mezi hlavními znaky funkční rodiny vypočítává Matoušek (1993) respekt jednotlivých členů rodiny k sobě navzájem, pevnou alianci mezi rodiči, jasnou hierarchii odpovědnosti, uznání jedinečnosti jednotlivců, a rovnováhu mezi potřebou sdílení a potřebou soukromí. Sobotková (2001) je doplňuje o rovnováhu mezi adaptabilitou a organizovaností rodiny, autonomii členů ve vztahu k silné soudržnosti rodiny, jasně vymezené hranice mezi jednotlivými subsystemy rodinného systému, které jednotliví členové respektují, a vedle silného harmonického vztahu partnerského i vyrovnané vztahy rodičů k dětem bez preferencí a vztahy mezi dětmi bez nápadných rozdílů.

Sobotková (2001, s. 45) definuje několik oblastí, které odlišují funkční a dysfunkční rodinu. Extrémy na obou pólech těchto oblastí je možno chápat jako dysfunkci.

- 1) Dominance – souvisí se strukturou moci. Normální rodiny mají rozlišené, symetrické a jasné mocenské struktury.
- 2) City – zahrnují emocionální reakce a vztahy, pozitivní i negativní.
- 3) Komunikační dovednosti – především jasnost, přímost, soulad verbální a neverbální úrovně.
- 4) Výměna informací a instrumentální chování při řešení problému.
- 5) Konflikt jako stupeň otevřené tenze v rodinné interakci.
- 6) Podpora, péčování, respekt, porozumění, ocenění.

Většina psychologů i sociologů se dnes shoduje na tom, že je třeba vedle rodin dysfunkčních zkoumat i různé formy rodin funkčních. Někteří již nedělí rodiny na tyto dvě kategorie, ale zavádějí širší výčet typů rodin v závislosti na míře její funkčnosti, který není tak černobílý.

2.1.3 Dysfunkční rodina a patologické vztahy v rodině

„Dysfunkční je rodina, v níž jeden nebo více členů produkuje maladaptivní, nezdravé chování. Dysfunkční rodiny vykazují některé z těchto charakteristik: popírání či neřešení problémů, chybějící intimita, vzájemné obviňování, rigidní role, potlačování osobní identity na úkor rodinné identity, individuální potřeby členů rodiny obětované dysfunkčnímu rodinnému systému, nejasná komunikace, špatné vymezení rolí jednotlivých členů rodiny, nejasná pravidla a kompetence.“ Sobotková (2001, s. 33)

Ve vztazích dysfunkčních rodin je možno nalézt nedůvěru a nepřátelské chování. Potřeby a přání některých členů rodiny jsou často brány jako nepřijatelné, neoprávněné, a jsou odmítány. Jsou tu patrné mocenské boje a vytváření koalic, které se považuje za zvláště zhoubné, když překračuje generační hranici (rodič se např. spojí s dítětem proti druhému rodiči). Role jsou nejasné, neurčité je i rozdělení odpovědnosti mezi členy rodiny. Odpovědnosti se pokud možno každý vyhýbá, nebo ji chce někdo strhnout na sebe, přitom ji však neunes. V komunikaci jsou patrné protimluvy, nedorozumění, neurčitost a stereotyp, negativní emoční projevy. Někdy až absolutní nezájem o problémy některých členů rodiny. (Matoušek, 1993)

Dysfunkční rodinný systém, jak uvádí Sobotková (2001), může v některých případech produkovat individuální psychopatologii, např. užívání návykových látek, asociální chování či neurotické obsese.

„Sociálně patologický jev je obecně takové chování jedince, které je charakteristické především nezdravým životním stylem, nedodržováním nebo porušováním sociálních norem, zákonů, předpisů a etických hodnot; chování a jednání, které vede k poškozování zdraví jedince, prostředí, ve kterém žije a pracuje, a ve svém důsledku pak k individuálním, skupinovým či celospolečenským poruchám a deformacím.“ (Rydlo, 2006, s. 64)

Aby se dítě zdárně vyvíjelo, je třeba, aby byly uspokojovány jeho základní psychologické potřeby. Dítě potřebuje stabilní bezpečné prostředí, které mu umožní se rozvíjet a seberealizovat. Kromě potřeby jistoty, bezpečí a podpory je důležité i vymezení toho, co dítě smí a co ne. Jak podotýká Možný (2002), v různých společenstvích je různý stupeň tolerovaného trestání dítěte, pokud se toto nechová podle určitých norem. Je ovšem všeobecně přijímán fakt, že dítě nesmí být týráno.

Je zaveden pojem CAN - Child Abuse and Neglect - Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte. CAN definovala zdravotní komise Rady Evropy v roce 1992. Zahrnuje pod tento pojem tělesné týrání, citové týrání, sexuální zneužívání, zanedbávání

psychické i tělesné, zanedbávání výchovy a vzdělání, a systémové týrání (druhotné ponižování systémy, které byly původně zřízeny na ochranu dítěte). (Hanušová, 2006, s.8-9)

Jako důležitá se jeví prevence týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte, která spočívá v přípravě na manželství a rodičovství, dále v programech pro těhotné ženy a nastávající otce, a v posilování vztahu obou rodičů k dítěti. Důležitá je i znalost a dovednost dětí chránit samy sebe před nejrůznějším nebezpečím, úrazy počínaje a sexuálními útoky konče. Dalšími stupni prevence je aktivní vyhledávání rizikových dětí, dospělých a rodin. Pokud již k týrání, zneužívání či zanedbávání došlo, je třeba zamezit jeho opakování, ať již z pozice rodiče, lékaře či pedagoga, který s dítětem přichází do styku. (Hanušová, 2006, s. 21-22)

Nutnost ochránit dítě před patologickými vztahy v rodině je jistě nesporná. Avšak, jak upozorňuje Možný (2002), množství a rozvinutost sociálních služeb, které mají „byťostný zájem intervence do jakékoli slabé a nestandardní rodiny“, společně s médii, která vyhledávají jakoukoliv senzaci, někdy vyvolávají otázku přiměřenosti a limitování zásahů do rodin. Důsledky medializace sexuálního obtěžování dokonce vidí ve „studeném odchovu“ dětí, kde chybí rodičovské mazlení a doteky nutné pro správnou socializaci dítěte.

2.1.4 Funkce rodiny

V dějinném vývoji společnosti se řada funkcí rodiny měnila. Se změnami společenských podmínek některé ustupovaly do pozadí nebo zcela zmizely, jiné nabývaly na závažnosti. Podle Talcotta Parsonse (In Singly, 1999), amerického funkcionalistického sociologa padesátých let, ztratila moderní rodina mnohé ze svých dřívějších funkcí, které převzaly jiné instituce. Zůstává jí hlavně úkol utváření osobnosti dítěte a výchova do dospělosti.

Vymezení rodinných funkcí podle Dunovského (1986) je užíváno i dalšími autory. Funkce jsou rozděleny do 4 následujících skupin:

- 1) *Biologicko-reprodukční funkce*, která zajišťuje pokračování života jak na Zemi obecně, tak v jednotlivých společenstvích. Zahrnuje nejen početí a zplození dítěte, ale i následné zabezpečení jeho potřeb.
- 2) *Ekonomicko-zabezpečovací funkce* se vztahuje na všechny členy rodiny. V současnosti, kdy už rodina není samostatnou výrobní jednotkou, ale je naopak zcela závislou na společnosti, si rodina udržuje určité prvky vytvářející její hmotné zabezpečení (úklid, příprava stravy, nejrůznější domácí činnosti). Zabezpečovací funkce se netýká jen oblasti materiální,

ale postupně přechází do oblasti sociální, duševní až duchovní. Má poskytovat svým členům životní jistoty.

3) *Emocionální funkce* představuje v dnešní době možná nejdůležitější funkci rodiny. Jen těžko budeme hledat místo, instituci či cokoliv dalšího, kde bychom mohli nacházet dlouhodobý, intenzivní a uspokojivý pocit bezpečí, jistoty, lásky a podpory.

Právě emocionalita by měla zajišťovat harmonii a pocit uspokojení v životě rodiny.

4) *Socializačně-výchovná funkce* znamená pro rodiče zodpovědnost za výchovu dětí. Rodina je prvním místem, kde dochází k socializaci dítěte, a tedy k osvojování základních sociálních návyků a postojů, učení se pravidlům chování, rozvíjení schopností a dovedností, hledání a nacházení svého místa ve společnosti. Matějček a Dytrych (1994) uvádějí, že základním úkolem rodiny je v podstatě prosazovat a chránit děti a jejich práva tak, jak jsou obsaženy v Úmluvě o právech dítěte.

Prohlubující se dělba práce a rozvoj speciálních institucí zapříčinily, že rodina přišla o řadu svých tradičních funkcí. Téměř zanikla její funkce výrobní a produkční, protože málokdo dnes pracuje doma. Škola částečně převzala vzdělávání dětí a společně s médii oslabila vliv rodiny na socializaci dětí a jejich směřování k určitým hodnotám a životnímu stylu. Lékaři, nemocnice a síť sociálních zařízení převzaly od rodiny péči o nemocné, staré a postižené. Jako nenahraditelné se zdá citové bezpečí, které rodina svým členům poskytuje. (Možný, 2002)

2.1.5 Role jednotlivých členů rodiny

Role hrají velice významnou roli ve zdravém fungování rodiny. Zavedené a jasně vymezené role zajišťují rodině její každodenní dobré fungování.

Každý člen zaujímá v rodině určitou roli (rodič, dítě, sourozenec, vnuk..) S těmito rolemi přichází i jisté sociální a rodinné očekávání toho, jak by tyto role měly být naplňovány. U rodičů se například předpokládá, že budou učit, vychovávat a zabezpečovat své děti. Od dětí se čeká, že budou spolupracovat s rodiči a respektovat je. Role každého člena se postupně rozšiřuje a mění v závislosti na věku a postavení v rodině. (Peterson, Green, 2009)

Sobotková (2001) uvádí na příkladu tříadvacetileté ženy mnohost rolí jedné osoby. Ta může být v jednom subsystému manželkou, v druhém matkou, v dalším dcerou, v jiném mladší sestrou. Role v jednotlivých subsystémech jsou přitom odlišné a mohou být i do různé

míry osobně uspokojivé. V jednom subsystému se žena cítí jistá, kompetentní, v dalším je submisivní, v dalším hledá ochranu atd.

Každá rodina má svůj způsob rozhodování o tom, jaká práva, privilegia, povinnosti a role má který její člen. Ve většině rodin jsou to rodiče, kdo má hlavní rozhodující slovo, a od dětí se očekává, že je budou poslouchat. To samozřejmě neznamená, že by se na názory dětí nikdo neptal. Také se předpokládá, že děti postupem času získávají stále více autonomie, což je pozitivní pro jejich vývoj i pro funkčnost rodiny.

I když jsou generační hierarchie těmi nejviditelnějšími, nejsou jediné. Příkladem je dělení rolí podle pohlaví. V patriarchálních společnostech byli tradičně hlavou rodiny muži a starali se o její hmotné zabezpečení. Ženy pečovaly o domácnost a byly zodpovědné za emocionální stránku rodiny. Dnes takové přesné oddělení rodinných funkcí podle pohlaví neplatí už jen proto, že nejen muž, ale i žena pracuje mimo rodinu, a starost o domácnost a děti je třeba více či méně rozdělit mezi oba dva rodiče.

Homosexuální partnerství jsou podle zahraničních výzkumů charakteristická větší rovností mezi oběma protějšky, než svazky heterosexuální. Gayové a lesby mají na rozdíl od heterosexuálních mužů a žen menší tendenci ke konformitě s vlastní rodovou rolí a mají větší schopnost vzdát se vlastností, které shledávají neužitečnými a omezujícími. (Janošová, 2000)

Je dobré zvážit, jakou roli který člen rodiny bude zaujímat, a jestli je každý s takovým uspořádáním srozuměn a v rámci možností spokojen. Pokud rodina nefunguje optimálně, je přínosné o zodpovědnostech členů diskutovat, vyslechnout každého rodinného příslušníka, a popřípadě zvolit jiné alternativy.

Role lze rozdělit do dvou kategorií. Ta první zahrnuje role, které poskytují fyzické zabezpečení (peníze, jídlo, oblečení, domácnost), rozhodování a vedení rodiny. Do kategorie druhé spadají role poskytující psychickou oporu a zázemí členům rodiny.

Rodina musí zvážit rozdělení rolí a zodpovědnost za ně. (Peterson, Green, 2009)

(Peterson, Green, 2009) uvádí pět základních rolí pro efektivní rodinné fungování:

- Hmotné zaopatření
- Péče a podpora
- Rozvoj dovedností důležitých pro život (zahrnuje jak fyzický a emocionální, tak sociální či kognitivní rozvoj)
- Udržování a vedení rodinného řádu (vedení, rozhodování, rodinné finance)
- Sexuální uspokojení manželů

Rodiny musí velmi často rozhodovat, kdo bude za co zodpovědný, a to tak, aby toto rozdělení bylo vnímáno jako spravedlivé. Každý v rodině přejímá svůj díl zodpovědnosti. (Peterson, Green, 2009) vyjmenovává několik důležitých skutečností, na které by nemělo být zapomenuto:

- Jasně stanovení rolí – členové rodiny musí své role znát a brát je na vědomí
- Flexibilita rolí - rodinné role se v průběhu času mění
- Spravedlivé rozdělení rolí
- Zodpovědnost v naplňování rodinných rolí

V rodině, která funguje tak, jak má, berou všichni členové rodiny své role zodpovědně. Členové, kteří nejsou schopni nebo odmítají plnit svou roli, způsobují problémy v každodenním běhu celé rodiny.

Ustavení jasných, flexibilních rolí je klíčem k úspěšnému fungování rodiny. Výzkum prokazuje, že rodiny, v kterých takové role fungují, jsou schopné lépe se vypořádávat nejen s každodenním životem, ale také jsou lépe vybaveny k řešení nenadálých rodinných krizí. (Family Therapy News, 1990, In Peterson, Green, 2009)

2.1.6 Rodinná soudržnost versus autonomie jednotlivých rodinných členů

Jak již bylo uváděno v předchozích kapitolách, současná rodina se od té tradiční v různých aspektech značně vzdálila. Dnes je osobnost člena rodiny stále významnější, na jeho individualitu je kladen velký důraz. Osobní odlišnosti už se nepovažují za něco, co by mělo rodinu ohrožovat.

Singly (1999) uvádí dva hlavní důvody těchto změn. Za prvé zmiňuje hodnotový systém, který dnes upřednostňuje autonomii oproti dřívější hodnotě materiálního a symbolického dědictví. V tom je patrná velká úloha státu, který pomáhá snížit závislost rodiny na podpoře příbuzných, ženy na muži, dítěte na rodičích. Za druhé má velký vliv i nastolení podmínek, které nezávislost usnadnili, zejména antikoncepce a zákony, které se k ní vztahují. Jak uvádí dále Singly (1999) „Já“ dnes převažuje nad „my“. Neznamená to ovšem zánik rodiny, jen její jiné vymezení. Rodina se stává pro jednotlivce prostředkem, jak se realizovat a být šťasten. Podle Singly (1999, s. 93) se „jedinec se stává sebou samým teprve prostřednictvím druhých“.

Sobotková (2001) klade důraz na rovnováhu mezi soudržností rodiny a osobní autonomií jejích členů – tedy rovnováhu *centripetálních* (dostředivých) a *centrifugálních* (odstředivých)

sil, která je podmínkou zdravého fungování rodiny. V různých rodinách je v závislosti na společenských normách a osobním přesvědčení jedinců míra autonomie různě podporována. Mění se i v závislosti na vývoji jedince. (Sobotková, 2001)

Česká studie velkých pěstounských rodin, kterou zmiňuje Sobotková (2001) ukázala, že funkční, klinicky nejzdravější rodiny vykazovaly extrémně vysokou kohezi, která ovšem v těchto rodinách nepůsobila proti respektování autonomie jednotlivců.

Myšlení a osobní přesvědčení partnerů jsou oblasti, které patří do osobní a intimní sféry, a mohou se různit, aniž by byla ohrožena soudržnost rodiny. Pokud se některý z členů rodině či jejím členům vyhýbá, soudržnost trpí. Singly (1999)

Singly (1999) se zabývá otázkou, jaké postavení mají dnešní děti. Jak je to s předáváním rodinné tradice či rodinných hodnot v době, kdy individuální převažuje nad kolektivním? Možný (2002) apeluje na nutnost regulace rodičovské autonomie z několika příčin:

- dítě, zejména malé dítě, je fyzicky a psychicky křehké a bezbranné
- ne všichni rodiče dokáží rozeznat, co je pro jejich dítě to nejlepší; a jsou i rodiče, kteří mohou svou mentální a sociální omezeností či deformací dítě poškodovat
- rodiče někdy vnímají dítě jako nástroj k uskutečnění svých vlastních projektů a jejich zájem může být i v protikladu k zájmu dítěte
- každá komunita se snaží, aby v ní nevyrůstali jedinci vychovávaní k hodnotám neslučitelným s její vnitřní integritou

Rodičovskou autonomii, tak jak je pojímána ve vyspělé západní kultuře, rozlišujeme Možný (2002) na tradiční a liberální. V tradiční předávají rodiče svým dětem hodnotový systém a představu o dobrém životě, což podporuje rodinou i kulturní kohezi. Na druhé straně je nebezpečí tohoto pojetí v jisté kulturní izolaci, která může vést k vytváření netolerance k odlišným subkulturám, až k rasismu. Liberální koncepce naopak předpokládá, že rodiče nebudou dítě v těchto otázkách nijak směřovat. Její nevýhodou je v důsledku malá soudržnost rodiny a zeslabování porozumění mezi generacemi.

2.1.7 Rodinná identita

Osobní identita

Osobní identitu jedince lze vyjádřit jako:

- hluboký pocit vlastní totožnosti založený na prožívání vlastní kontinuity (tj. definice intrapersonální)
- ztotožnění jedince s jeho životními rolemi (tj. definice interpersonální)
- prožívání příslušnosti k větším či menším společenským celkům (tj. sociální rámec sebevymezení)

Osobní identita je tedy odpovědí jedince na otázku, kdo jsem. Je to záležitost vztahová, což je typickým rysem pro rodinu, která je chápána jako systém.

dítěte. (Vašátková, 2008, s.10)

Rodinná identita

Je možno ji definovat jako:

- subjektivní aspekt rodinné celistvosti, zachování hodnot, společné řešení problémů, vzájemné doplňování se v rodinných rolích, pocit blízkosti a sounáležitosti
- rodinou stabilitu, která udržuje rodinnou identitu v čase, kontrolu nad konflikty, flexibilitu (Vašátková, 2008, s.10)

Vytvářením rodinné identity si děti vštěpují smysl pro soudržnost a stabilitu. Čím silnější je stabilita, tím větší je pocit jistoty dětí, že patří do silné skupiny, která je ovšem respektuje takové, jaké jsou. Děti, jejichž rodina má slabou identitu, často vyhledávají naplnění potřeby společné identity jinde. (Medhus, 2001)

Je dobré podporovat rodinnou identitu způsoby jako jsou rodinné tradice a rituály. „Rituály jsou specifické, pro rodinu typické a ustálené průběhy některých činností, které mají ochrannou, pomocnou a stabilizační funkci.“ Rituály mohou vycházet ze starých rodinných tradic, které se v průběhu času mírně pozměňují tak, aby naplňovaly současné potřeby rodiny. (Sobotková, 2001, s. 49)

Tradiční dovolená, oslavy narozenin, Vánoc, rodinné řeči, společné stolování, ukládání ke spánku, tradiční jídla, společné sledování rodinných videí, prohlížení rodinných fotek a další každodenní malé zvyky pomáhají budovat rodinnou identitu.

Sobotková (2001) zdůrazňuje časový rozměr rodinné identity. Pokud se stane cokoliv, jsme to pořád „my“, i když dojde ke změně struktury či změnám v interakci rodiny. Členové rodiny s vybudovanou identitou podobně chápou a interpretují vše, co se děje v rodině i okolním světě, a také na to jako rodina reagují. Přerušování kontinuity rodinného vývoje může otřást základem jejího fungování i zdravým sebepojetím jejích členů. Autorka ovšem varuje před přílišným lpěním na určitém obrazu rodiny, které může být příčinou rodinné dysfunkce, jak už bylo zmiňováno.

Problémy v rodinné identitě mohou nastat s velkými změnami, např. smrtí či odchodem jednoho z rodičů. Pokud má však rodina dostatečnou vnitřní sílu a vnější podporu, domnívá se Sobotková (2001), že lze udržet pocit rodinné stability a vyrovnat se se situací pozměněné identity.

2.1.8 Konflikty v rodině a jejich řešení

Tři charakteristiky, které vyznačují rodinný konflikt, jsou podle Vuchinicha (1999):

- Intenzita – silné vztahy mezi rodinnými členy, většinou těmi nejbližšími, podporované každodenním kontaktem po řadu let. Pokud vyvstane v takovém prostředí vážný problém, intenzivní pozitivní emoce může být přetransformována na emoci intenzivní negativní. Následná nenávist pak může být stejně silná jako předchozí láska. Rodinné konflikty jsou tedy často daleko intenzivnější, než konflikty v jiných skupinách, a jejich následky mohou být daleko závažnější.
- Komplikovanost – v rodinných vztazích působí značná ambivalence. Jeden a ten samý člen je milován, ale tím, co dělá, může způsobit, že k němu budou chovány stejně tak i nenávistné city. Rodinné vztahy mohou zahrnovat lásku, něhu, respekt a přátelství stejně jako odpor, žárlivost, rivalitu, nesouhlas až nenávist.
- Dlouhodobost – rodiče budou vždy našimi rodiči, stejně tak prarodiče, sourozenci a další členové rodiny. Proto se může konflikt v rodině táhnout velmi dlouhou dobu. Uniknout takovým vazbám lze pouze vyhrocenými prostředky jako jsou odchod z domova, rozvod nebo odcizení se rodinným vazbám. Ale i poté přetrvávají následné psychické důsledky konfliktu.

V posuzování nebezpečnosti konfliktu je podle Vuchinicha (1999) důležité zvážit některé faktory, např. to, jestli se spor vyřeší nebo ne. Pokud dojde k jeho vyřešení, nemusí mít žádné velké důsledky. Další věcí je, kolik pozitivního je vyměněno v interakci členů rodiny mezi konflikty. Pokud převažuje pozitivní nad negativním, vztahy mohou být považovány za fungující. Rodinný konflikt tedy nemusí být vždy považován a priori za špatný. Nicméně pokud se objeví ve formě, která má psychicky nebo fyzicky devastující následky, je nutný zásah zvenčí.

Rodinný konflikt většinou zahrnuje více než dva lidi. Někdy se v rodině tvoří koalice – krátkodobé nebo permanentní. Takové koalice jsou běžné a mohou být jak prospěšné, tak zhoubné. Pokud spolu drží rodičovský pár v diskuzích s dětmi, je to koalice funkční. Pokud ovšem koalice doženou někoho do role obětivního beránka, nebo překračují generační hranice, může jejich přítomnost ohrožovat rodinné fungování, jak už bylo zmiňováno v předchozích kapitolách.

V každé rodině se vyvíjí specifické způsoby zvládání úkolů a řešení problémů. Ty jsou ovlivněny systémem přesvědčení a názorů, které zastávají jednotliví členové rodiny a rodina jako celek, jakož i názory širší společnosti. (Sobotková, 2001)

Vuchinich rozlišuje různé styly řešení konfliktu. Může být mocensky ovlivňován osobou s největším vlivem v rodině. Některé rodiny se přes veškeré hádání jen málokdy doberou řešení. Někdy se rodina konfliktu vyhýbá za každou cenu. Nejlepší pro zdravé rodinné fungování je ovšem *konstruktivní řešení konfliktu*. V něm jsou problémy jasně definovány, otevřeně se o nich mluví, a je snaha najít změny, které by tyto problémy eliminovaly.

Určitý vzor řešení rodinného konfliktu se člověk učí už v dětství, kdy si dítě vštípí vzorce a taktiky své rodiny. (Patterson, Reid, and Dishion, 1992 In Vuchinich, 1999). Roky, které dítě stráví v prostředí své rodiny, ho naučí, jak v tomto stylu řešení konfliktu hájit či posilovat své zájmy. Rodinný styl pak dítě používá i v kontaktu s kamarády a se světem vůbec, což v některých případech může způsobit problémy v navazování vztahů.

Pokud se rodina se neefektivními styly řešení konfliktu naučí používat prvky stylu konstruktivního, může zlepšit celkové fungování. Výzkumy v rodinné terapii přinesly v tomto ohledu velmi pozitivní výsledky (Vuchinich, 1999).

Konflikt sourozenců

Sourozenecké spory jsou jedním s hlavních faktorů rodinných konfliktů vůbec. Děti bojují o rodičovskou náklonnost, a v rámci toho se může projevit ambivalence jejich vztahu. Neškodná sourozenecká rivalita je běžná v mnohých rodinách, ale v některých případech znamená dlouhotrvající destruktivní konflikt. Z tohoto důvodu by se ke všem dětem v rodině mělo přistupovat stejně. V demografickém průzkumu z roku 1976 (In Singly, 1999) uváděly každé tři děti z deseti, že si jejich rodiče byli bližší s jedním z dětí více než s ostatními. Je však těžké soudit správnost takového jednání; např. v případech, kdy jsou děti od sebe věkově hodně vzdáleny, vyžadují samozřejmě jiný přístup.

I když jsou rodinné konflikty často nepříjemnou záležitostí, dokud nenajdou řešení, mohou být pro rodinu v mnohém pozitivní, pokud se k problému přistupuje otevřeně, diskutuje se o něm se všemi členy rodiny a je snaha společně nalézt řešení.

2.2 Rodina z pohledu školy

2.2.1 Výuka o rodině na základní škole

Rodina je složitý systém vzájemných vztahů propletených uvnitř i navenek. Má různé formy, které mohou rozdílně fungovat v různých stádiích rodinného vývoje či historických epochách.

V dnešní době, kdy vedle sebe žijí rodiny mnoha kultur, forem, s odlišnými tradicemi, názory na výchovu a řešení konfliktů, hodnotovým žebříčkem, je mnohdy velmi obtížné vymezit rámec pro to, co o rodině vlastně učít.

Následující kapitoly se zaměří na otázku, proč o rodině vůbec učít, když se s ní děti setkávají v každodenním životě, a je to tedy pro ně věcí na první pohled naprosto přirozenou a známou. Dále bude naznačena dětská koncepce rodiny, jaké aspekty rodiny a jakým způsobem na prvním stupni zařazovat, a případné problémy, které mohou vyvstat. Pozornost bude věnována i osobnosti učitele, jeho znalostem, dovednostem, přesvědčení, a jak toto vše výuku o rodině ovlivňuje. Na závěr bude pojednáno o této tématice z pohledu kurikula a učebních materiálů.

Proč se zabývat výukou o rodině na základní škole?

Společenské vědy, jejichž součástí je učivo o rodině, zahrnují studium politických, ekonomických, kulturních a environmentálních aspektů v minulosti, současnosti a budoucnosti. Pro žáky základní školy i pro starší žáky mají několik významů. Podle Národního koncilu pro společenské vědy (National Council for the Social Studies, 1988) jsou znalosti a porozumění minulosti nezbytné pro zvládnutí přítomnosti a plánování budoucnosti. Pokud tomu děti porozumí, budou se lépe orientovat ve světě, chápat vztahy mezi lidmi a funkci různých sociálních, ekonomických a politických institucí. Zároveň mohou společenské vědy vybavit žáky dovednostmi tvořivě řešit problémy a činit dobrá rozhodnutí, stejně jako zhodnotit zážitky a vytvářet promyšlené úsudky. A především, společenské vědy pomáhají integrovat tyto dovednosti a znalosti do rámce aktivní a zodpovědné spoluúčasti na dění v rodině, ve skupině kamarádů, ve škole, ve světě.

Výzkum založený na vývoji dětského myšlení a chápání potvrzuje několik hlavních myšlenek podporujících názor, že určitá témata společenských věd, rodinu nevyjímaje, je vhodné zařadit právě na první stupeň základní školy. Patří mezi ně hlavně tyto skutečnosti:

- Děti jsou otevřené přijetí různých odlišností daleko více v době základní školy, než v letech pozdějších (Stone 1986 In National Council for the Social Studies, 1988)
- Pozitivní sebepojetí, důležité pro pozitivní přijetí a posouzení sociálních interakcí, se také formuje v tomto věku. Učitelé, kteří zařazují do výuky interakci mezi žáky, učí děti činit společná rozhodnutí založená na dohodě a podporují u žáků pozitivní sebepojetí. (Stanley 1985, National Council for the Social Studies, 1988)
- Zájem a hodnocení rasových a etnických odlišností začíná v raném věku. Mezi šestým a devátým rokem identifikují děti svoji vlastní rasovou skupinu jako lepší než ostatní. (Semaj 1980, In National Council for the Social Studies, 1988)
- Osvojování názorů na odlišné etnické skupiny je složité, ale existují důkazy, které potvrzují, že časné a strukturované aktivity mohou vést k podpoře pozitivních přístupů u dětí v tomto věku (Katz 1976, In National Council for the Social Studies, 1988)
- Děti na prvním stupni základní školy jsou už v mnoha případech dobře informované o zvycích odlišných skupin a dokážou o nich kriticky uvažovat. Mají-li k tomu dostatečné možnosti, aktivně se zapojí do diskuze.. (Ragan and McAulay 1973 In National Council for the Social Studies, 1988)

Pokud by společenskovědní témata nebyla součástí prvostupňového kurikula, nelze čekat, že děti budou připraveny rozumět či se efektivně podílet na společenském dění v dnešním světě, který je ze své podstaty velice složitým systémem.

Děti formulují mnoho svých názorů a hodnot týkajících se společnosti v raném věku. I když tento proces probíhá z větší části mimo budovu školy, právě škola by měla být prostředím, kde dítě nabude znalost historie a společenských věd, a kde je vystaveno široké škále názorů. Usnadní mu to v budoucnu formulaci, zkoumání a přehodnocování jeho názorů (National Council for the Social Studies, 1988)

Pokud dítě nezíská rámec určitých znalostí a dovedností, bude vystaveno tlaku masmédií apod., které často „představuje tvrdou konkurenci vědeckým výzkumům“. (Sobotková, 2001, s. 12)

Je důležité získat v mladém věku znalosti, koncepty, dovednosti a postoje, které formují základy potřebné k tomu, aby se člověk stal aktivním občanem demokratické společnosti. Pokud by se tak nestalo, hrozí, že individuální zájmy jednotlivců převáží nad potřebami společnosti /skupiny /komunity. (National Council for the Social Studies, 1988)

Důležitý je i aspekt vytvoření naprosto bezpečného prostředí, ve kterém se všichni budou cítit dobře, a ve kterém bude mít každý jedinec stejnou hodnotu. Výzvou pro učitele je přistupovat ke všem dětem stejně, bez ohledu na jejich původ, pohlaví, společenskou třídu, schopnosti či kulturní úroveň; a u svých žáků tento přístup utvářet a upevňovat. Školy by měly pomoci vytvořit spravedlivější vztahy, než jaké existují ve většinové společnosti.

Pokud se o některých tématech mlčí, děti jsou nuceny samy se postavit všem předsudkům a dezinformacím. Jak uvádí Casper a Shultz (1999) na příkladu dlouholetého tabu o rodinách homosexuálních párů, učitel neměl možnost navázat s těmito rodiči opravdový vztah a jejich děti byly v tomto prostředí vystaveny nebezpečí, že ostatní děti se k nim nebudou vždy chovat správně.

Ve výzkumu Brophyho a Allemanové (2001) měli žáci mluvit o rodině (definovat ji, vysvětlit, proč lidi v rodinách žijí, mluvit o příbuzenských vztazích a jiných rodinných aspektech). Ukázalo se (Ravitch aj.), že děti z každodenních zkušeností nemají osvojené kulturní univerzálie a znalosti, a ty, které mají, jsou nesouvislé a často překroucené naivními představami či nesprávnými miskoncepty. (Brophy, Alleman, 2001)

Jak a co o rodině učit

Teorie a výzkum zdůrazňují důležitost učit školní předměty pro porozumění, uchopení a využití v běžném životě, s použitím metod, které propojí předchozí dětskou zkušenost a napomohou aktivnímu vytváření nových vědomostí a odstraňování špatných konceptů (Brophy, Alleman, 2001)

Kurikulum by mělo uvádět předvědecké uchopení témat navržených na rozvoj znalostí spíše než snahu učit děti vědecké znalosti. Vhodná je přiměřená rovnováha mezi třemi tradičními zdroji kurikula – znalostí trvalých hodnot včetně vědeckých znalostí; žákovými potřebami, zájmy a současnou zónou nejbližšího rozvoje; a potřebami společnosti ve smyslu znalostí, dovedností, hodnot a celkové mentality, kterou chce společnost rozvíjet u generace budoucích občanů.

Žáci na prvním stupni mají více užítka z učiva zaměřeného na *kulturní univerzálie* (tedy ty domény lidské zkušenosti, jež existují ve všech kulturách, v minulosti a současnosti) než na to, co uvádějí běžné učebnice. U dětí by se primárně mělo rozvíjet porozumění tomu, jak kulturní univerzálie jako celek fungují v naší společnosti, jak a proč to bylo a je zrovna tak

v závislosti na čase, či jak se to liší s přihlédnutím k různým kulturám a místům, a jaký to všechno má význam pro osobní, společenské a občanské rozhodování.

U žáků by mělo být podporováno propojení znalostí o základních aspektech kulturních univerzálií, o kterých mají jen mlhavé povědomí. Tyto znalosti by měly být aplikovatelné na jejich běžný život. Je třeba podporovat kritické myšlení a rozhodování na základě vybudovaných hodnot. (Brophy, Alleman, 2001)

Podle Brophyho a VanSledrighta (1993) je problémem společenskovedního učiva na prvním stupni jeho nepropojenost a nenávaznost. Pořadí výukových celků je často ovlivněno více ročními obdobími ad. Fragmentace kurikula způsobuje nedostatek příležitostí vidět vzájemné souvislosti.

Důležitým cílem společenskovedního učiva, jak udávají Brophy a Alleman (1991), je vybudovat základní porozumění, které umožní žákům uchopit podstatu fungování rodiny a dalších oblastí, nejen v jeho současném okolí či státu, ale i v minulosti a v jiných kulturách. Tak si zasadí již známé skutečnosti do historických, zeměpisných i kulturních souvislostí.

Jaké oblasti týkající se rodiny je vhodné zařadit na první stupeň a jak by měly být prezentovány? Jaký druh otázek a aktivit je nejlepší pro rozvoj porozumění rodinné tematiky?

Brophy a Allemanová (2001) navrhuji několik základních a důležitých témat, se kterými by se děti na základní škole měly seznámit: povaha fungování rodin, příbuzenské vztahy, jak a proč se rodiny mění v průběhu času, co to znamená se oženit, vdát, rozvést, proč se tak děje, změny ve velikosti rodiny, každodenní zákonitosti rodiny v rámci kulturní rozdílnosti, role jednotlivých členů rodiny, potřeba rodinných pravidel, dostupná pomoc rodinám v případě nouze a způsoby, jak si mohou rodiny navzájem pomáhat.

Brophy a Alleman (1991) kritizují to, že děti se často o rodinách učí jen pár zřejmých všeobecností, ale téměř nic o proměnách funkcí rodiny v různých časech a kulturách, jejich příčinách, či porovnání životních stylů.

Výuka by se neměla zaměřovat jen na to, že nějaké odlišnosti existují, ale také proč. Takto konceptuálně pojatý obsah učiva o rodině by měl dětem pomoci posunout to, co už znají a mají s tím zkušenosti, do širší perspektivy. Pokud je tak činěno vhodně zvolenou a řízenou diskuzí a aktivitami, vede to u dětí k většímu porozumění, a v závislosti na tom i k uvědomělejší participaci jakožto člena rodiny ve společnosti.

Dětská koncepce rodiny

Někdo může namítat, že na určitá témata je na prvním stupni základní školy ještě brzy, a že dítě není dostatečně připravené je pochopit. Na druhou stranu, např. teorie dětského poznání podle Vygotského říká, že dítě nepotřebuje rozumět konceptu v jeho celistvosti, aby se s ním dokázalo „poprat“. Proto je podle něj vhodné zařazovat témata ještě dřív, než je dítě schopné jejich absolutnímu pochopení. Hirschfield (2001 In Brophy, Alleman, 2001) podotýká, že dřívější zkoumání (jmenovitě Piaget) inklinovalo k podceňování dětské schopnosti porozumění, zatímco novodobější výzkumy jí přisuzují vyšší možnou úroveň zahrnující i lepší porozumění rodinnému konceptu.

Děti se s tématem rodiny setkávají od narození. Pokud jim však nikdo nedá potřebný rámec k jeho uchopení, vytváří si mnoho miskonceptů a stereotypů, jak bylo naznačeno již v předchozích kapitolách. Výzkumy dětských koncepcí rodiny v Kanadě ze sedmdesátých až devadesátých let dvacátého století ukazují, že zkušenosti s rodinou mají minimální dopad na to, jak děti rodinu definují, a jaké skupiny lidí za rodinu považují. (Casper, Shultz, 1999)

Co je rodina

Rodina

Podle výzkumu Brophyho a Allemanové (2001) odpovídají děti na otázku, co je rodina, vymezením této instituce jako lidí, kteří se mají rádi, pomáhají si, pečují o sebe navzájem, či dělají společné věci.

Toto dětské pojetí se v zásadě shoduje s dnešní definicí rodiny z pohledu sociologie či psychologie a neobsahuje miskoncepty.

Příbuzenské vztahy

Fisher et al. (1984 In Brophy, Alleman, 2001, s. 7-9) popisují čtyři stádia osvojování konceptů rodiny a příbuzenských vztahů u dětí. Proces poznávání je směřován od konkrétního k více abstraktnímu.

- *Konkrétní kategorické koncepty* – děti začínají používat pojmy pro základní příbuzenské vztahy jako „máma“, „táta“, „babička“, „děda“ atd. kolem třetího roku života. Tyto pojmy pak aplikují jak na lidi uvnitř své rodiny, tak i mimo ní – např. „máma“ používají pro ženu obecně, „syn“ pro chlapce, ale mezi těmito pojmy nemají vytvořený vztah.

- *Prvotní koncepty příbuzenství* – okolo čtyř nebo pěti let začínají děti chápat, že příbuzenské termíny obsahují vztah mezi dvěma lidmi, ale stále to pro ně není úplně jasné. Např. si mohou myslet, že lidé jsou příbuzní, protože žijí v jednom domě, nebo se mají navzájem rádi.
- *Pozdější koncepty příbuzenství* – v šesti nebo sedmi letech si děti začínají uspořádat složité příbuzenské vztahy do systému. Přicházejí na to, že jedna osoba může být v mnoha příbuzenských vztazích najednou, a také na to, že člen rodiny zůstává jejím členem i poté, co se odstěhuje z domácnosti.
- *Abstraktní koncepty* – v průběhu dospívání se buduje plně objektivní pochopení vztahů příbuznosti. Dochází k uvědomění dvou druhů vztahů: pokrevní příbuzní, kteří jsou nám biologicky daní a neměnní; a na druhé straně manželé a příbuzní z jejich strany, jejichž příbuzenství je získané na základě zákona, a je rozlučitelné. Velkou výjimkou tohoto zobecnění je adopce.

Podle Piageta (In Casper, Shultz, 1999) škola napomáhá snižování egocentrismu u dětí procesem decentralizace. Když přestanou vidět svět jen svým pohledem, jsou schopné pochopit, že např. mít bratra znamená zároveň být bratrem /sestrou.

Právní vztahy jsou pro děti složitější a více matoucí než vztahy rodové. Pro žáky je jednodušší definovat prarodiče, obtížnější tety, strýce, bratrance a sestřenice, a nejtěžší je pro ně vymezit pojmy jako nevlastní bratr /sestra či adopce, pokud s nimi nemají přímou zkušenost. (Brophy, Alleman, 2001)

Snaha učit děti o příbuzenských vztazích je komplikována tím, že v dnešní době je potřeba zahrnout všechny alternativy tradiční nukleární rodiny, která se skládala jednoduše z manželů a jejich dětí.

Učitelé se musí rozhodnout, jestli a jak učit o některých více komplikovaných vztazích v rodinách. Musí rozhodnout, jak velký důraz bude klást na manželství, adopci a další právní vztahy. Brophy a Alleman (2001) navrhuje jednoduše vysvětlit základ pro dvě kategorie vztahů - pokrevní příbuzenství a nevlastní příbuzenství - s důrazem na to, že ty první trvají i přes změny v manželských vztazích nebo v domácnosti, zatímco ty druhé mohou být rozvodem či odloučením zrušeny, i když osobní přátelství a subjektivní pocit příbuznosti může přetrvat.

Brophy a Alleman (2001) upozorňují, že právě to může zkomplikovat dětský rozvoj pochopení rodinných vztahů. Před šestým či sedmým rokem dítě pohlíží na otce jako na osobu, která žije ve stejné domácnosti, a proto si může myslet, že pokud se odstěhuje pryč,

není už jeho otcem, popř. že tím, že se rozešel s jeho /její matkou, se rozešel i se svými dětmi. Malé děti si často myslí, že rozvod je důsledek jejich chování.

Funkce rodiny

Skoro třetina dětí ve výzkumu Brophy a Allemanové nebyla schopna odpovědět na otázku, proč lidé žijí v rodinách. Zbytek udal jako důvod to, že se mají rádi, chtějí se o sebe starat a pomáhat si. Většina nebyla schopna mluvit o přání mít blízké sociální vazby a podporu. Jen menšina řekla, že lidé žijí v rodině, protože si chtějí někoho vzít a mít děti. Jako důvod k rozvodu uváděly děti často nepřátelství, násilí, touhu oženit se s někým jiným, nebo špatné chování dětí namísto běžného důvodu - vzájemného nesouladu mezi rodiči. (Brophy, Alleman, 2001)

Proto je důležité dětem srozumitelně objasnit emocionální a socializační funkce rodiny, které právě s otázkami, proč lidé v rodinách žijí nebo proč se rozvádějí, nerozlučitelně souvisí.

Více než dvě třetiny žáků neznala důvod, proč se rodiny stěhují. Na otázku, jak se změní život rodiny, která se přestěhuje, se většina odpovědí zaměřovala spíše na záležitosti ohledně domu a sousedství, než na ekonomické příležitosti nebo politické změny (v případě stěhování za hranice). (Brophy, Alleman, 2001)

Jak zmiňují Brophy a Alleman (2001), děti často používají náznaky *šovinizmu*, když mluví o jiných kulturách, a občasné náznaky *prezentizmu*, když mluví o minulosti. Prezentismus se u nich projevuje tendencí soudit minulost dnešními standardy namísto schopnosti vidět souvislosti očima tehdejších lidí. Život v minulosti pak posuzují jako jednotvárný, a tehdejší lidi jako hloupé, protože současná technologie a vymoženosti nebyly ještě objeveny.

Žáci by se proto měli dozvědět základní informace o tom, že dříve (a v jiných kulturách dodnes) lidé žili v širších rodinách, které fungovaly jako samostatné ekonomické a sociální jednotky, zatímco ve vyspělých kulturách západního světa žijí lidé v dnešní době v nukleárních rodinách. Dříve mnoho dětí umíralo, a mnohdy byly děti brány jako další pracovní síly v domácnosti.

Role jednotlivých členů rodiny

Každý v rodině má určitou roli a očekává se, že se podle ní bude chovat. Děti se s tímto očekáváním setkávají od malička, proto je třeba, aby rozuměly jeho významu. Brophy a Allemanová si kladli otázku, nakolik mají děti vytvořené smysluplné vysvětlení pro rolové chování v rodině.

Reakce dětí na otázku, proč rodina potřebuje pro své fungování jistá pravidla, jejichž dodržování není omezením osobní svobody, byla odpovídající, bez miskonceptů. Děti zmiňovaly význam pravidel pro udržení zdraví a bezpečí, férové zacházení s ostatními lidmi, vyjasnění osobností každého člena rodiny a jeho fungování jako prevence chaosu. Naprostá většina žáků si tedy byla vědoma, že pravidla pomáhají v rodině zaručit harmonické spolužití. (Brophy, Alleman, 2001)

U rodičů se předpokládá, že budou učit, vychovávat a pečovat o své děti. V druhé polovině dvacátého století přišla ve vyspělých demokratických státech (u nás o něco později) na přetřes otázka tradičního rozdělení mužských a ženských rolí. Od té doby se rozdílly v těchto dvou oblastech začínají více či méně smazávat v závislosti na kultuře, přesvědčení a hodnotách.

Jak ukazují Brophy a Alleman (2001), žáci na otázku, co se učí od otců a co od matek, zmiňovali většinou podobné věci, až na dvě výjimky. Děti často zmiňovaly učení se tradičnímu mužskému chování od otců (opravy věcí, používání strojů, mužské sporty...) a ženského od matek (starání o děti, vaření a jiné domácí práce...). Druhou výjimkou bylo spojování matky s osvojováním školních dovedností, společenského chování a morálky, péče o sebe, zodpovědnosti, a pravidel bezpečnosti a hygieny daleko častější než s osobností otce. Druhý případ je ovšem možný vysvětlit i pouhým faktem časté nepřítomnosti či úplné absence otce v rodině.

Role každého člena se postupně rozšiřuje a mění v závislosti na věku a postavení v rodině a na rodinných změnách. Toto se podle Brophyho a Allemanové (2001) ukázalo nedostatečně srozumitelné dětskému chápání. Jako reakce na otázku nutných změn v rodinném fungování po rozšíření /zúžení rodiny byly vyzdvihovány hlavně na první pohled zřejmé věci jako potřeba více /méně potravin, oblečení a ostatních hmotných věcí. Co nebylo zmíněno naopak vůbec, je fakt pravděpodobné nutnosti přerozdělení domácích prací a ostatních zodpovědností, které příbytek/úbytek člena přináší.

Jak už bylo uvedeno, základní skutečnosti nutné k správnému fungování rodinných rolí (Peterson, Green, 2009) jsou jejich jasná stanovení, flexibilita, spravedlivé rozdělení a

zodpovědnost v jejich naplňování. Pokud škola přispívá k uvědomování těchto skutečností u dětí, je to dalším pozitivem k správnému uchopení rodinné problematiky.

Rodinná soudržnost versus autonomie jednotlivých členů

Koheze je definována jako rozsah v jakém jsou jednotliví členové s rodinou spojeni či od ní odděleni. (Olson et al., 1992 in Slicker, 1997)

V dnešní společnosti je kladen stále větší důraz na osobnost jedince a jeho individualitu. Osobní odlišnost již v mnohém není minusem, ale naopak plusem. Ovšem vždy je třeba pohlížet na tuto skutečnost také z pohledu funkčnosti/dysfunkčnosti rodiny. Pro dítě je tedy důležité pochopit, že rodina funguje jako celek složený z jednotlivých osobností. Pro její zdravé fungování je nutné vyvažovat tyto dva zdánlivě protichůdné principy.

Rodina by měla být místem, kde se člověk stává šťastným – tedy uspokojuje své osobní potřeby, rozvíjí se. Pokud se má jedinec rozvinout v osobnost, potřebuje k tomu jistou dávku nezávislosti. Měl by se od mala postupně učit zodpovídat za své věci, posléze i za svá rozhodnutí.

Na druhé straně je nutné v rodině podporovat její soudržnost. Ta je zastoupena např. společnou „politikou“ rodiny, společně stráveným časem, společnou komunikací.

K pochopení tohoto jevu je nutné vidět ho v historických souvislostech. S rostoucím vlivem státu na rodinu se snižuje závislost rodiny na podpoře příbuzných, ženy na muži a dítěte na rodičích.

Dalším tématem v procesu výuky je různá míra podpory nezávislosti či soudržnosti v různých rodinách v závislosti na normách společnosti a přesvědčení jedinců. Důležité pro děti je, aby si tyto rozdílnosti uvědomily, ale zároveň byly schopné rozpoznat, v jakých případech je soudržnost rodiny či naopak osobní autonomie ohrožována.

Dítě by se mělo snažit rozpoznávat, které své zájmy prosazuje pro svůj osobní rozvoj a neohrožuje jimi rodinnou soudržnost, a které zájmy jsou v menší či větší míře sobecké a ohrožují kohezi v rodině.

Rodinná identita

Rodinná identita je definovaná jako zachování hodnot, společné řešení problémů, vzájemné doplňování se v rodinných rolích, pocit blízkosti a sounáležitosti, stabilita udržující rodinnou identitu v čase, kontrola nad konflikty a flexibilita. To je tedy výsledek, ke kterému je třeba dospět. Dítě by si ho mělo umět, i když jednodušeji definovanou, spojit s tím, co tuto rodinnou identitu vytváří a podporuje, ať již v jeho konkrétní rodině nebo v rodině obecně.

To, jak lze rodinnou identitu podporovat, je názorně předveditelné na rodinných rituálech s kterými se děti setkávají od malička. V závislosti na rodině a její kultuře pak poznávají různé podoby oslav společných svátků a výročí, mnohé každodenní rituály jako je společné stolování nebo ukládání k spánku. Je vhodné podporovat děti v uvědomění si rituálů, jež používá konkrétně jejich rodina k zachování své identity.

K uvědomění si své rodinné identity je vhodné v dětech pěstovat povědomí o rodinné kontinuitě. Jen hrstka dětí zahrnutá do průzkumu Brohyho a Allemanové měla nějaké určité vědomosti o původu svých předků. Neznalost rodinné historie je tady důvodem k zařazení aktivit na získání povědomí o rodinné historii (např. chtít po žácích, aby mluvili se svými rodiči o svých předcích nebo aby vytvořili rodokmen).

Fakt, že naše rodinná identita přispívá k tomu, že jsme jako rodina semknutá jednotka, která podobně chápe a reaguje na věci okolo, a jiný člověk z jiné rodiny je může vnímat zase jinak, je důležitý k pochopení významu identity.

Dítě by se mělo dozvědět o tom, že rodinná identita je podporována v různých rodinách a kulturách jinak, ale že i když jsou zvyklosti a rituály různých kultur rozdílné, přispívají ke stejné funkci. Brophy a Alleman, (2001) zjistili, že mnoho žáků neví, jaké odlišné domácí zvyky mají v jiných státech, a pokud vědí, jsou jejich znalosti většinou založeny na kulturních stereotypech.

Je třeba znát i problémy, které mohou nastat při přerušení kontinuity rodinného vývoje, či naopak přílišném lpění na určitém obrazu rodiny. I žák základní školy by si měl být schopen uvědomit, co by ztratil, kdyby se zrušily všechny nebo některé z rodinných rituálů, na které je zvyklý, a které se proplétají celou jeho dosavadní rodinou historií. V některých případech je zase nutné některé rodinné záležitosti pozměnit v závislosti na změně (smrt či odchod člena rodiny). Pokud si dítě tyto souvislosti vybuduje, je pro něj mnoho okolností týkajících se rodinné identity a s ní spojenými rodinnými situacemi daleko pochopitelnější.

Konflikty a patologické vztahy v rodině

S konflikty v rodině se dítě setkává běžně. Některé jsou závažnější a dlouhodobější, na jiné si po chvíli nikdo ani nevzpomene. Pro správné fungování rodiny je nejvhodnější konstruktivní řešení konfliktů. Pokud ovšem rodina používá převážně jiný způsob řešení konfliktů (mocenský, vyhýbání se konfliktům, hádky, které „nikdy nikam nevedou“), převeze tento vzorec s velkou pravděpodobností i dítě a bude ho uplatňovat nejen v rodině, ale i ve svém okolí. Proto je výzvou pro učitele, a to nejlépe již na prvním stupni, aby u dítěte podporoval postupy konstruktivního řešení konfliktů.

Dítě by mělo vědět, jak se chránit před nejrůznějším nebezpečím, úrazy počínaje a sexuálními útoky konče. Proto by problematika patologických vztahů v rodině a v souvislosti s tím i oblast dětských práv neměly být ve škole zanedbány.

Na druhou stranu je třeba, aby děti byly schopné rozumně rozeznávat sexuální útoky od normálních projevů lásky ze strany rodičů, spravedlivé a přiměřené tresty od psychického týrání atd.

Jedním ze stupňů prevence patologických vztahů v rodině je i aktivní vyhledávání rizikových dětí, dospělých a rodin. Pokud již k týrání, zneužívání či zanedbávání došlo, je třeba zamezit jeho opakování ať již z pozice rodiče, lékaře či pedagoga, který s dítětem přichází do styku. Učitel má možnost rozpoznat problémy dítěte z každodenního chování či z reakcí na určitá témata.

Co ovlivňuje učitele ve výuce o rodině

Každý vyrůstá s odlišnými zkušenostmi, které ho spoluutvářejí. Záleží na temperamentu, věku, prostředí, časovém období, zeměpisné poloze a kulturním, ekonomickém a společenském prostředí. To vše má vliv na to, jak zkušenosti vnímáme a interpretujeme.

Stejně jako všichni ostatní mají i učitelé své vzpomínky na školu, které vědomě či podvědomě přispívají k jejich přesvědčení, jaká by škola měla být, a to následně ovlivňuje proces výuky. Je těžké překonat názor vytvořený osobním, politickým či náboženským přesvědčením.

Casper a Shultz (1999) považují za nutné, aby učitelé zvážili, jak následující prožitky jejich života ovlivnily jejich chápání zkušeností: původní rodina, sousedství, náboženství, základní škola, členství v různých sdruženích, politická přesvědčení, střední a vysoká škola, zaměstnání, cestování, literatura.

Reflexivita, proces zvyšování sebeuvědomění a vnímavosti ke zkušenostem ostatních, je strategie v učebním procesu velice důležitá, a to jak na straně učitele, tak na straně žáka. Pomáhá se oprostit od zakořeněných zkušeností s diskriminací kvůli původu, pohlaví, sexuální orientaci, věku, společenské třídě, či postižení, která ovlivňují osobní přesvědčení. (Allen, Farnsworth, 1993)

Učitelé vždy musí zvážit, kde lze hranice stanovené školou či společností rozšířit a kde ne. V případě některých kontroverznějších témat je to vždy na učiteli, jestli se rozhodne je zařadit do výuky nebo ne.

Většina rodičů chce pro své děti to nejlepší, ale jejich vnímání toho, co nejlepším je, se, zvláště v dnešní době, velice liší. Louise Derman-Sparks (1989 In Casper, Shultz, 1999) navrhuje zahrnout rodiče do debaty o cílech a metodách, které budou použity k uvedení do problematiky některých témat ve školní třídě.

Různá míra podpory ze strany vedení školy a rodičů může způsobovat problémy v učení rodinné tematiky. Výukový proces tedy finálně ovlivňuje svými hodnotami a postoji širší společnost, názor učitele a jeho zkušenosti, přesvědčení vedení školy a rodičů, a v neposlední řadě zájem a iniciativa dětí.

Učivo o rodině v kurikulu – porovnání českého a kanadského kurikula

Kurikulum je nástrojem k uskutečňování vzdělávacích cílů. Těmi jsou žákovské výstupy – znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a dispozice k jednání, které má být rozvíjeno. V ideálním případě by plánování kurikula mělo být řízeno těmito cíli, právě ty jsou důvodem k jeho existenci.

Jako hlavní problém vidí Brophy a Alleman (1991) fakt, že současné společenské vědy „ztratily les pro stromy v něm“ Upozorňují dále (7) též na to, že žáci často nevidí význam toho, co se ve společenskovědních celcích učí, nebaví je to a jsou znuděni. Dalším mínusem jsou nízké dosažené výsledky v testech či problémy s občanskou aktivitou jakou je nízká účast na volbách.

Cíle by měly vytyčovat znalosti, dovednosti a hodnoty, které žáci potřebují v dnešním životě, aby se mohli zapojit jako aktivní členové v různých sociálních skupinách. (Brophy, Alleman, 1991)

Následovat budou ukázky dvou pojetí učiv o rodině, a to v kurikulu českém a kanadském. Vybrány jsou jednak oblasti, které jasně souvisí s učivem o rodině, a dále oblasti mezilidských vztahů a komunikace, které jsou s tématem víceméně též spjaté.

České kurikulum

RVP vztahující se k tématu rodina v České republice

1) Vzdělávací oblasti: *Člověk a jeho svět*

Tematické okruhy:

a) Lidé kolem nás

Očekávané výstupy:

1. období – žák rozlišuje příbuzenské vztahy v rodině, role rodinných příslušníků a vztahy mezi nimi

2. období – žák vyjádří na základě vlastních zkušeností základní vztahy mezi lidmi, vyvodí a dodržuje pravidla pro soužití ve škole, mezi chlapci a dívkami, v rodině, v obci

(městě), obhájí při konkrétních činnostech své názory, popřípadě připustí svůj omyl, dohodne se na společném postupu a řešení se spolužáky. Rozpozná ve svém okolí jednání a chování, která se už tolerovat nemohou a která porušují základní lidská práva nebo demokratické principy

Učivo: rodina: postavení jedince v rodině, role členů rodiny, příbuzenské a mezigenerační vztahy, život a funkce rodiny, práce fyzická a duševní, zaměstnání, soužití lidí – mezilidské vztahy, komunikace

chování lidí – pravidla slušného chování, principy demokracie

právo a spravedlnost – základní lidská práva a práva dítěte, práva a povinnosti žáků školy

b) Lidé a čas

Očekávané výstupy:

1. *období* – žák uplatňuje elementární poznatky o sobě, o rodině a činnostech člověka, o lidské společnosti, soužití, zvycích, lidské práci; na příkladech porovnává minulost a současnost

Učivo: současnost a minulost v našem životě – proměny způsobu života, bydlení, předměty denní potřeby, průběh lidského života

2. *období* – žák srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifik

c) Člověk a jeho zdraví

Očekávané výstupy: nejsou žádné týkající se konkrétně rodiny či vztahů

Učivo: partnerství, rodičovství, základy sexuální výchovy – rodina a partnerství

2) Průřezová témata

a) Osobnostní a sociální výchova

Sociální rozvoj

- Mezilidské vztahy – péče o dobré vztahy; chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc; lidská práva jako regulativ vztahů;
- Komunikace - komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost

apod.); efektivní strategie: asertivní komunikace, dovednost komunikační obrany proti agresi a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace;

- Kooperace a kompetice – rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny)

Morální rozvoj

- Řešení problémů a rozhodovací dovednosti – dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí; problémy v mezilidských vztazích
- Hodnoty, postoje, praktická etika - vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.; pomáhající a prosociální chování (člověk neočekává protislužbu)

Kanadské kurikulum – provincie Britská Kolumbie

Na začátek je nutné zmínit, že každá provincie v Kanadě má odlišné kurikulum. Kurikulum Britské Kolumbie, o kterém zde bude řeč, je do značné míry ovlivněno vysokou mírou imigrantů a v závislosti na tom soužitím rozličných kulturních a sociálních skupin.

V Britské Kolumbii není zvykem používat učebnice jako podklad výuky. Kurikulum je proto více rozvedeno, počítá se s využíváním různých dostupných materiálů jako jsou knihy, pracovní listy, videa v rámci aktivit, které učitel zařadí. V kurikulu se tedy objevují i pokyny k plánování jednotlivých celků a strategie využitelné v učebním procesu té či oné tematiky. Zde bude uvedeno jen učivo a očekávané výstupy, pro porovnání s českým Rámcovým vzdělávacím programem.

1) Společenské vědy

a) Identita, kultura a společnost

1.ročník

Očekávané výstupy: žák popíše změny objevující se v jeho životě, vysvětlí, jakým způsobem jsou rodiny podobné a jakým rozdílné ve smyslu složení, kultury, tradic a rolí

jednotlivých rodinných členů, rozpozná různorodost společenských skupin, ve kterých žije, učí se, pracuje, hraje si

Učivo: změny v životě jednotlivce, podobnosti a rozdíly rodin

2.ročník

Očekávané výstupy: žák popíše způsoby, jakými jednatelce přispívá společnosti, ve kterém žije; rozpozná faktory, které ho ovlivňují, kým sám je

Učivo: způsob, jakým jednatelce přispívá společnosti, ve kterém žije; osobní identita

3.ročník

Očekávané výstupy: žák rozpozná změny, které se objevují ve společnostech v průběhu času

Učivo: změny ve společnostech v průběhu času

b) Řízení, organizace

1.ročník

Očekávané výstupy: žák popíše své role, práva a povinnosti, které má doma a ve škole; vysvětlí význam třídních a školních pravidel

Učivo: povinnosti a práva jednatelce doma a ve škole; účel třídních a školních pravidel

c) Ekonomie a výroba

1.ročník

Očekávané výstupy: žák popíše základní lidské potřeby

Učivo: uspokojování základních potřeb

2) Zdravotní a profesní výchova

a) Profesní rozvoj

1.ročník

Očekávané výstupy: žák popíše práce a povinnosti, které má doma a ve škole

Učivo: práce a povinnosti doma a ve škole

b) Zdravé vztahy

1.ročník

Očekávané výstupy: žák rozpozná způsoby, jakým rodina poskytuje podporu a péči svým členům (např. povzbuzení, rady, náklonnost, sdílení); popíše strategie zvládnutí

běžného meziosobního konfliktu (např. střídání, chození pro pomoc k dospělému či nezávislé straně)

Učivo: jak rodiny podporují a pečují o své členy; zacházení s meziosobním konfliktem

2. ročník

Očekávané výstupy: žák popíše vhodné strategie efektivní komunikace s ostatními (např. aktivní naslouchání, snaha vyjadřovat pocity)

Učivo: komunikační dovednosti

3. ročník

Očekávané výstupy: žák popíše dovednosti potřebné k budování a udržování pozitivních vztahů (např. komunikační dovednosti, mezilidské dovednosti)

Učivo: budování pozitivních vztahů

4. ročník

Očekávané výstupy: žák popíše dovednosti nutné k budování pozitivních vztahů (kooperace, komunikační dovednosti, empatie, respektující chování)

Učivo: mezilidské dovednosti ve vztazích

5. ročník

Očekávané výstupy: žák zhodnotí vlastní mezilidské schopnosti, které jsou využitelné k budování a udržování pozitivních vztahů s rodinou a přáteli

Učivo: zhodnocení vlastních mezilidských dovedností

Porovnání kurikula českého a kanadského, respektive kurikula Britské Kolumbie ukazuje shodu v zařazení základních aspektů týkajících se rodiny, jako jsou vymezení rodiny, příbuzenské vztahy a role jednotlivých členů, funkce rodiny, změny společenství v čase, práva a povinnosti členů rodiny a rodinné vztahy.

Co vyzdvihuje kanadské kurikulum oproti českému je podobnost a rozdílnost, která se rodin týká, ať už z hlediska složení, kultury, tradic či rolí jednotlivých členů. Tato skutečnost se nesporně týká rozmanitého národnostního a kulturního složení Britské Kolumbie.

Druhým rozdílem je pak důraz kanadského kurikula na osobní identitu a přínos jedince. Žák je už od prvního ročníku veden k tomu, aby si uvědomoval, čím on sám přispívá k fungování rodiny, ve které žije, a později ke zhodnocení vlastních schopností, které jsou využitelné k budování a udržování pozitivních rodinných vztahů.

V zásadě se tedy dá říct, že obě kurikula obsahují základní body, které by o rodině měly být učeny tak, jak je navrhuje i Brophy a Allemanové (roky?). Hlavní váha je tedy poté již na učitelích a vedení školy, jak ke kurikulu přistupují. V Britské Kolumbii, kde jsou součástí

„balíčku“ společenských věd (Resource Package for Social Studies) návrhy na plánování a strategie se zdají být cíle a očekávané výstupy lépe uchopitelnější.

Učební proces vždy ovlivňuje mnoho dalších faktorů, jak bylo popsáno v kapitole č. 7 (Co ovlivňuje učitele ve výuce). V neposlední řadě jsou to i materiály, které má učitel k dispozici.

Materiály k výuce o rodině

Brophy a Alleman (1991) poukazují na to, že učebnice často postrádají jakékoliv spojitosti mezi tématy a stávají se tak jen „přehlídkou nesouvislých faktů a izolovaných cvičení“. Navíc jsou to často fakta, která děti znají z běžného života. Tento názor se samozřejmě váže k době svého vzniku. Je však v mnohých případech platný dodnes, což dokládají následující ukázky:

Doma je nejlépe když: Ano/Ne – na zemi jsou poházené hračky, v kuchyni je neumyté nádobí atd. (Prodos, 2. ročník, 1993)

Červeně vybarvěte způsoby, jak by se k sobě měli členové rodiny chovat. Černě, jak by se chovat neměli: Chováme se k sobě mile/Nadáváme si/Křičíme na sebe/Pomáháme si (Nová škola, 2. ročník, 2008)

Jak se zachováte? Podtrhněte správné věty.

Nechtěně narazíte do babičky – omluvím se/neomluvím se; maminka uklízí – nabídnu jí pomoc/hraji si; dědečkovi spadly brýle – podám mu je/nevšímám si toho... (Nová škola, 2. ročník, 2008)

Česká republika

Výběr učebního materiálu je na českých školách víceméně na učiteli. Někde se na stejné učebnici musí shodnout s ostatními kolegy, jindy je výběr na každém zvlášť. V každém případě má možnost využívat i jiných, než školou proplacených materiálů, byť je tento postup at' již časově, tak i finančně náročnější. Pevně danou podmínkou je u učebnic doložka Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Následně bude pojednáno o tom, jak je zpracováno téma rodina v různých učebnicích pro různé ročníky. Cílem nebude kompletní zmapování situace českých učebnic, půjde spíše o nastínění problému uchopení tohoto tématu různými autory. Všechny učebnice, o kterých bude řeč, jsou schváleny ministerstvem.

Rozčlenění na témata je uvedeno pro přehlednost a názornost, je však v některých případech značně zjednodušující, protože některá témata tak, jak je zpracovali autoři jednotlivých učebnic, obsahují hlubší souvislosti s propojenosti mezi jednotlivými oblastmi.

Definice rodiny:

Domov je máma, táta a sourozenci... (Pansofia, 1. ročník, rok?)

Rodina jsou lidé, kteří se mají rádi a starají se o sebe navzájem. (Fraus, 1. ročník, 2007)

Rodina – to je máma, táta a jejich děti. (Nová škola, 2. ročník, 2008)

Různé podoby rodin – obrázek domu, kde v bytech vedle sebe bydlí různé rodiny (Fraus, 1. ročník, 2007),

Napiš stručně, co znamená slovo RODINA. Srovnejte vlastní vysvětlení pojmu rodina s definicí v dětské encyklopedii. Co je v nich stejné, v čem se liší? Souhlasíš se vším, co je v definici napsáno? Proč? Může rodina fungovat i jinak, než uvádí definice? Kdo tvoří tvoji rodinu? (Mühlhauserová, 3. ročník, 2009)

Rozlišení pojmů rodina a domácnost – lidé, kteří spolu bydlí, tvoří domácnost, obrázek domu – muž, který bydlí sám v přízemí má také rodinu, ta s ním ale nebydlí, muž a žena v přízemí tvoří rodinu, přestože nemají děti (Fraus, 1. ročník, 2007)

Příbuzenské vztahy (SPL Práce a Albra, 1. ročník, 2000 – pracovní sešit; Fraus, 1. ročník, 2007, Prodos, 2. ročník, 1993; Alter, 2. ročník, 1993; SPL-Práce a Albra, 2. ročník, 2002; Nová škola, 2. ročník, 2008)

Mnohočetnost - babička byla dítě a je také dcerou a maminkou (Didaktis, 2. ročník, 2007)

Role v rodině

Máma chodí do práce, pere, žehlí, vaří a uklízí, táta chodí do práce, pomáhá s úklidem, umývá nádobí

Text máma a táta – táta je přísnější, když něco provedeme, máma je.... (Nová škola, 2. ročník, 2008)

Obrázek – táta opravuje, máma u plotny (Prodos, 1. ročník, 1992)

Text - ...maminka s babičkou chystají večeři, tatínek a dědeček čtou noviny

Obrázek – tatínek vaří a drží v náručí miminko (Fraus, 1. ročník, 2007)

Text – ...táta o víkendu rád vaří,... maminka je ráda, když jí ostatní členové rodiny pomohou (Fraus, 1. ročník, 2007)

Povinnosti členů rodiny, řekni, jak pomáháš doma (Fortuna, 1. ročník, 1993; Pansofia, 1. ročník, SPL Práce a Albra, 1. ročník, 2000; (Didaktis, 4. ročník, rok?); jak pomáháš mamince (Alter, 1. ročník, 1993, Prodos, 2. ročník, 1993); proč je důležité pomáhat (Nová škola, 2. ročník, 2008)

Jaké máte doma povinnosti? Jaká máte pravidla? Jak vám pomáhají? Jak mohu jako dítě přispět k lepšímu soužití lidí v rodině? – 11 bodů – nelžu, plním své povinnosti

...; některé věci mohou někomu připadat správné a jinému nesprávné. Proto se lidé, kteří žijí spolu v jedné rodině, třídě, ale i v jedné obci nebo státě, musejí dohodnout na pravidlech (Fraus, 3. ročník, 2009)

Co chcete a potřebujete dělat o víkendu u vás doma? Napište plán pro vaši rodinu na příští sobotu a neděli. (Fraus, 2. ročník, 2008)

Řekni, kdo plní ve vaší rodině jaké povinnosti. Čím můžeš rodičům a prarodičům nejvíce pomoci? Rozplánuj do týdenního rozvrhu každodenní drobnou práci, kterou zvládneš a pomůžeš tím rodičům. (Mühlhauserová, 3. ročník?, 2009)

V současné době chodí do zaměstnání jak ženy, tak muži. Také v péči o domácnost a děti se často střídají. Rozdělení povinností mezi rodiči záleží na jejich vzájemné dohodě. Znáte zaměstnání, která nevykonávají téměř žádní muži? Proč myslíte, že to tak je? Mohlo by to být jinak? Zkuste zjistit, která povolání ženy nesmějí vykonávat. Proč nejsou vhodná pro ženy? V dnešní době přibývá tatínků, kteří zůstávají na rodičovské dovolené (Didaktis, 4. ročník, rok?)

Rodinná soudržnost a identita

Společné trávení volného času (Pansofia, 1. ročník; SPN, 2. ročník, 1986; SPL-Práce a Albra, 2. ročník, 2002, SPL-Práce a Albra, 2. ročník, 2002 – pracovní sešit; Didaktis, 2. ročník, 2007)

Rodinné oslavy (Fortuna, 1. ročník, 1993, Prodos, 1. ročník, 1992; SPL Práce a Albra, 1. ročník, 2000; Prodos, 2. ročník, 1997?; Fraus, 1. ročník, 2007; Nová škola, 2. ročník, 2008)

Vyprávění členů rodiny o minulosti (Alter, 2. ročník, 1993; SPN, 2. ročník, 1986; Fraus, 2. ročník, 2008; Mühlhauserová, 3. ročník?, 2009; Prodos, 4. a 5. ročník, 2008)

Rodinné zvyky (SPL-Práce a Albra, 2. ročník, 2002; Mühlhauserová, 3. ročník?, 2009)

Funkce rodiny

Co zajišťuje dětem rodina? Kdo vám dává jídlo a pití, oblečení, hraje si s vámi? (Fraus, 1. ročník, 2007)

Členové rodiny se mají rádi a podle svých možností se o sebe starají (Fraus, 2. ročník, 2008)

Potřeby členů rodiny – co jste potřebovali jako mimino? Co potřebujete teď? Co potřebujete, abyste byli spokojení? Co můžete udělat, pro to, aby byli spokojení rodiče, sourozenci, kamarádi? (Fraus, 1. ročník, 2007); co potřebují malé děti/školáci/dospělí (Prodos, 2. ročník, 1993)

Přírůstek v rodině – miminko potřebuje hodně péče, pomáháme všichni (SPN, 2. ročník, 1986)

Napiš krátké zamyšlení, proč je důležité mít rodinu – co ti rodina dává a co dáváš ty jí. (Mühlhauserová, 3. ročník?, 2009)

Rodina v kontextu doby a kultury

Některé věci se v čase mění, jiné zůstávají stejné. Lidé dříve se nám podobali v tom, že potřebovali jíst, bydlet v teple, mít se rádi. (Fraus, 2. ročník, 2008)

Znáte někoho, kdo pochází z jiné země? Zeptejte se ho, zda a jak se u nich slaví Vánoce a Nový rok. (Fraus, 1. ročník, 2007; Prodos, 4. a 5. ročník, 2008)

Porovnání Vánoc a Ramadánu (Fraus, 1. ročník, 2007- pracovní sešit)

Porovnání rodin dříve a dnes (Didaktis, 4. ročník, rok?; Prodos, 4. a 5. ročník, 2008)

Vyprávění dívky jejíž tatínek je Vietnamec a maminka Češka (Prodos, 4. a 5. ročník, 2008)

Konflikty v rodině

I spory v rodině lze řešit – problém, řešení, co pomohlo (Fraus, 3. ročník, 2009)

Konfrontace názorů, problémové situace (Didaktis, 4. ročník, rok?)

Patologické vztahy v rodině

Ublíživání v rodině – Linka důvěry (Fraus, 1. ročník, 2007; Didaktis, 4. ročník, rok?; Prodos, 4. a 5. ročník, 2008); může být dětem ublížováno i doma? Jak můžete pomoci dítěti, o kterém víte, že je doma týráno? (Didaktis, 4. ročník, rok?)

Sexuální zneužívání – nikdo se vás nesmí proti vaší vůli dotýkat, ani když patří do rodiny. nebojte se říct slova NE, NECHCI. (Didaktis, 2. ročník, 2007); text o sexuálním zneužívání; namalujte si obrys postavy. Představte si, že je to vaše tělo. Červeným kroužkem označte místa na těle, kde nechcete, aby se vás někdo dotýkal. Modrým kroužkem označte místa, kde vám doteky druhých nevadí. (Didaktis, 4. ročník, rok?)

Kanada

V Britské Kolumbii se příliš nepoužívají učebnice, učitel si materiály vybírá popř. vytváří sám v souladu s cíli kurikula. To nabízí kromě závazných cílů i náměty ke zpracování a strategie, kterých se učitel při konkrétních tématech může držet.

Integrated Resource Package (2006) ministerstva pro vzdělávání Britské Kolumbie uvádí, že materiály využitelné ve výuce mohou zahrnovat texty, videa, softwary a CD-ROMy, hry a multimédia. Doporučené materiály jsou potom ty, které prošly procesem evaluace a mají doložku ministerstva. Učitelé pak musí využívat buď materiály s touto provinciální doložkou nebo materiály, které byly schváleny místním úřadem. Více informací je pak možno nalézt přímo na stránkách Ministerstva pro vzdělávání provincie Britská Kolumbie (<http://www.bced.gov.bc.ca>).

Následně bude uvedeno několik různých druhů materiálů zpracovávajících různou tematiku. Převážně jsou však zaměřeny na diversitu rodin a konkrétně potom na rodiny homosexuálních párů. U nás v této oblasti jakékoliv materiály chybí, proto by bylo zajímavé uvést zde právě několik titulů, které mají učitelé v Kanadě a Americe k dispozici.

S těmito materiály je možno se setkat ve výuce u různých učitelů v dané provincii. Některé jsou kanadské, jiné americké. Ucelenější zpracování by vyžadovalo hlubší přístup ke

zkoumání, co který učitel za materiály k jakému tématu využívá. Uváděné materiály jsou však zástupci těch více známých zdrojů v učivu o rodině.

Video That's a family - a film for kids about family diversity (Debra Chasnoff / USA/2000/35 min) Film z projektu The Respect for All, jehož cílem je vytvořit materiál vhodný pro děti, který by jim pomohl porozumět a respektovat odlišnosti všemožných druhů. Je prvním filmem pro děti, který rozlišuje nejrůznější rodinné struktury, které vytvářejí skladbu dnešní společnosti. Děti samy nás nechají nahlédnout do svých domovů a vysvětlí, jak ze svého pohledu chápou pojmy jako jsou rozvod, adopce, milenec, homosexuální pár či nevlastní otec. K filmu je i sešit, který obsahuje vysvětlení k filmu, aktivity doporučené pro jednotlivá témata. U nás byl film promítán v rámci projektu Jeden svět na školách pod názvem To je moje rodina.

Z projektu Respect for All je například i film *It's Elementary Talking About Gay Issues In School* (Je důležité mluvit ve škole o homosexualitě). Tento film není zaměřen na tematiku rodiny, je však jedním z mnoha materiálů zabývajících se problematikou homosexuality a jejího začlenění do kurikula základní školy. Je třeba zdůraznit, že v tomto ohledu jsou některé státy USA a Kanada viditelně napřed. Zatímco u nás se toto téma teprve otevírá, a to zatím spíše jen na druhém stupni, za oceánem je k této tematice již široká paleta použitelných kvalitních materiálů. Přímo k tematice rodin homosexuálních párů je možné nalézt v knihovnách i mnoho rozumných knih pro děti.

Dětské knihy s tematikou rodin homosexuálních párů:

Heather Has Two Mommies; 20th Anniversary Edition (by Leslea Newman)

Daddy's Roommate (by Michael Willhoite)

And Tango Makes Three (by Justin Richardson – pravdivý příběh o "gay" tučňácích, kteří spolu vychovávali mládě)

Knihy o diversitě rodin pro děti:

Who's in a Family? (by Robert Skutch)

The Family Book (by Todd Parr)

All Families are Special (by Norma Simon)

Dětské knihy s tematikou genderu:

Rough, Tough Charley (by Verla Kay)

The Sissy Duckling (by Harvey Fierstein)

The Story of Ferdinand (by Munro Leaf--a children's classic, written in 1936)

Program k sexuálnímu obtěžování na základní škole:

Let's Talk About Touching (Mluvme o dotecích) – program prevence sexuálního zneužívání pro děti ve věku 4 – 6 let.

Cílem této práce není porovnávat ani hodnotit české či kanadské učební materiály. Ať už kdekoliv, vždy záleží především na učiteli, jak dané téma uchopí. Jak uvádí Brophy a Alleman (1991), učitelé by měli mít především jasnou koncepci toho, kam chtějí děti po každém tematickém celku dovést, a podle toho by měli tyto celky naplánovat.

3 Výzkumná část

3.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumné části mé práce je nahlédnout do problematiky pojetí výuky o rodině, a to pojetí psychologů a učitelů. Částečně zmapovat, jak k tématu přistupují učitelé, co považují za jeho hlavní smysl, co jim přijde důležité učit. To by mělo být konfrontováno s pojetím psychologů.

Dále by měly být odkryty další souvislosti týkající se výuky o rodině – to, co učitele ovlivňuje a jak on sám svým přístupem udává směr tohoto výukového předmětu.

3.2 Metody výzkumu

3.2.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum umožňuje jít více do hloubky zkoumaných jevů, ukazovat širší souvislosti. Informace nevytrhuje z kontextu, nezobecňuje. Jelikož mým záměrem není získat data, která by bylo možno generalizovat a použít jako obecně platné na celou populaci, ale údaje vycházející z názorů a zkušeností respondentů, jež budu později zasazovat do širších souvislostí, využiji právě přístup kvalitativní a ne kvantitativní.

Polostrukturovaný rozhovor

U polostrukturovaného rozhovoru si výzkumník vytváří specifické okruhy otázek, pořadí je však možné zaměňovat i měnit jejich přesné znění. Dále je příhodné klást otázky doplňující. (Miovský, 2006)

Tuto podobu metody interview jsem si vybrala z důvodu jeho větší volnosti než má rozhovor strukturovaný. Rozhovory bylo možno vést přirozeně, otázky klást v pořadí dle potřeby a vývoje rozhovoru. Také mi to umožnilo odkrývat i věci, na které jsem se konkrétně neptala, ale které odkrývaly hlubší souvislosti.

Výzkumné otázky

- 1) Jak přistupuje k výuce o rodině učitel prvního stupně a jak dětský psycholog?
- 2) Jak přistupuje k tématu rodina dítě mladšího školního věku?
- 3) Co ovlivňuje konkrétní obsah a formu výuky?

Takto byly tedy definované hlavní a závazné okruhy otázek. Odpověď na otázku č. 1 jsem hledala přes dotazování se na to, co konkrétně přijde daným skupinám respondentů důležité o rodině na prvním stupni učít. Měla jsem jasně dané i oblasti, ke kterým jsem chtěla v rozhovoru dojít, ať už tak, že na ně narazí sám respondent nebo tak, že se dotážu já osobně. Zajímala mě zde témata vymezení rodiny a jejích funkcí, forem rodinného soužití, rolí v rodině, otázky řešení konfliktů, rodinné soudržnosti a identity, autonomie a práv členů rodiny a také historických a mezikulturních souvislostí. Ne vždy jsem však dostala odpovědi na všechny otázky z toho důvodu, že respondent buď opakovaně poskytoval velice obecné až nic neříkající informace a nebo úmyslně či neúmyslně uhýbal k tématům jiným. Také jsem při zjišťování odpovědí na tuto otázku uplatňovala u někoho naprosto volný, u jiného výrazně direktivní styl vedení rozhovoru podle toho, jak byl dotazovaný ochoten či schopen na dané téma volně hovořit. Díky tomu, že respondenti, pokud jim to vyhovovalo, získali poměrně velkou volnost ve směřování odpovědí, dozvěděla jsem se množství podnětných informací, které primárně nebyly cílem zjišťování, v průběhu výzkumu jsem je však pro jejich zajímavost a významnost začlenila. Takovým příkladem bylo například téma smrti ve výuce.

U otázky č. 2 jsem hledala odpovědi na otázky s jakými znalostmi, stereotypy či prekoncepty se učitelé a psychologové u dětí setkávají. Po několika rozhovorech jsem však zjistila, že se odpovědi točí pořád kolem stejných bodů. Na druhou stranu vyšly napovrch otázky nové, týkající se psychické bezpečnosti a vývojové psychologie – tedy pojmů jako věková přiměřenost, dětské fantazie, představy atd.

Otázka č. 3 neměla přesně specifikované konkrétní podotázky, spíše jsem čekala, co se v rozhovoru přirozeně „vynoří“. Někde byly dané jevy označeny přímo za faktory výuku ovlivňující, jindy bylo třeba hledat ve výpovědích hlubší souvislosti.

3.3 Metody získávání dat

Respondenty pro výzkum jsem získávala pomocí metody sněhové koule. Jak popisuje Miovský (2006), získala jsem první vlnu účastníků díky osobnímu kontaktu a dále jsem získávala další a další účastníky prostřednictvím kontaktů s první vlnou respondentů. Díky ochotě učitelů i respondentů se mi podařilo získat dostatečný vzorek, který umožnil naplnění, saturaci výzkumu. V poslední fázi rozhovorů se tedy již témata z velké části opakovala a nebylo tedy více přínosné v dalších rozhovorech pokračovat.

3.3.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek se skládal z dvou hlavních skupin – učitelů prvního stupně základní školy a psychologů (převážně psychologů dětských). Učitelé se ještě dělili na podskupiny českých a kanadských. Českých učitelů bylo zastoupeno 11, kanadští byli 4 a psychologů 7. Za další podskupiny by potom bylo možné označit učitele začínající a učitele s delší praxí, toto třídění jsem však v analýze příliš nevyužila. Zúčastnění učitelé pocházeli z pěti různých škol v Praze, středočeském kraji a Vancouveru, městě kanadské provincie Britská Kolumbie.

Způsob vedení a záznamu rozhovorů

Rozhovory probíhaly podle možností respondentů ve školách či kavárnách. Jejich délka se lišila podle časových možností dotazovaných a podle vývoje a zajímavosti samotného rozhovoru. Rozpětí se pohybovalo mezi dvanácti a čtyřiceti pěti minutami.

Většina rozhovorů byla provedena s jednotlivci, ve třech případech však z příčin, jež vyplynuly z okolností byl rozhovor veden s dvěma osobami najednou.

Pro způsob záznamu rozhovorů jsem zvolila audiozáznam, který mi umožnil doslovné zachycení celého interview. Také tím odpadly starosti se zapisováním rozhovoru v jeho samotném průběhu, což bylo příjemné už kvůli větší přirozenosti. Každého respondenta jsem doslovně poprosila o svolení s nahráváním ještě před tím, než samotný rozhovor začal a zároveň jsem mu zaručila, že získaná data budou anonymní.

Rozdílnost časových a geografických pásem mi bohužel neumožnila uskutečnit živé rozhovory s učiteli kanadskými, proto probíhala konverzace pomocí emailové korespondence.

V části výzkumu, kde pracuji s citacemi, jsou všichni uváděni anonymně za pomoci značek. Písmeno U označuje učitele, Uk poté učitele kanadského, P je značka psychologa. Čísla jdou pak podle toho, v jakém pořadí byly rozhovory pořizeny.

3.4 Analýza dat

3.4.1 Kódování a kategorizace

Při analýze dat jsem začala kódováním, tedy hledáním pojmů, které se objevovaly v rozhovorech opakovaně a které později tvořili kategorie a subkategorie. Rozhovory jsem poté začala rozkládat a následně skládat podle kategorií a subkategorií. Analýzou dat vznikl následující text, který je organizován do témat kategorií a subkategorií a je doplněn o citované výroky z rozhovorů.

3.4.2 Téma rodina

Komplikovanost tématu

To, co se prolínalo mnohými výpověďmi, by se dalo definovat jako nesnadnost uchopení tématu, ať už v pohledu psychologie, tak i v běžné školní praxi. Opakující se výroky se týkaly nejasností, jak vlastně rodinu v dnešní době vymezit a také toho, že právě toto téma se dotýká každého jedince osobně, proto je složité se o něm bavit bez zatížení pocity, stereotypy, postoji. Obtížnost výuky a vysoké nároky na učitele pak byly dalšími často zmiňovanými tématy.

Co se týče rodiny, to je hrozně ožehavý téma v tom, že u nás stále existuje strašně moc řek bych až jako úplně nesmyslných stereotypů, včetně toho názvu tradiční rodina. Kdo se zabývá studiem rodiny, zjistí, že žádná tradiční rodina neexistuje. (P1)

Rodina je dneska opravdu velmi těžko definovatelná jednotka. Už se kloním teď k tomu, že to jsou ti, kteří sami sebe za tu rodinu považují, že žijou v jedné domácnosti a za tu rodinu se cejtěj. Tradiční definice už jsou out...někejší univerzální vzorec, ke kterému by se bylo možný odkazovat dnes najdeme těžko. (P2)

Ono je to i takový ošemetný téma ta rodina, protože pak třeba zajedeš do věcí, který jsou hrozně divný... Myslím, že ta rodina je hrozně těžký téma a je to složitý na přípravu pro toho učitele myslím, protože je to soukromí těch dětí. (U6)

... jakoby „tomu rozumí každé“. Ona ta rodinná výchova na prvním stupni i když vypadá jednoduše, tak je dost složitá metodicky a co je podstatné a co ne, abych neudělal těm dětem v hlavičkách guláš a abych něco nepředběhnul atd. atd. (P3)

Krizy rodiny, o který mluví sociologové je rozhodně hlubší. Takže ono je pak otázka, jestli takhle mít pojatej předmět... Možná za nějakých patnáct, dvacet let nebudou ani tušit, co to vlastně rodina je a bude pro ně úplně bezpředmětný učit se teoreticky něco, co nemaj možnost zažít nebo nikdy nezažily. (P4)

Jedna věc je, jak jsou napsané osnovy nebo metodika jak to učit a druhá nesmírně důležitá věc je, jak to kdo pojme, jak to uchopí a jak s tím bude zacházet. (P8)

3.4.3 Různá pojetí významu učiva o rodině

Respondenti výzkumu udávali různé hlavní i vedlejší cíle, jež by mělo učivo o rodině mít. Někdy se názory rozcházel, jindy doplňovaly.

Znalosti, dovednosti, postoje

Výuka o rodině jako prostředek pro vytváření znalostí, dovedností a postojů se, alespoň částečně, prolíná většinou výpovědí.

V podstatě znalosti, dovednosti, postoje skládaj všecko. Ale u těch malejch dětí tady ty dovednosti jsou věci, který se týkají jich, čili to je takový to moje, jak já v té rodině funguju a moje role v té rodině, jak budou reagovat ostatní na to, když tu roli poruším nebo když nebudu hrát takovou roli, jakou mam; co se týče těch znalostí, nějaký základy sexuální výchovy a tohleto, to vlastně by mělo bejt ve formě znalostí, ale znalostí zaměřených tak, aby vytvářely postoje. (P7)

Myslím, že děti by se měly učit toleranci a respektu již od raného věku a jeden ze způsobů, jak toho dosáhnout, je prostřednictvím výuky o rodinách.“(Uk15)

Otevření obzorů

Jednou z hlavních myšlenek, objevujících se v mnoha výpovědích, je otevírání obzorů, poukazování na to, že nic není černobílé a vedení dětí k samostatnému přemýšlení a utváření názorů.

Já si myslím, že by si měli odnýt to, že rodiny jsou různé, to je podle mě nejdůležitější, aby měli možnost poznat i jiný fungování těch rodin, než jak funguje jejich rodina. Je to i důležitý z toho důvodu, aby neodsuzovali, aby se preventivně působilo na ty děti ... (P4)

... jo, že všechno není černobílé. (P7)

... ony ty děti musej bejt vychovávány k tomu, že ta různost je, že je přirozená a že je dobrá. (P7)

...má-li být naplněno to poslání, že jim otevřem všechny obzory, aby si našli sami cestu k sobě..... poukazovat na to, že ty děti si můžou tvořit vlastní názor, že až budou velký, že v tomhle budou svobodný a budou si o věcech myslet, co si budou myslet. (P8)

Korektivní prostředek

Úlohu školy v napravování pokřivených či neúplných obrazů uvedlo hned několik psychologů.

Děti jsou lakmusový papírek společnosti. (P1)

Výrazně poklesly zdroje informací přímo od rodiny. Dřív bylo běžný, aby člověk tyhle informace a postoje získával především v rodině - model rodičovského chování, to, jak já se budu chovat až mi bude třeba 25, tak to jsem odkoukával od těch svých rodičů ...kde by ty dětičky hledaly vzor v tý rodině, tak to pokleslo, tím pádem to musí víc suplovat - a nejenom v téhle oblasti - ta škola. Dnešní paní učitelka, když to trošku zpaušalizuju, se nemůže dost dobře opřít o nějakou všeobecnou znalost, jak v to v běžné dobré fungující rodině doma

funguje, ale musí se snažit těm dětem suplovat ten obzor, který doma z nějakých důvodů nemají, nebo co je doma všelijak pokřivené nebo nefungující a tak dále. (P3)

Oni žijou v něčem, ale my nevíme v čem. Dítě, který bude žít v rodině, kde je domácí násilí a bude to pro něj každodenní realita, tak pokud to s ním nikdo neprobere a neukáže mu nějaký jiný model fungování, tak si neuvědomí, že to je špatně. Ono si to uvědomí až ve srovnání s těma ostatníma. (P6)

Ta škola může být, pokud se to veme za dobrej konec ze strany pedagoga, takovým korektivním prostředkem...protože to nikdo s nima moc konkrétně neuchopí a doma se o tom mluví kdovíjak – někdy dobře, ale někdy spíš hanlivě, pejorativně a už to děti ovlivňuje, už se tam formuje jejich názor co je špatně co je dobře. (P8)

Vedení k prorodinnému postoji

V průběhu rozhovorů jsem si začala všimnout, že někteří respondenti se shodují v tom, že je důležité vést děti k „ideálu“. Začala jsem se na to následně dotazovat cíleně. Většina respondentů uvedla, že souhlasí s tím vést dítě k tomu, respektovat různost rodin, ale zároveň k vědomí, že ne v každém případě je to tak ideální. V pojmu „ideál“ byli někteří konkrétnější, jiní byli v definici „ideálu“ opatrnější.

Vést je k tomu, aby v budoucnosti měli taky úplnou rodinu. (U9)

Rozhodně bych ved ty dětičky k nějakému přirozenému ideálu, k přirozenému modelu, protože pořád stojí za to, aby se snažily o nějaký tradiční model rodiny – tatínek, maminka, dětičky a širší rodina babička dědeček atd. a ten ideál těm dětem ještě v relativně klidném věku předával... Ono si zvykne, že žije třeba v neúplné rodině, nějak se s tím vyrovná, to není žádné trápení pak už třeba, ale my mu musíme pak asi nějakým nenápadným a hlavně nenásilným způsobem naznačit, že to není ideál, přesvědčit je nějak, že ta rodina není něco překonaného, že např. manželství dokáže ochránit slabšího – právně i hospodářsky. Nesezdaný svazek je vždycy velký problém, pokud nastanou nějaké komplikace. A tohle kdybysme vysvětlili těm záčkům přiměřeně jejich věku, že ta rodina a to manželství má pořád budoucnost, že to není něco překonaného. (P3)

Takhle je to ideál, ale občas se děje tohle a tohle. Ideál je v některých případech nedosažitelný. Rozvody, to by tam mělo být taky, nemůže tam být jenom značka ideál... ale zase aby to tam bylo nějakým způsobem, teď to řeknu dospěle, nevím, jak to zpracovat pro ty děti, že vlastně vůči těm dětem je to nezodpovědný. (P7)

Takhle velká volnost pro ty děti není dobře, oni v tom hrozně lítají. Dřív to bylo jasné, že maminka, tatínek, babička s dědečkem, nějaký tety, široká rodina... Já preferuju tradiční model rodiny, takže říkám: někde to může být jiný, ale nejlepší je, když má člověk i maminku i tatínka. (U11)

Příprava žáků na konkrétní situace

Přípravu dětí na konkrétní situace uvádělo mnoho respondentů jako jeden z částečných cílů. Jako hlavní a jediný smysluplný cíl uváděl tento požadavek respondent P2, který zastává názor, že v některých rodinách, v kterých to nefunguje, nebudou fungovat věci jako rozdělení rolí, rodinné rituály ad. V tom případě tedy nemá cenu dítě frustrovat tím, že mu ve škole budou povídat o tom, jak by to fungovat mělo.

To, co dítě bude bezprostředně zajímat, že si představuje, že bude chodit spát třeba v půl jedenáctý a matka trvá na tom, že teda má chodit spát v půl desátý...takže ty procesy, jak se o tomhle vyjednává. A pak nějaký ty rizikové způsoby chování, což můžou být teda nějaký ty konflikty, do kterých to dítě vtahují a jak se vůči těm konfliktům vymezit. A pak takové věci, jako že by partner matky zkoušel třeba osahávat děvče, maminka na něj nemá náladu a potřeboval by si něco někde užít a to je jediná druhá ženská. Tak co s tím dělat, takovýhle jako rizikové situace. Ty rizikové situace by se jistě daly nějak vygenerovat. Třeba právě v okruhu těch odborníků z krizových center, Linek důvěry. Další riziková situace je když dítě dostane špatnou známku, špatný vysvědčení a bojí se jít domů, bojí se reakce těch rodičů. Takže katalog takových situací si umím představit a nějak doporučený způsob, jak je zvládat, možné způsoby chování v roli toho dítěte. Ale vysvětlovat jim, jak má rodina vypadat, jak má fungovat, to mi přijde, že už na to dneska není doba. Dítě potřebuje být vybavený na konkrétní situaci, vědět, co jsou ty rizika a za kterou brzdu zatahnout, když se něco děje. Připravit je na různé situace zneužívání, nejen toho sexuálního, i psychologického. Význam výuky o rodině vidím v tom, připravit dítě na konkrétní rizikové situace. (P2)

Pokud tedy shrnu hlavní význam výuky v zastoupení znalostí, dovedností a postojů, vyjdou z něj jako nejdůležitější postoje, dále pak dovednosti a až nakonec znalosti.

Reakce na potřeby žáka

Zabývat se tím, co děti konkrétně zajímá, o čem chtějí mluvit uvádělo několik respondentů. Někteří viděli hlavní náplň výuky o rodině právě v tom, že děti povídají, svěřují se, chlubí se tím, co se děje u nich v rodině. Jiní to pojímali spíše jako metodu, jak pracovat s různými tématy, která učitel do výuky sám přinese. Lišila se tady představa o míře iniciativy pedagoga v nastolení konkrétního tématu.

Spíš to berou jako povídání, zážitky, spíš co prožijou. (U2)

Já mam pocit, že se svěřujou. Oni v podstatě o tý rodině nepotřebujou učit, že jo, oni maj ten prostor, že se můžou svěřit v tu chvíli. To jsou takový triviálnosti, který vědí ...To je otázka, jak jim vnucovat další znalost, i když vlastně oni v tom žijou dennodenně. Takže tam někdy ty příbuzenský ty, jako vysvětlit co je švagr, babička, vnučka, no ale jinak vysvětlovat jim jaký maj bejt role nebo ne, to spíš oni říkaj, jak doma to funguje...ale že bych to brala jako učivo, to ne, spíš vycházíme z toho, v čem ty děti žijou... já si vždycky s nima začnu povídat a kterým směrem oni si povídaj... Oni v tu chvíli maj prostor k vypovídání se, pro sdělení v příjemnejch i nepříjemnejch otázkách. (U3)

No takhle, doma to vidí, ale oni strašně rádi povídaj v tý škole o tý rodině, protože třeba se maj i čím pochlubit, třeba si povídaj, co dělali s rodičema o víkendu, tak se třeba pochlubí, že byli s rodičema na výletě nebo třeba, že i někdo pomáhal mamince v kuchyni. (U4)

Já si myslim, to sou třeba předměty, na který se těžko daj dělat nějakým způsobem jakoby obecný osnovy. Teoreticky je možný si načrtnout nějaký okruhy, který by bylo dobrý, aby byly zmíněný, aby si o nich s těma dětma bylo možný bavit a tak dál, ale co já považuju za důležitý, je vyjít z toho, co se odehrává tady a teď, co se prostě odehrává v tý třídě, co tam je za děti.

(P1)

Mně totiž by se líbilo, kdyby každý téma, co se do osnov přinese, bylo připravený, ale předložený dětem tak, aby oni samy to téma de facto vytvářely a dotvářely. Nabídnout, o čem se budem bavit a pak vlastně vycházet z těch dětí, co je zajímá, co pro ně je důležitý. Když je to třída, kde maj 70% rozvedených rodičů, tak je to nemůže nezajímat už od první třídy... Ty děti by měly tak z tří čtvrtin vytvářet obsah toho, co se bude dít a ona (učitelka) by to měla jenom balit a vsouvat do toho ty věci, který jsou v podstatě desatero, když to tak řeknu. (P8)

Zmapování situace ve třídě

Výuku o rodině jako prostředek pro zmapování situací dětí a jejich rodin neuváděl nikdo jako konkrétní cíl, přesto ho zde uvádím, protože na něj několik respondentů narazilo ve smyslu ochrany bezpečí dítěte.

Tam jde o to, jestli je to v rámci nějaké normy, tak jako v pořádku, každý to máme nějak a když není, tak podniknout nějaké opatření, jako jestli si to dítě nechce třeba o tom popovídat s někým. (P6)

Považuju za podstatný netlačit děti k osobním příběhům a osobním vyznáním v prostředí toho třídního kolektivu ve výuce, ale pokud ten pedagog na základě týchle práce zjistí, že se tam něco závažného děje, tak to nenechat bejt. Mluvit s rodinou, výchovnou poradkyní... (P8)

Dáváme si pozor pokud někdo přijde s informacemi o jakékoliv formě týrání – slovním, psychickém, sexuálním. Učitel je povinen o tom okamžitě informovat Ministerstvo sociální péče o děti (the Ministry of Child Welfare), aby dítě mohlo být ochráněno profesionály před dalšími negativními vlivy – ať už se objeví doma nebo jinde.

(Uk13)

3.4.4 Co ovlivňuje proces výuky o rodině

Osobnost učitele

Většina psychologů nějakým způsobem nastínila otázku vlivu osobnosti učitele na výuku, i když jsem se na to konkrétně nedotazovala.

Co si myslím, že je úplně nejdůležitější, je přístup toho kantora a hlavně jeho zkušenost a jeho schopnost vycházet z vlastní zkušenosti, vycházet ze sebe a být schopnej vycházet ze sebe, být schopnej znát svoje mantinely a být schopnej nějakým způsobem odečíst, co se to děje v té skupině, co to dělá se mnou... (P1)

Zkušenosti a znalosti

Učitelé s kratší délkou praxe (v některých případech začínající učitelé) zmiňovali nedostatek zkušeností či znalostí jako negativní vliv na výuku o rodině, převážně v tom smyslu, že radši než aby šli v některém tématu více do hloubky, zůstali raději u povrchnějších informací, které nevedou k situacím, ve kterých se učitel ocitne na „tenkém ledě“. Konkrétně potom zmiňovali strach z reakcí dětí a z toho zabíhat do soukromých záležitostí rodiny. U témat jako násilí či sexuální obtěžování v rodině pak mnozí učitelé zmiňovali nejistotu v tom, jak vůbec k těmto tématům ve třídě přistupovat.

„Vím, že jsme se úmyslně vyhýbaly právě tomu, jít hodně do hloubky, protože jsme se bály těch reakcí ...já jsem se do toho teda s dětma nepouštěla, protože já ani nevím, jak to tady s téma malejma uchopit. (U1)

Právě mám strach jako zabíhat do těch problémů té rodiny typu třeba jestli je mlátěj nebo tak...Třeba teď jsem měla podezření... a říkala jsem si, já osobně, kde je ta hranice toho, kdy už je to fakt jako násilí, protože do té rodiny nevidíš...Takže bych potřebovala, aby někdo přišel, kdo ví, co si s nima může a co nemůže dovolit. (U6)

Sexuální zneužívání. To je téma, kterýho se hrozně bojím a hlavně se bojím těch odpovědí těch dětí, jak jako zareagovat, když ti dítě řekne, že má pocit, že je v rodině sexuálně zneužívaný,

tak co jako s tím máš udělat. Hlavně nemám dostatek informací, člověk se bojí toho, o čem málo ví. (U6)

Postoje a hranice

Kromě zkušeností s výukou a znalostí určitých problematik, popř. psychologie považovali respondenti za podstatné to, jaké postoje učitel zastává a čím si sám také prochází, popř. prošel. Psychologové často uváděli důležitost toho, aby učitel nepředával žákům něco, co sám nevyznává a aby si byl také vědom svých hranic, tedy toho, že pokud nemá něco v sobě zreflektované, neměl by se do toho pouštět s dětmi.

Jestli kantor nemá tohle zpracovaný a nemá v tomhle jasno, jakéj on k tomu zaujímá postoj a proč, jestli třeba ten kantor je, i když v skrytu duše, neustále homofobní, tak těžko těm dětem jako řekne – to je v pořádku, jasně, proč by dítě nemohlo mít dvě maminky nebo maminku a tetu, a i když jim to třeba řekne, tak ty děti odečtou z mnoha reakcí, že s tím bude něco divnýho (P1)

Já si myslím, že je důležitý, aby ten učitel, tomu, co říká, věřil. Že možná pro každýho učitele je taky ideál něco jinýho. Já myslím, že když bude říkat něco, čemu sám nevěří, že to ty děti poznaj. Pokud třeba si někdo neví rady nebo vůbec nesouhlasí s tím, že někdo je homosexuál/lesbička tak si myslím, že je důležitý snažit se to podat jako neutrální informaci, učit to, čemu já věřím... nastínit nějaký možnosti, ale nepřesvědčovat o tom, že je něco dobře, když já si nemyslím, že je to dobře. (P5)

Tam, když to nemá zpracovaný, tak je to blbě, protože tam může ulítnout. Znáám kantory, který odhadnou nemám tohleto zpracovaný, to učit nemůžu, pak kantory který to neodhadnou, maj z toho sami traumátka a ty děti to cejtěj, to je logický. A pak kantory, který dokonce ten svůj příklad dokážou využít při učení těch dětí. Uvědomit si, jestli to maj zpracovaný natolik, že to můžou učit. No ale jak to chtít po tom kantorovi, aby to odhadnul atd... (P7)

Každej z nás má některý témata, v kterejch mu není úplně pohodlně a když se bude bavit třeba o zneužívání nebo o rozvádějících se partnerech a má s tím zkušenost, kterou nemá třeba zpracovanou a je mu v tom nedobře, tak se mu bude hodně špatně o tom s dětma mluvit, to je úskalí. Ale měli by to dopředu vědět a já si myslím, že je spousta výbornejch pedagogů, který

na sobě pracujou celý život a když budou vědět, že je potřeba, aby dělali i na tom svým osobním růstu a otevřeli si ty témata, pak těm dětem můžou dát to, co mají, to bohatý, co v nich je. (P8)

Sami učitelé uvádějí své špatné zkušenosti z osobního života, které se ovšem přímo dotýkaly témat probíraných s dětmi v učivu o rodině.

Jelikož mam taky hrozný zkušenosti s tím, tak to pro mě bylo hrozný číst, protože jsem vůbec nevěděla, co mě čeká (U2)

Já sama jsem z rozvedený rodiny a do dneška jsem se s tím nesmířila. (U11)

Osobnost žáka

Věková přiměřenost

Zmiňována byla vhodnost propojení témat výuky s vývojovou psychologií.

Rodinná výuka musí být jasně adekvátní vývoji toho dítěte v tomhle období. Je nutný mluvit o tom, co je dítě schopný posuzovat... musí to na něco navazovat a něčemu předcházet, ale rozhodně ne předbíhat... Já bych to neakceleroval, necpal tam nějaký supermoderní poznatky, který jsou třeba až pro ty starší. (P3)

Tam je třeba hroznej rozdíl mezi téma prvňáčkama a téma pátákama, takže tam by se ty témata měly vzít vysloveně z hlediska vývojový psychologie. Co je dítě z pozice svého věku schopný chápat. (P7)

Dětské znalosti, představy, stereotypy, fantazie

Čeští učitelé, kteří zmiňovali neznalosti žáka, je spojovali s příbuzenskými vztahy. Tatáž souvislost potom fungovala se stereotypy a rozdělením rolí muž-žena v rodině, tedy stereotypy v oblasti genderu. V tom se shodli i s některými kanadskými učiteli. Dalším tématem bylo nezasahování do představ mladších dětí a vědomí toho, jak mocná je dětská fantazie.

Znalosti

Mají velký nedostatky, nevědí co je babička, sestřenice, bratranec a takovýhle, v tom mají zmatky... (U2)

Nejvíc mě překvapuje, že si děti myslí, že lidé musí mít svatbu, aby měli děti, jak málo toho vědí o tom, jak funguje jejich tělo. (Uk14)

Představy

...ted' jsem se do toho ještě nechtěla pouštět, protože tu mám spoustu dětí, který mají třeba jakoby dva tatínky a pro ně jsou to prostě dva tatínci, takže mi přišlo, že jsou ted' ještě malí na to, abych já jim nějak narušovala ty jejich představy... (U8)

...předtím jenom obecně a teprve v pětce, pokud by se o tom (sexuální obtěžování a násilí v rodině) mluvilo, tak i takhle, protože do té doby ty děti jsou přesvědčený o tom, že rodiče a učitelé jsou bozi a já bych jim to nerušila.

(P7)

Stereotypy

Stereotypy? To mají. Maminky uklízí, vaří, tatínkové čtou noviny. (U5)

Je zajímavé, že když mluvíme o domácích pracích, narážíme stále na mnohé stereotypy.

(Uk15)

Fantazie

Ono je obtížný, když se u těch dětí něco nakousne a nedotáhne se to, tak oni si to v rámci svojí fantazie strašně zpracovávají a může z toho nakonec vylízt úplná obdludnost, se kterou oni pak přijdou domů a říkají: „mami, my jsme si povídali tady o tom“, a pak přijdou vyděšený rodiče do školy „co vy to tady ty moje děti učíte“ (P4)

Kolikrát to překroutěj úplně do extrému, takhle u těch malejch dětí je to nebezpečný. (U4)

Bezpečnost

Bezpečnost žáka, v tomto případě ta psychická, byla faktorem, na kterém se shodla většina. Nejisté se ovšem ukázaly hranice a vůbec to, jak je vymezit a jak moc by měla hloubka výuky uhýbat před snahou neublížit či dokonce nevytvářet žádnou situaci, která by mohla někomu být jen potenciálně ublížit.

A já u tohohle tématu nerada zacházím do podrobností, vzhledem k rozvodovosti a tak vůbec.

Taky jsem jednou měla chlapečka, kterýmu maminka zrovna umřela, takže nemám to moc ráda, takhle jako jít do podrobností. (U7)

Nevím přesně, kam zaměřit nebo se bojím i člověk trošku, jak na to budou reagovat ty děti, aby se tady někdo nesložil z toho, že má neúplnou rodinu nebo že někdo má pocit že ho někdo sexuálně zneužívá.. (U6)

Já si myslím, že ty osobní příběhy už jsou jiná věc, první druhá třída se málo znaj, málo se znaj i s tím kantorem, myslím, že tam není ještě takový bezpečný prostředí a v některých třídách se ani nevytvoří, takže do osobních příběhů dětí bych nešla. Když bude mít kantor vytvořený už to bezpečný prostředí a bude je umět zvládnout, protože děti jsou někdy hrozně zlý na sebe. (P8)

Myslím si, že informovat by se mělo o všem, nevidím tam žádný tabu. Zase potom když to probíráte v tom kolektivu, tak je třeba brát ohled na to, že to dítě o tom třeba nechce mluvit... (P6)

Jo, člověk se vždycky může bát, že bude někoho traumatizovat, když bude mluvit o rodině, když bude mluvit o nějakým nebezpečí. Jako vždycky může být někde nějak hodně citlivej jedinec. (P5)

Rodina žáka

Znalost rodinných poměrů x soukromí rodin

Další otázkou je rovnováha znalostí rodinných poměrů a nezasahování do jejich soukromí. Na jedné straně jde o to, využít maximálně témat, která se ve třídě přímo nabízejí, s kterými mají děti zkušenost a v neposlední řadě právě i jakási psychická bezpečnost, kterou lze zajišťovat, pokud učitel ví, v čem se děti doma pohybují. Na druhé straně je tu však vlastní svět rodin, do kterého neradno přilížit „šťourat“.

*Zároveň si myslím, že je důležitý poznávat, z jakých rodin ty děti jsou, právě do jaký míry
někdy ty témata využít. (SP)*

*...ale u těchto témat já si vždycky radši zjistím, jaká je situace v té třídě, protože tam bych
nerada narazila na nějaký ožehavý téma...Když o tom děti začnou samy, tak se to snažím s nima
probrat, ale čekám, co mi oni řeknou a na tom potom stavím. (U7)*

*V té třídě je nutný znát jako v podstatě jaký tam jsou modely, protože hrozně moc rodin je
rozvedených nebo je vychovávají babičky, protože rodiče fetují nebo jsou rodiče zavřený
nebo nepravě tatínek maminka, adoptovaný atd. Musí to být obecný. (U11)*

*Já spíš se je snažím vést, že tohle se neříká v kolektivu, že je to soukromá věc, která by se
neměla říkat takhle před třídou, že by to asi rodiče neradi viděli, ale když za mnou přijdou,
tak to s nima řeším osobně. (U7)*

*... co se týče nějakých zásahů, co se děje v rodině, tam bych byl zase zdrženlivější ... to jsou
takový pseudopsychologický postupy, kdy z těch dětí dostanete skutečně až zarážející
informace, ale jako učitel... mě jako učiteli nepřísluší se v tom rejpat. (P3)*

*Když začnete s tím, co váš tatínek a půlka dětí tam tatínka nemá, tak to je pak blbý. Ono
v podstatě si to zjistit obecně, zmapovat si jak to je a tomu pak přizpůsobit, jak k tomu tématu
přistupovat. Tam, kde je to právě hodně citlivý, jako zemřelí rodiče a tak, tak se tam opravdu
pohybovat jenom v nějaký obecný rovině. (P4)*

... aby třeba povídali, co se děje u nich doma, tam zas musíte opatrně, aby si na vás nepřišli stěžovat rodiče, že z nich taháte informace o rodině a jestli to nebudete říkat sociálce. To je hrozně ošemetný. Proto já říkam všechno přes nějaký pohádky, příběhy, filmy, tak na tom to ukázala a potom ty děti se rozmluvěj, protože cítěj, že nejsou ohrožený osobně, že se neřeší jejich máma, jejich táta, ale že třeba podobnou věc, kterou zažil hlavní hrdina v tom filmu by se jim mohla stát. (P4)

Vliv podoby rodiny a postojů jejích členů

Dalšími zmiňovnými vlivy vycházejícími z rodin žáků je jejich podoba a fungování a postoje, které se předávají z rodičů na dítě. S tím souvisí i umění učitele otevřít žákovi všechny obzory a nejít přitom proti názorům rodin.

Ještě je důležitý, že ten pedagog by neměl jít proti názorům té rodiny. Pokud by se tam ukázalo, že třeba mají rodiče nějaké předsudky, tak ten pedagog by neměl jít konfrontačně ve smyslu oni to myslej špatně, ale spíš poukazovat na to, že ty děti si můžou tvořit vlastní názor, že až budou velký, že v tomhleto budou svobodný a budou si o věcech myslet, co si budou myslet. Tohle je hodně citlivý téma, jak nejít proti rodičům, ale je hrozně důležitý. Nezavdat příčinu ještě ke konfliktům mezi rodinou a školou jenom tím, že nešťastně uchopí to téma.

(P8)

Stále máme žáky, pro které je nepříjemné mluvit o různých typech rodiny, především o rodinách homosexuálních párů, myslím, že to je výsledkem jejich výchovy. (Uk13)

Většina našich žáků pochází z úplných rodin heterosexuálního páru, ale máme i žáky s nevlastními rodiči, nevlastními sourozenci atd. Přibývají i rodiny, kde je adoptované dítě jiné národnosti a objevuje se více rodin s rodiči stejného pohlaví. Takže nenarážím na příliš mnoho prekonceptů ohledně toho, kdo tvoří rodinu. (Uk15)

Společnost

Konkrétní vliv společnosti (zde ve významu politiky státu a aktuálního dění) zmiňovali konkrétně pouze dva učitelé z Kanady.

Myslím, že toto téma částečně závisí na tom, jakou má člověk třídu, tedy na potřebách žáků.

Dalším východiskem je podle mě to, co je právě reflektováno v médiích. (Uk14)

Obrovský pozitivní přínos pro mě osobně má zlegalizování homosexuálních manželství v Kanadě. Umožnilo mi to začlenit do výuky tu část společnosti, která byla do té doby přehlížena, a pomohlo v tom, ukázat dětem, které vychovávají rodiče stejného pohlaví, že jsou samozřejmě také rodinou i když na první pohled odlišnou. (Uk15)

Učební materiály

Jako nedostatečnou vidí učitelé většinu učebnic. Zpracování tématu označují jako nedostatečné, ploché, operující pouze s informacemi, které děti z většiny znají, nepřinášející nic nového.

My dojíždíme starý knížky, my jsme první ročník toho ŠVPčka a jak jsme první, tak všechny nakladatelství nemaj vydáno, takže u nás v podstatě je rok skluz s knížkami ... furt někde pátráme, hledáme, blbnem. My jsme zrovna mimořádně blbej ročník, že nemáme učebnice, že nemáme oporu. (U3)

V těch učebnicích je to pořád dokola, tam vlastně není z čeho čerpat...U7)

Pořád člověk musí vymejšlet, co víc s nima má dělat, v tý učebnici je to hrozně nedostatečný... oni furt tam akorát něco vybarvujou, kroužkujou, obrázky popisujou, je to takový strašně plochý... Je takový hrozně jednoduchý, jsou to takový ty základní témata, takový bych řekla zastaralý, když si pak člověk vezme některý ty nově vydaný, tak tam se jde víc do hloubky, tam se víc zabývají tou podstatou, jsou tam jako kontroverznější témata už v tý první třídě, to se strašně liší ta tematika. To já je ani ale nemůžu moc používat k tomuhle jako dodatečně, protože ty témata neodpovídají (nesedí do tematického plánu), já bych to bejvala musela celý předělat, kdybych si vybrala tyhle. My jsme to tehdy zavrhlí kvůli penězům. (U8)

Za prvý mi přijde, že mi to ty děti znaj, takže je to jakoby moc nebaví, takže je to netáhne do něčeho novýho, i když jak co. Ale jako když se bralo to s tou rodinou to kdo má uklízet doma, co se má uklízet, tak to věděli žejo. A je toho tam málo, takže já si to dodělávám. (U9)

Co se týče těch materiálů, tak ta prvouka, tam toho bylo strašně málo ... (U10)

Čas

Jako omezující vidí jak učitelé, tak psychologové časovou dotaci. Tento problém zmiňovali převážně v souvislosti s využitím časově náročnějších metod, jako je učení formou prožitku.

...Tak jsem řešila, jestli to s nima mám vzít jako od začátku (dotazovaná učitelka přišla k dětem do třetí třídy, předtím měly někoho jiného) jako jestli ten stereotyp toho, že máma si nemůže lehnout k televizi a táta že nevaří nebo tak, ale na to prostě ten čas není. A taky jako že to třeba dělali v té první druhý třídě. Takže jsem tohle vynechala i když mi to přišlo zajímavý...Když jsem byla na fakultě, tak jsem si vždycky říkala, jo, budu s těma dětma dělat tu osobnostní a sociální výchovu, ale pak člověk hrozně dlouho přemejšlí, jestli ten čas věnuje tady tomu povídání, u kterýho nemá jistotu, jestli vyjde tak, jak by mělo vyjít a nebo jestli vezme fakt tu gramatiku. Teď je pro mě těžký říct, co je pro mě důležitější. Na úkor čeho to má člověk vzít. Na tu prvouku jsou dvě hodiny, to je hrozně málo... Třeba teď když jsem mluvila s kolegyní, tak jsem říkala, hele prosimtě, co já budu jako říkat o té rodině a partnerství a ona říkala, no to zvládneš celý to téma, který je rozdělený do těch čtyř částí, tak ona říkala, já to zvládnou během týdne, ale že třeba dá prostor víc tomu tý kostře nebo těm orgánům (U6)

...A pak s tím příběhem se dá dost mnohočetně pracovat, s různějma expresivníma technikama..nebo si příběh malujeme...můžeme se dostat až k přehrávání různějch situací a pak k nákejmu reflexím a podobně. Ale samozřejmě, že se tohle nestihne během jedny třičtvrtěhodinový lekce...to je program na mnoho tejdnu, spíš měsíců a v rámci té školy spíš na léta. (P1)

Ostatní vlivy

Další faktory, které zazněly byl počet dětí a peníze na výukové materiály.

Respondent P1 zmiňuje velikost třídy jako klíčový faktor k zařazení určitých metod, vhodných právě k výuce o rodině. Uznává, že s počtem 25 nebo 30 dětí, což je v mnohých třídách realita, nelze s těmito technikami pracovat.

Učitel U8 udává nedostatek financí jako důvod k výběru horší učebnice prvouky.

3.4.5 Obsah

Téma prolínající vším

Učitelé komentovali otázky týkající se učiva o rodině jako celku i jednotlivých podtémat tím, že se jeho zastoupení prolíná i jinými předměty a každodenními situacemi.

...a třeba se na tu rodinu naráží jako v češtině nebo v matice se dělá slovní úloha a najednou někdo něco řekne a začneme se bavit o rodině aniž bychom to měli naplánovaný. (U2)

Pořád ta rodina prolíná všim, přírodovědným učivem, vlastivědným učivem... témata máme ve slohu, to si povídáme o zálibách v rodině, o koníčcích rodinných příslušníků... Na prvním stupni je ta rodina de facto základ pro další věci. (U4)

Rodina a její funkce

Většinou uváděli respondenti obtížnost definování rodiny, vymezení rodiny se propojovalo hodně přes emoční funkci rodiny, jiné funkce nebyly téměř zmiňovány.

Rodina je dneska opravdu velmi těžko definovatelná jednotka. Už se kloním teď k tomu, že to jsou ti, kteří sami sebe za tu rodinu považují, že žijou v jedné domácnosti a za tu rodinu se cejtěj. Tradiční definice už jsou out...nákej univerzální vzorec, ke kterému by se bylo možný odkazovat dnes najdeme těžko.(P2)

Ani ne,(nevymezuje rodinu ve výuce) akorát maximálně oni do toho řadí i zvířata, tak to si vysvětlujem a pak rodinu co je doma a tu širší – tety, babičky. (U3)

Jako vysloveně co je rodina ne. (U4)

Nepouštěla jsem se vůbec do té definice, co to rodina je, protože to je hrozně těžký, žejo třeba homosexuální páry nebo rozvedený rodiny, rodiny, kde jeden z rodičů zemřel, že je hrozně těžký to pojmenovat... Já jsem je nechala mluvit a oni v podstatě ti řeknou, co je rodina – vyjmenujou maminka tatínek, někdy sourozenci, někdo do toho započítá i ty babičky, strejdy, někdo zůstane u té nukleární. Já jsem to nespécifikovala. (U8)

A za rodinu považují hodně širokou rodinu, ještě tu izraelskou, když maj v Izraeli babičky, dědečky a neberou rodinu úzkou jako české děti... Tady ty děti nemohly pochopit, co je to rodina úzká a širší, oni to maj my jsme jedna rodina všichni. (U10)

*...nevím, jestli přímo definovat co je rodina, no definovat se určitě nějak dá nějakým způsobem.
(SP)*

Porovnáváme rodiny žáků a tam se ukáže, že i když mohou vypadat různě, mají něco společného – lidi, kteří se mají navzájem rádi. (Uk15)

Pak jsme se bavili taky o tom, co pro ně rodina je, tak oni takový ty moudra, že to je jako domov, ty blízký lidi (U8)

Že by v rodině mělo bejt prostředí příjemný pro všechny, že to není jenom o tom chodit domů, že tě máma otravuje, že se tam maj mít lidi rádi, pomáhat si a i když to není úplná rodina, tak tyhle věci by měly fungovat v každé rodině. (U9)

Já si myslím, že je důležitý už na prvním stupni řešit, co to vlastně ta rodina je, jakým způsobem by měla fungovat, že by se tam ty děti měly cítit v bezpečí. (SP)

Aby ty děti pochopily, že ta rodina má být takovým místem bezpečí, že můžu přijít s tím, že mě něco trápí a že tam jsou ty nejbližší lidi, kde můžou hledat podporu. (P4)

No tak máme nějaké to téma, tak řeknu – máma a táta mají povinnost, aby to dítě bylo nějak oblečené, aby chodilo do školy, ale nejenom to, taky aby mu bylo dobře, starat se o něj, pohladit ho atd.

(P6)

Příbuzenské vztahy

Příbuzenské vztahy se objevovaly v souvislosti s dětskými neznalostmi. Jako nástroj pro procvičení příbuzenských vztahů a uvědomění si biologických předků byly uváděny rodokmeny.

Mají velký nedostatky, nevědí co je babička, sestřenice, bratranec a takovýhle, v tom mají zmatky, takže o tom tam děláme takový rébusy a to spojujou (U2)

Obecnosti, to jsou takový ty vztahy v rodinách, tak to je pořád stejný – jsem syn a dcera a babička a dědeček a teta... (U7)

Co třeba dělám až v druhé třídě, když už umí psát a kdy se do té problematiky rodiny dostali přes to učivo prvouky, které tam je, tak děláme rodokmeny s dětma. (U10)

Tady děti třeba v angličtině hodně dělají ty rodinný stromy. (P4) Pak je problém, že jsou třeba děti adoptovaný nebo v pěstounský péči a některý maminky nechtějí, aby se to vědělo, jiný zase chtějí. Ale je fakt, že ty stromy jsou dobrý, že jsou to ty kořeny, že jsou tam ty předkové a některý známe, některý ani neznáme. (U11) A hlavně tam na tom můžou popsat ty vztahy. (P4)

Role v rodině

(Nejen) gender aspekt

První výraznou věcí, na která se objevovala v odpovědích jsou dětské stereotypy týkající se převážně genderových vztahů a velký vliv domácího prostředí na dětské představy.

Je zajímavé, že je stále hodně stereotypů, když se bavíme o tom, kdo doma vykonává jaké práce. (Uk15)

Stereotypy? To mají. Maminky uklízí, vaří, tatínkové čtou noviny. (U5) Ták. (U4)

Já si na to dávám taky velké pozor, jako maminka vařila nebo tatínek vařil, řekněte to mamince nebo tatínkovi, snažím se tam zapojovat oba dva ty rodiče, aby ani děti ze mě necejtili, že já dávám nějakou roli těm jejich rodičům ... my si vždycky povídáme a oni třeba říkají, no moje maminka taky nerada žehlí, tak žehlí tatínek.

(U7)

Role v rodině tam taky trošku byly, ale tomu jsem se popravdě dost vyhýbala. Tam byly obrázky domácích prací a oni měli psát, co kdo u nich v rodině dělá a z devadesáti procent tam vyplynulo, že všechno dělají maminky a měli tam psát i sebe, tak devadesát procent dětí doma nedělá nic. Tak jsem jim potom říkala, že každou tu práci může dělat kdokoliv. (U8)

...jaký třeba dítě má povinnosti, jestli vůbec má nějakou činnost v rodině, tady v té škole narážím na to, že moc těch domácích prací děti nemají, respektive žádný a začíná tady být model rodiny, kdy mají chůvy a vlastně děti nevidějí maminku, že třeba uklízí. Dělá to chůva. Takže tady se dostává do trošku jiné podoby rodiny. Pak se bavíme o tom, že je dobré se spolupodílet na těch činnostech. (U10)

Jako i ty učitelky, které o tom víc přemýšlejí spíš nebudou tlačit děti do toho tradičního rozdělení, jako že táta vydělává peníze a máma se stará, ale že spíš se jim snaží nabídnout jiný pohled. (P6)

...Určitě v tomhle věku je dobrý od malička otvírat ty věci, nenechat to zas na předsudkoplných komentářích rodičů nebo prarodičů.... Oni ty děti stejně budou kopírovat, stejně v leccems budou si hledat podobný nebo extrémně odlišný partnery, protože všechny nás to formuje tak, jak jsme to doma měli, ale je jedině dobře, když se o tom mluví, že to tak být nemusí, že až budou velký, že si můžou najít svojí vlastní cestu. (P8)

Role dítěte v rodině

Někteří uváděli velký význam toho, aby si dítě uvědomilo, čím může samo přispět k rodinnému fungování.

Tím bych začínala – Já, moje role v rodině, moje povinnosti v rodině, můj vztah k rodičům, vztah rodičů ke mně, kdy se rodiče o mě můžou bát, kdy ze mě rodiče maj radost atd. to jako bych viděla na úplnej začátek. (P7)

A pak teda mi přišlo hrozně hezký těch posledních jedenáct rad o tom, jak by dítě mohlo přispět k tomu, aby v tý rodině to fungovalo. (U6)

Pak co jsem dělala ve čtvrtý třídě, základy demokracie, kdy se zase bavíme o tom, že pokud chci od rodičů, aby mi něco povolili... aby si uvědomili, že to je taková jednotka, která funguje, když tam každej něčím přispěje, aby to bylo takový vyvážený, že není všechno zadarmo. (U10)

Tam já si myslím, že určitě je to možný na tom příkladu jejich osobní rodiny, třeba kdo co doma dělá – maj to rodiče rozdělený a tak. Tam je to ted' komplikovaný tím, že je spousta dětí, který jsou ve střídavý péči. Pro ně je celkem nepochopitelný rozdělení rolí, protože máma dělá všechno, táta to dělá taky všechno – tam taky pere, žehlí, kupuje svačiny. Takže přes tu osobní zkušenost, že tvoji rodiče to maj takhle, vy to máte jinak. Přes to, že si budou povídat o svejch rodinách, že si vlastně přiblížej dítěti, který nemá možnost takovouhle zkušenost mít. (P4)

Různé podoby rodin

Ukazovat variabilitu

To, že ukazují co největší variabilitu rodin, včetně např. rodin homosexuálních párů uváděli kanadští učitelé. V tom měli podporu českých psychologů. Čeští učitelé v tomto kontextu uváděli obavy z věkové přiměřenosti a nejistotu v tom, jak dané téma uchopit. Myslím, že to bylo i jedním z významných, možná největších rozdílů mezi kanadskými a českými učiteli. (Mluvím zde opět o svém výzkumném vzorku). Psychologové souhlasili s tím, aby se s dětmi variabilita rodin probírala. Otevření tématu jako celku zařazovali spíše do posledních ročníků prvního stupně, předtím by s tím pracovali většinou jen na konkrétní podnět žáka. Citované výroky jsou zaměřené ve velké míře na model rodiny homosexuálního páru, kde jsem narazila na nejvíce nejistot, co se výuky týče.

Musíme brát v potaz změny, které se v rodinách objevují, proto s žáky probíráme všechny typy rodin, které se můžou vyskytnout.

etc.(Uk13)

S žáky ve třídě se učíme o různých typech rodin (dva rodiče, jeden rodič, adoptované děti, rodiče stejného pohlaví atd.) a mluvíme o tom, co mají společného a v čem se liší.

(Uk15)

Tyhle děti jsou ještě malé na to bavit se třeba o homosexuálních párech. Jako oni to asi vědí, protože určitě někdy někoho takhle viděli, když žijou ve velkém městě, ale myslím si, že jsou na to ještě malí. (U1)

No nejsem si jistá, jak vůbec o tom tématu (rodiny homosexuálních párů) začít. To je zase o tom, že jim musíš dát dostatek informací, který si nejsem jistá, jestli jsou oni schopní pochopit. Určitě by měli vědět, že něco takového existuje... (U6)

Co se třeba týče homosexuálů nebo tak, tak to tady hodně pak probíhá od tý primy na gymnáziu, na tom prvním stupni to nějak programově vyčleněný nemáme, někdy to tam možná zaznělo, spíš jak to padne, no tak jim to vysvětlit, že to tak může být. (U10)

Čtvrtá, pátá (třída). Myslím si, že ty mladší děti, tak pokud taky o tom mluvěj, ale nemyslím si, že maj ještě schopnost vzít to jako téma, maj to schopnost vzít jako pojmy, tak pokud, tak to téma vzít jako všichni jsme nějaký, ale třeba pojmy jako registrovaný partnerství, přiznaný rodičovství atd., tak to s nima vzít až ta čtvrtá pátá třída, aby to byli schopný vzít jako celek. Takže možná to vzít od začátku od tý první třídy mě napadá, ale jako pojmy a jako věc, která existuje a která není odsouzeníhodná. Jako že to existuje, že takový lidi jsou mezi náma a že je potřeba se na to dívat jako ne věc, o které se málo mluví, takže u spousty lidí to vyvolává nejistotu nebo i strach a u starších lidí i předsudky. (P8)

Asi bych to nevykládala v první, druhý, třetí třídě, ale zase když se vás některý dítě na to zeptá, ty děti čtou, slyšej to, povídaj si a nebo prostě slyšej jenom slovo lesba a ptaj se... (P5)

Jako když se na to ptaj, tak o tom mluvit, ale ty malý děti tohleto ještě nechápou, ale zase, kolem tý čtvrtý pátý třídy, pokud by tam nějaký dítě bylo homosexuální, tak to začíná už vnímat,

takže tam by se dalo na konci toho prvního stupně v rámci té sexuální výchovy o té homosexualitě mluvit. Ale především tak, že to není nic nenormálního ... těch prvňáčků si nedokážu představit, že by se něco takového s nimi dělalo, u těch pátáků si to docela dobře představit umím. (P7)

No určitě už děti v tomhle věku se zajímají i o heterosexuální a homosexuální, oni se o to zajímají, dělají si z toho šprťouchlata, jestli je někdo buzik, gay, lesba atd., už s těma termíny hodně pracují a co já vím, tak jejich třídní učitelka jim na to odpoví, je to spíš na dotázání se, na co se děti zeptají a nebo ona je tzv. načapá u toho, že oni o tom mluví nějak vulgárně mezi sebou a když je to dobrý pedagog, tak to vytáhne jako téma a začne si s nimi povídat o homosexualitě. (P8)

„Zmapovat situaci a probírat obecně“

Hodně respondentů se shodovalo v tom, zmapovat si situaci rodin ve třídě, aby věděl, do čeho by se měl či neměl pouštět, ale jako téma to probírat spíše v obecné rovině. Psychologové se převážně shodovali na vhodnosti využití příběhů.

V povídání v kroužku se dotkneme toho, že někdo má nevlastní sestru a teď si vysvětlujeme, jak to vlastně je a já si myslím, že když se to řekne, když se ty děti seznamují, tak si to vysvětlíme a já k tomu dám pak nějaký obecný komentář, aby ty děti nebyly překvapené, když si povídají o víkendu a někdo pak řekne: „no, já jsem byl u nevlastního bráchy...“ takovej ten úvodní vstup, že o sobě nějakým způsobem víme a pak nám to není překážkou v povídání, protože už prostě víme, že maminka má přítele, že tatínek bydlí jinde a prostě už se nad tím nikdo nepodivuje. (U10)

I v té židovské výchově, tam vlastně na příbězích Starého Zákona na různých typech rodiny tam se to taky objevuje nebo když jsme třeba převyprávěli s prvňáčkama nějaký příběh, tak se děti hodně vyjadřovaly k tomu, jak je to u nich a jak je to dneska a to už potom jde ruku v ruce s těma příběhy. (U10)

Na těch pohádkách ony ty děti s tím i dobře pracují, v nich je taky ukázaný třeba, že matka zemřela, otec se znovu oženil. Tak si myslím, že přes ty pohádky, kde to nebude úplně

konkrétní (nebude se vycházet ze situace konkr. rodin dětí), aby je to nějak nezasáhlo, myslím si, že pohádky jsou nejmíň ohrožující a že i tam jsou vidět různé typy rodin. (P4)

Třeba i téma, který je módní, jako Harry Potter, tak tam se dá taky ukázat, jak on se dostal do té rodiny, co je jeho pravá rodina a lze na to pak i nasadit témata smrti rodičů, jaký to musí pro to dítě být, kam se třeba takovýhle dítě, když mu umřou rodiče, může dostat, že se může dostat k nějakým příbuzným nebo do dětských domovů a dál se to dá rozvíjet. A na tohleto téma je pak třeba možný nasadit adopci, pěstounskou péči. A to už se vám vždycky jako otevře, než když k nim přijdete s pro ně abstraktní věcí. Tady třeba na škole mají děti adoptovanou holčičku z Afriky, takže to slyšely, ale pro ně to nic neznamena, ten pojem je prázdný, kdežto když se to dělá přes nějaký ten příběh – můžou se vžít do nějaký postavy, tak je to daleko víc obohacuje – ukazovat to na příbuzných a přes to vcítění do postavy, než jim říkat rodina je taková a taková, že tak je to pro ně mnohem líp uchopitelný. (P4)

Formování postojů

Seznamování dětí s variabilitou rodin spojilo několik psychologů konkrétně s vytvářením postojů, tedy jedním z hlavních cílů výuky o rodině i výuky obecně.

Já si myslím, že by si měli odnýt to, že rodiny jsou různé, to je podle mě nejdůležitější, aby měli možnost poznat i jiný fungování těch rodin, než jak funguje jejich rodina. Je to i důležitý z toho důvodu, aby neodsuzovali, aby se preventivně působilo na ty děti tak... ale i jiný systémy fungování rodin, třeba i ty homosexuální rodiče...i když to funguje jinak, než to funguje u nás, tak je to taky rodina, taky se ty lidi mají rádi, taky jsou tam nějaký vztahy. Že ty rodiny můžou různě vypadat a různě fungovat. (P4)

Nevím, jestli tohle by mělo bejt obecně v učivu, ale můžou nastat různé situace – je spousta holek, který nemůžou mít děti, jako já bych tam klidně do toho dala, protože furt ten postoj k těm adopcím je takovej jako spešl trošku, teď se to ještě rozbouřilo s téma homosexuálníma adopcema, ale vim, že i ten postoj k adopci i u heterosexuálních párů, když se na to kouká někdo z venku tak hm oni mají to adoptovaný dítě, jako kdyby to dítě nebylo jejich. Takže zase, jde o utváření postojů na tom prvním stupni... (P7)

A to si myslím, že to (homosexualita a rodiny párů stejného pohlaví) k tématu rodina patří, protože dneska se to všechno otvírá, ty tabu už začínají padat a pro děti to je hodně důležitý, poukázat na tu možnost na to odpovídat otevřeně bez citů, což třeba v rodině a v generaci prarodičů může být plný předsudků, může to být hodně zavřený téma a ta škola může být, pokud se to vezme za dobrou konci ze strany pedagoga, takovým korektivním prostředkem... já si myslím, že by se o tom mluvit mělo, aspoň jim to nabídnout a ono se pak vidí. Já jsem si zcela jistá, že to děti zajímá, že se o tom mezi sebou bavějí, ale protože to nikdo s nima moc konkrétně neuchopí a doma se o tom mluví kdovíjak – někdy dobře, ale někdy spíš hanlivě, pejorativně a už to děti ovlivňuje, už se tam formuje jejich názor co je špatně co je dobře. (P8)

Empatie

Posilování empatie jako nezbytného předpokladu k pochopení fungování rodiny uvádělo několik psychologů i učitelů.

Já se strašně moc snažím s dětmi mluvit o pocitech a o vnímání takhle a když se třeba stane něco ošklivého, tak si potom říkáme, jak se člověk v té situaci cítil. Takže asi hodně o tom citovém založení v té rodině, jak to tam funguje. Zaměřit to na to vnímání, aby se dokázali vcítit, na tu empatii, že každý jsme jiný a každý má právo na to, mít náladu nebo nějaký svůj pocit z něčeho, ale že se musíme respektovat, že to není o tom, že já se budu prosazovat za každou cenu“ (U1)

V mém případě to bylo, aby věděly, co je to stres, co dělá ten stres, že může být i v té rodině ten stres a že ho nemá jenom to dítě, ale že ho má i ten rodič a jak jakoby v tu chvíli s tím zacházet, to další téma byla rodina a soužití v rodině...účelem bylo, že vždycky musí dojít k nějakému kompromisu mezi dvěma, a že je důležitý teda naslouchat a nejen teda vnímat sebe, ale vnímat i toho druhého, jak ten problém má. (U6)

Hodně využívat názorných věcí – přes příběhy, pohádky, živočišnou říši – od toho se odrazí a aby pak děti povídaly o svých zkušenostech, o tom, jestli to mají stejně, jestli to mají jinak a pak aby povídali kdyby se vžili do hlavního hrdiny, jak by reagovaly oni, jak by se cítily, aby se tam rozvíjela i taková schopnost empatie, pochopení toho druhého člověka. (P4)

Klasická situace – dítě přijde ze školy domů pozdě, čili ty rodiče, který mají strach, to dítě a to se všechno dá tyhle situace dělat a tím bych začínala – moje role v rodině, moje povinnosti v rodině, můj vztah k rodičům, vztah rodičů ke mně, kdy se rodiče o mě můžou bát, kdy ze mě rodiče maj radost atd. to jako bych viděla na úplnej začátek. (P7)

Pravidla

(Nejen) u pravidel vycházejí učitelé z příkladu fungování třídního kolektivu. Já to teda hodně používám, že jsme jedna rodina jako ve třídě. Když jsou na sebe oškliví, když si nadávají a to, tak říkám, jsme jedna rodina, přece si tady nebudem ubližovat, nebudeme si nadávat, doma se taky takhle nechováte. (U2)

Myslím si, že to téma rodiny jde perfektně uchopit i přes pravidla a fungování v té třídě. To, co je v té rodině, jeden rok to třeba funguje a pak to zase nefunguje, jak ty děti stárnou. Tady je dobrý zmínit, že tam to nějak musí fungovat, že to samo taky nejde všechno. (U10)

Pak jsem chtěla, aby měli takový základní ponětí o tom, že je lepší mít nějaký jakoby pravidla v té rodině, že třeba doopravdy nelhat a přijít za tou mámou nebo tátou a říct to popravdě, protože ta lež má pak mnohem větší následky. Možná mi tam uniklo, jak úplně ta rodina funguje nebo že pro mě není tak důležitý jak ta rodina funguje z hlediska toho, co dělá máma, co dělá táta, co dělají děti, ale spíš aby oni věděli, že v každé rodině to funguje jinak, že jsou ty pravidla nastavený někde jinde, ale že oni ty pravidla by měli dodržovat...aby viděli obě dvě strany, aby neviděli jenom to svoje. (U6)

Rituály

Rituály využívají učitelé k povídání o rodinách dětí. Vyzdvihují na tomto tématu právě i porovnávání odlišností rodin.

No to je třeba jakmile jsou Vánoce nebo Velikonoce, tak oni hned začnou povídat, jak to chodí u nich v rodině a teď oni zjišťují, že v každé rodině je to jinak. (U3)

Tohleto vlastně já nemám jenom v rámci prvouky, já jim dávám třeba takový úkolky, aby popsali víkend, takže maj tam rituálky a oslavy narozenin.

(U7)

Zase je to pak pohled každý jsme jedinečný, jaký zvyky dodržují v rodině. Tady je to hodně specifický, že já mám tu třídu židovských rodin. Musím říct, že u nich ta rodina funguje bezvadně už tím, že se každé pátek sejdou u tý šabatový večeře, tam si myslím, že ta soudržnost je veliká. Já když jsem je dostala v první třídě, tak to byly všechno úplný rodiny a během tý první třídy se rozvedla jedna jediná z deseti. A tak jak znám ten první stupeň, tak z těch padesáti dětí, tak asi tak 4, 5 rozvedených rodin. (U10)

Práva dítěte

Na tematiku dětských práv celkově mnoho kantorů konkrétně nenarazilo, spíše se proplétala témata jinými, hodně se objevovala u domácího násilí a sexuálního obtěžování, o kterém bude řeč dále.

Chtěla jsem, aby děti dokázaly říct v určitéch situacích Ne, takhle já to nechci. Ale nejenom vůči rodině, ale i vůči žákům a tak. (U6)

V průřezových tématech máme dětská práva. To děláme podle čítanky dětských práv, tam si o tom hodně povídáme, ta 4.,5. třída. (U10)

Konflikty v rodině

Někteří učitelé i psychologové uváděli důležitost snažit se dítě vést k dovednosti konstruktivního řešení konfliktu v rodině a k tomu, aby braly konflikty jako její nedílnou součást a nebyly jimi frustrovány.

To, co dítě bude bezprostředně zajímat, že si představuje, že bude chodit spát třeba v půl jednáctý a matka trvá na tom, že teda má chodit spát v půl desátý...takže ty procesy, jak se o tomhleto vyjednává. (P2)

No tak určitě jsem chtěla, aby věděli, že teda žádná rodina není bezkonfliktní, aby si nemysleli, že zrovna ta jejich rodina je nějaká špatná, protože se tam někdy pohádají... A chtěla jsem, aby věděli, jak určitý ty konflikty nebo situace, který přijdou v té rodině, aby uměli trošku řešit nebo měli aspoň náhled, jak by se to dalo řešit, že když máma přijde a řve na mě, že to není jenom kvůli tomu, že fakt je tam jenom bordel nebo chce jenom peskovat, ale že i ta mamča může mít nějaké problémy, že to může být i z toho stresu a že z toho jí můžou pomoci tím, že... (U6)

... Že ty rodiny můžou různě vypadat a různě fungovat. A taky že problémy v rodině by se měly komunikovat, že když se moji rodiče hádají, že to nutně neznamena, že něco je špatně, že se rozvedou. Že ta rodina nemusí být míň šťastná než ta rodina, kde se vůbec nehádají. (P4)

Patologie v rodině

Jen jeden kanadský učitel konkrétně uvedl, že probírá s dětmi patologii v rodině, respektive sexuální obtěžování. Reakce ostatních zahrnovaly nejistotu jak k tématu přistupovat tak, aby neohrozili dítě ani nezasahovali nepřiměřeně do soukromí rodin. Většina učitelů i psychologů se shodla na tom, že je to téma spíše pro odborníky – psychology. Učitelé si často nejsou jistí, kde jsou hranice, za které by neměli jít a také si uvědomují, že nemají k otevření tohoto tématu ve třídě dostatek informací, materiálů, doporučení...

Učíme se o sexuálním obtěžování, kde využíváme program Let's Talk About Touching (Mluvme o dotýkání), který učí malé děti rozlišovat mezi vhodnými a nevhodnými doteky. (Uk15)

Já jsem se do toho teda s dětma nepouštěla, protože já ani nevim, jak to tady s těma malejma uchopit. Tam je zase ten problém...já bych byla úplně nadšená, kdyby existovala nějaká taková jako páteř a byly by takové jako odnože, co s těma dětma je jako možný udělat. (U1)

No já bych byla pro, kdyby tyhle témata byli u toho i ty psychologové nebo někdo, kdo se tím zabývá. (U6)

Snad nějaký obranný strategie, pokud do toho začnou ty děti zapléjzat (do záležitostí jež se týkají rodičovského páru), nějaký informace o tom, jak se do toho nenechat zaplést. Nedělat

*třeba náhradního partnera mamince... A pak takový věci jako že by partner matky zkoušel
třeba osahávat děvče...tak co s tím dělat, takovýhle jako rizikový situace. (P2)*

*V tom peer programu byla otázka, co je trápí... no a ten kluk řek, že táta mlátí mámu, že na ní
bere nůž, že mlátí i jeho, že mu nohou přišlápne krk, že ho mlátí tyčí... ale máma to okamžitě
popřela. A víc s tím udělat nemůžu.. (U3)*

*Sexuální zneužívání. Z toho mám velkej strach...Ted' přijdou domů, máma na něj šáhne, on
řekne mami ty mě sexuálně zneužíváš no a on řekne pani učitelka říkala, že když nám šaháš
na místa, kde je nám to nepříjemný, tak nás sexuálně zneužíváš. To je téma, kterýho se hrozně
bojím a hlavně se bojím těch odpovědí těch dětí, jak jako zareagovat, když ti dítě řekne, že má
pocit, že je v rodině sexuálně zneužíváný, tak co jako s tím máš udělat. Hlavně nemám
dostatek informací, člověk se bojí toho, o čem málo ví. (U6)*

*Třeba ted' jsem měla podezření, že jedna máma je děsně drsná na jednoho kluka ohledně
učení, že má na něj hrozně velký požadavky a byl tam útok ze strany otce, že ho šlehnul
žákovskou knížkou přes obličej a říkala jsem si, já osobně, kde je ta hranice toho, kdy už je to
fakt jako násilí, protože do tý rodiny nevidíš. (U6)*

*No oni tyhle malí, aby zase nebrali jako špatně, když jim třeba rodič dá pohlavek, kde je ta
míra. Tohleto si myslím, že se dá asi krásně s těma staršíma, s těma mladšíma nevím, toho
bych se asi bála. (U7)*

*Tak tomu jsem se taky vyhejbala. Asi mi přijde že jsou na to malí (první třída), jako neřikám,
že se na to něk extra cejtim... ale zase je pravda, že kdyby se to natuklo v první třídě, že to
nemusí člověk říkat narovinu, že by jim dal třeba člověk něco nakreslit, nějakou situaci, která
jim je nepříjemná, že z toho spíš něco vyplyne, protože oni ještě neví moc o co jde, nemaj
zábrany. (U8)*

*No a nějaký násilí, to bych s nima určitě dělal už ted', protože to se může stát i těmhle
prvnákům. No ale to nevím vůbec jak bych dělala, jako násilí třeba budiž, to bych třeba nějaký
obrázky nebo nějaká skupinová práce, ale to sexuální obtěžování to nevím, jak bych se do toho
jako pustila. (U9)*

Preventivně si myslím že to je bezvadný, ale přiznám se teda, že jsem až takhleto zneužívání v rodině, že jsem do toho neřápla. Spíš si myslím, že je lepší, aby tohle s dětma dělali jiní lektoři, kteří přijdou vně. Myslím si, že je důležitý, aby děti v dnešní době věděly, kam se obrátit, jestli už jsou to projevy nějakého násilí. (U10)

To si myslím, že jo, ale nemám zkušenost, jakou formou by to mělo probíhat, ale tohle už se může klidně stát, takže nějakým způsobem by ty děti měly bejt informovaný. Myslím, že každé učitel by s nima měl o tom mluvit, ale do jaký míry... radši bych to nechala možná i psychologovi. (SP)

To je celá ta oblast toho bezpečí. Tam by děti měly mít představu, kde jsou nějaké hranice právě třeba toho týrání, zneužívání, i to, že by měly mít možnost v krajním případě, pokud se něco takového stane a oni se stanou svědky, aby ta škola dovedla poradit, což není tak jednoduchý. Takže ta oblast tý prevence, to si myslím, že je v pořádku, ale co se týče nějakých zásahů co se děje v rodině, tam bych byl zase zdrženlivější ... to jsou takový pseudopsychologický postupy, kdy z těch dětí dostanete skutečně až závažující informace, ale jako učitel... mě jako učiteli nepřísluší se v tom rejpat. (P3)

Tam určitě podle věku. Jako asi bych jim to nepodsouvala, ale zase bych nějak vycházela z té zkušenosti, aby třeba povídali, co se děje u nich doma, tam zas musíte opatrně, aby si na vás nepřišli stěžovat rodiče, že z nich taháte informace o rodině a jestli to nebudete říkat sociálce. To je hrozně ošemetný. Proto já říkam, všechno přes nějaký pohádky, příběhy, filmy, tak na tom to ukázala a potom ty děti se rozmluvěj, protože cítěj, že nejsou ohrožený osobně, že se neřeší jejich máma, jejich táta, ale že třeba podobnou věc, kterou zažil hlavní hrdina v tom filmu by se jim mohla stát. (P4)

Spíš to pojmout jakoby tak, že každé člověk má svoje tělo a jsou místa na který se prostě nesahá. Takže ty telefonní čísla se dávaj(Linka bezpečí atd.) nebo komu se to dítě může svěřit nebo ve škole je třeba nějaká schránka, kam ty děti můžou napsat. Ale určitě to povědomí, že ty lidi nejsou jenom hodný. Asi jim nevnučovat sexualitu hned v první třídy...Asi bych nešla do nějakých podrobností, co se týká sexuality. Jako třeba nějaký sexuální ohrožení a jak to tam přesně je, to bych tam nedávala. (P5)

Jo to si myslím, že by tam určitě mělo zaznít, nějaký jako vlastní hranice a to že to dítě si nemá nechat líbit to, co je mu nepříjemný, třeba to násilí v rodině, je dobrý aby vědělo, kde jsou ty hranice a taky aby věděly, kam se můžou obrátit, když to v pořádku není. (P6)

No... (váhá, přemýšlí) – v pětce nejdřív. Ale jako blbý je, když něco nastane dřív, což může. Jako předtím jenom obecně a teprve v pětce, pokud by se o tom mluvilo, tak i takhle, protože do té doby ty děti jsou přesvědčený o tom, že rodiče a učitelé jsou bozi a já bych jim to nerušila. (P7)

Nejsem si jistá, já si myslím, že v tomhle věku tuhle věc dítě ještě neumí moc zformulovat a ta závislost na těch rodičích, nutná závislost fyzická, že si myslím, že si děti ještě nedovolej do toho jít a mluvit o tom, jestli se doma něco děje a že to není prostor pro pedagoga, ale pro psychologa když se povede, že to někdo řekne. (P8)

Smrt v rodině

Na to, že je otázka smrti opomíjená, upozornil jeden z učitelů. Ostatní často mluvili o smrti v souvislosti s tím, že někomu z žáků ve třídě umřel jeden rodič, a poté se vůbec o rodině nemluvalo.

Začala jsem se potom ptát psychologů, zda by téma smrti s žáky na prvním stupni konkrétně otvírali a dostalo se mi zajímavých odpovědí.

Děti si uvědomují takový to pojetí smrti kolem desátého roku života a nějaký nemocnější děti ještě dřív, myslím, že v těch dětech to je, i když se o tom třeba nemluví ve společnosti, protože lidi umírají sami, neumírají se v rodinách. Já jsem pro, dělat s nima tohle téma a i aby se ta smrt stala víc součástí života. Nevím, jestli bych to úplně otvírala...ale možná bych to otevřela. (P5)

Já bych se tomu nijak nevyhýbala, na druhou stranu do toho to dítě ani netlačila.... probírat to úměrně tomu věku a vývoji dítěte, oni i tak reagují – umřel mi křeček, umřel mi pes, tak i na těchto příkladech se to učí a poznávají, jak to teda funguje a to se pak dá převést i na fungování té rodiny. Určitě té smrti bych se nevyhýbala... učitel musí mít zreflektované sám v sobě, aby se nezačala povídat o smrti a najednou nezjistila, že mám slzy na krajíčku a teď ty děti se toho budou bát. (P6)

Děti začínají chápat smrt naplno až někdy kolem desátého roku, takže zase bych s tím nezačínala dřív... To jsou takový náročný životní situace do kterých se ty děti dostávají. Ale jako v tom smyslu, že to patří k životu – prababička prožila krásnej život, vždyť si uvědom, kdy se narodila a co toho všechno prožila a bylo to bezvadný a byla šťastná a ta smrt patří k životu a je to jeho součástí. Oni to ještě takhle úplně nepochopěj, ale už si myslím, že tohleto jde klidně říct takhle. (P7)

Jo, smrt patří k životu. A zas mě napadl ten příběh. A už to poselství, že to otevře pani učitelka je, že je možný o tom mluvit, není to tabu, patří to k životu. Já si myslím, že pro skoro všechny děti i pro nás dospělý je to strachuplný téma, o kterým se málo mluví. V médiích se o tom mluví jenom v souvislosti s utrpením, ztrátou výkonnosti, ztrátou ekonomických jistot. Takže kdyby se to otevřelo ve škole nějakou vhodnou formou, jedině dobře. I přimět ty rodiče doma aby se s nima o tom bavili. (P8)

Třeba i téma, který je módní, jako Harry Potter, tam se dá taky ukázat, jak on se dostal do tý rodiny, co je jeho pravá rodina, a lze na to pak i nasadit témata smrti rodičů, jaký to musí pro to dítě být, kam se třeba takovýhle dítě, když mu umřou rodiče, může dostat, že se může dostat k nějakým příbuznejm nebo do dětskejch domovů a dál se to dá rozvíjet... I na těch pohádkách, ony ty děti s tím i dobře pracujou, v nich je taky ukázaný třeba, že matka zemřela, otec se znovu oženil... (P4)

Základy sexuální výchovy

Jeden z psychologů zmiňoval názor, že v rámci výuky o rodině by se žákům měly dostat základy sexuální výchovy v tom smyslu budování postojů.

Podle mě, ne třeba už v první třídě, ale na prvním stupni už by děti měly vědět nějaký bazální věci kolem sexuální výchovy, která do toho vlastně patří. Ale v souvislosti se vztahama. Jako jak se děti roděj a ... v podstatě, aby jim zůstalo, nevím jak, já nejsem pedagog a neumím tu metodiku, ale aby jim zůstalo v hlavě: sex je záležitost lidí, který se maj rádi, který spolu chtěj žít... aby v podstatě to bylo takový promiskuitní. Ale v souvislosti s tím i žejo, díky sexu se roděj děti atd. atd. (P7)

Souvislosti historické a mezikulturní

Z výpovědí učitelů nevyplývalo, že by se souvislostmi, ať už historickými či mezikulturními v tématu rodina plánovaně někdo zacházel, nicméně shodovali se v tom (a to i s psychology), zařadit to na první stupeň od třetí/čtvrté třídy.

To jsme vůbec nedělali, to jsem myslela, že by mohlo být v multikulturní výchově. Je to k něčemu? Jo určitě, aby viděli, že se ta role lidí změnila a mohlo by to nakopnout i ty stereotypy, jako že to takhle je, ale že je to neopodstatněný a třeba bych ukázala, že dřív fungoval ten matriarchát, že nebyl vždycky jenom patriarchát. Ale přijde mi to, že to je téma až třeba 4., 5. třída do té vlastivědy, že pro mě je teď důležitější, aby ty děti dokázaly zvládat ty situace, který je čekaj jako v té realitě a že možná od té 4. třídy když se probírá ta historie, tak to postupně... (U6)

To asi jo, protože vždyť se s tím budou srovnávat v životě, ale zase u těch větších, u těch malejch.. to si myslim, že od té třetí třídy by to klidně šlo. To že my jsme každej jinej, to se dá v rámci multikulturní výchovy, třeba podívejte se na rodinu v Indii, jak drží pohromadě, jak jsou na sobě závislí, u nás tehdy a tehdy to bylo tak a tak... ony ty děti musej být vychovávaný k tomu, že ta různost je, že je přirozená a že je dobrá. A pak samozřejmě vývoj – u nás šel takhle, támhle šel takhle. (P7)

Já si myslim, že určitě, ale zase vzhledem k věku takovou hodně jednoduchou formou, aby mě to nezahltilo neznámejma pojmana, protože oni když si maj vytvářet souvislosti sami a vazby a tu návaznost – proč se asi z tlupy, kde se nejdřív starali všichni muži a všechny ženy udržovaly oheň, proč se nakonec stalo, že začaly být páry, tak aby se ta souvislost utvořila u nich v hlavě, tak tam je důležitý, aby zacházely s pojmana, kterým rozuměj. (P8)

3.4.6 Formy/metody

Jak učitelé, tak psychologové přicházeli v rozhovorech často s konkrétními představami, jak s dětmi tu či kterou oblast probírat. Krátce bych tady různé přístupy zmínila.

Hry

Myslím si, že na tom prvním stupni je dobrý vycházet z jakýsi hravý formy...(P1)

U těch malejch dětí zcela jednoznačně stavět na konkrétních situacích, se kterými se setkávají... A postupně v podstatě ty konkrétní situace zobecňovat, pak už to jde dělat naukově, ze začátku to je nutný dělat takhle názorně a hravě a modelováním a pak už hravě.

(P7)

Příběhy

Je spousta pohádek a spousta příběhů, ze kterejch se dá prostě vyjít, a ze kterejch teda poukazovat na různý věci, včetně toho potom se dostat i k situacím třeba i toho zneužívání a kde teda jsou ty hranice, na co by si ty děti měly dávat pozor a podobně. Takže prostě kombinovat ty prostředky. Vycházet jednak z těch vlastních rodin těch dětí, ale potom taky z těch klasik – z pohádek, z mýtů, ale i z jiných příběhů. Můžou si i ty příběhy vymyslet. A pak s tím příběhem se dá dost mnohočetně pracovat, s různěma expresivníma technikama...nebo si příběh malujeme...můžeme se dostat až k přehrávání různěch situací a pak k nějakým reflexím a podobně. (P1)

Využití těch divadelních technik právě v tomhleto tématu by bylo hodně bezpečný, protože by to bylo prostřednictvím toho příběhu, metafory, pohádky, společně vytvářeného příběhu a každej by si moh dosazovat svoje a ten kantor by tam moh vstupovat přes ty postavy, ale procházelo by to k těm dětem. Pravda je, že co si dítě zažije ve smyslu zážitku, tak to má. Co si naslouchá, tak to má tak z deseti procent, ty pilnější možná z třiceti. Co si zažijou, to mají pod kůží. Já si myslím, že zážitková forma je to, jak děti opravdu něco naučit. Tohle si myslím, že je důležitý i kvůli tomu bezpečí... (P8)

Modelové situace

Já myslím, že je dobrý ty hodiny neučit teoreticky, ale dost jakoby prakticky. Někdo si může zahrát na rodinu, třeba si vybrat i z těch dětí a sestavit rodinu, a ono to z toho nějak jakoby vyplyne. (P5)

Tak pokud by to mělo být učivo, tak nějaké modely, nějaké vzory. (P6)

Zase dá se modelovat žejo, jako ty seš maminka, ty seš tatínek... (P7)

3.4.7 Konkrétní podněty

Podněty směrem k učitelům

V průběhu rozhovorů učitelé často zmiňovali, že o nějakém tématu začali jako o učivu přemýšlet až na základě rozhovoru.

Ale teď jste mi nasadila brouka do hlavy, jestli je na to nepřipravovat na tu situaci, že se může stát... (U3)

No ale když se teď kouknu zpětně, tak ten začátek, co jsem jako přeskočila, tak moh bejt důležitěj. My už jsme skočili do toho, že jsem myslela, že oni už vědí, jak to v tý rodině funguje. (U6)

Tak na to já jsem nikdy jako nenarazila... což je chyba... Ale sama od sebe bych o tom asi nezačala. Teď teprve až když tenhleden podnět... Ale já právě tím, že nemám takovou zkušenost, tak mě to ani nenapadne probírat. (U7)

Ale je fakt, že asi málo probírám sexuální výchovu, teď když se o tom takhle povídáme. To násilí domácí, na to jsem taky úplně zapoměla, myslím, že jak jsem tím neprošla, tak si to neuvědomuju (U7)

Tak tomu jsem se taky vyhejbal. ... ale zase je pravda, že kdyby se to nauklo v první třídě, že to nemusí člověk říkat narovinu, že by jim dal třeba člověk něco nakreslit, nějakou situaci, která jim je nepříjemná, že z toho spíš něco vyplyne, protože oni ještě neví moc o co jde, nemaj zábrany. (U8)

Preventivně si myslím že to je bezvadný, ale přiznám se teda, že jsem až takhleto zneužívání v rodině, že jsem do toho neápla. (U10)

A pořád musím přemejšlet právě do jaký míry probírat na tom prvním stupni i ty ožehavý témata teda, myslím si, že úplně vyhnout se jim nedá. (SP)

Podněty směrem od učitelů a psychologů

Učitelé i psychologové přišli během rozhovorů s několika podněty, které mi přišlo zajímavé zde uvést.

Nové materiály

„Návody“ k náročnějším tématům

Já jsem se do toho teda s dětma nepouštěla, protože já ani nevím, jak to tady s těma malejma uchopit. Tam je zase ten problém...já bych byla úplně nadšená, kdyby existovala nějaká taková jako páteř a byly by takové jako odnože, co s těma dětma je jako možný udělat. To nemusí bejt úplně jakoby nějaká metodika, ale sestavit takový páteřní kanál a z toho odbočit a ty bys věděla – jo, tohle bych pojala takhle, tohle takhle a pak by si vždycky třeba vymyslela nějakou hru na tohle, protože přijít s tak jako závažným tématem a hodit ho do placu a říct tak, a teď si o tom budem povídat a nákej brainstorming a hodíš jim tam papír a pište, co tě napadne, to je jako hrozně těžký tohle. (U1)

Já si myslím, že tady u těch obtížnějších témat by učitelé uvítali nákej přesnější návod – co těm dětem říct, co s nima dělat... (P6)

Katalog rizikových situací

Význam výuky o rodině vidím v tom, připravit dítě na konkrétní rizikové situace. Stálo by za to, z nějakých zdrojů si udělat přehled pro ten konkrétní výukový materiál. Tyto rizikové situace by se jistě daly nějak vygenerovat. Na to se hodí ty telefonické Linky důvěry, dětský krizový centra, pedagogicko-psychologický poradny, dětský psychiatrie. (P2)

Nedokončené příběhy

A ještě mě napadá, existují třeba nedokončené pohádky, a kdyby se napsal na každý to téma, který by bylo pro děti, nedokončený příběh, třeba na zneužívání v rodině nebo na neúplnou rodinu. Z toho by pak děti těžily obrovským způsobem, protože to by pak byla pohádka, hra, bezpečí, protože by to nešlo do těch osobních věcí. (P8)

Odborníci ve výuce

Čeští učitelé se téměř všichni shodli na tom, že by ocenili přítomnost odborníka ve třídě u některých témat. Jeden z kanadských učitelů uvedl, že u nich je toto běžnou praxí.

No já bych byla pro, kdyby tyhle témata byli u toho i ty psychologové nebo někdo, kdo se tím zabývá. (U6)

Pokud se to hodí, máme odborníky, kteří do tříd chodí, takže žáci mají jasné informace přicházející z vhodných zdrojů, ať už se jedná o zdravotní sestry, odborníky na protihomofóbní tematiku ad. (Uk13)

Supervize, sebezkušenost

Otázka supervize a sebezkušenosti pedagogů je téma, které přesahuje rámec mé diplomové práce. Přesto ho zde uvádím, protože spojovalo výpovědi většiny psychologů.

Já jsem toho názoru, že každému, kdo nějakým způsobem dělá s dětmi, tak že by měl si projít nějakou sebezkušeností...něčím, kde bude mít možnost si otestovat sám sebe, aby znal sám sebe, svoje hranice (P1)

Pokud na to škola má peníze a bude osvícenej ředitel... víte co, nákej kaučink, když už ne klasická supervize, vždyť ty kantoři pracujou s lidma, jsou si sami svym vlastnim nástrojem, tesař si taky brousí dláto, vždyť je to pomáhající profese.. a ted' navíc, pracujou se skupinama velkýma, každej manažer, kterej má vést nákou skupinu lidí, tak k tomu má dvacet tisíc kurzů... a ty kantoři jsou si strašně nejistý a ta dynamika v těch skupinách funguje i normálně, a to může nastat kdykoliv při jakýkoliv diskuzi. A ty kantoři, který si to uvědomujou se to spíš snažej potlačit, protože s tím neuměj pracovat, protože nevědí, co by s tím dělali, no já se nedivim, zaplat' pámbů, hlavní věc je neublížit. (P7)

3.4.8 Shrnutí výzkumu

Pro výzkum byla vybrána kvalitativní metoda polostrukturovaného interview, která umožnila jít do hloubky problému a získávat i informace, které nebyly primárně cílem výzkumu, obohatily ho však a nabídly širší pohled na danou problematiku.

Výzkumný vzorek tvořili čeští a kanadští učitelé a čeští psychologové. Velikost vzorku a kvalitativní zpracování výzkumu neumožňuje zobecnění získaných dat a jejich použití pro celou populaci učitelů a psychologů, spíše má význam v tom, že odkrývá některé nové skutečnosti a snaží se jim porozumět v širších souvislostech, než by mohl přinést výzkum kvantitativní. Snaží se být přínosný v nastínění určitých jevů, které by bylo možno dále důkladněji zkoumat, ať již kvalitativně, se zaměřením na užší konkrétnější problém, či kvantitativně, s účelem získání zobecňujících informací aplikovatelných v celé oblasti.

Výzkum ukázal, že hlavní podskupiny vzorku – učitelé a psychologové - se na problematiku výuky o rodině na prvním stupni základní školy dívají z perspektivy své profese, jejich pohled se v některých věcech liší, v mnoha oblastech se však odpovědi učitelů a psychologů názorově shodují.

Téměř všichni respondenti narazili nějakým způsobem na to, že téma rodiny je dnes těžko uchopitelné oproti dřívější době. Proto i to, co děti o rodině učít, nepovažovali za jednoduchou otázku. Kromě nesnadnosti vymezení rodiny a jejího fungování si většina uvědomuje i to, že rodina je téma, které se týká každého, tedy i žáků, velice osobně, což na jednu stranu může být ve výuce přínosem, na stranu druhou je však třeba brát v potaz soukromí rodin a psychické bezpečí žáka.

Zajímavým jevem se ukázalo být už pojetí smyslu výuky o rodině, které se u jednotlivých respondentů lišilo. Od toho se poté, zdá se, odvíjí i přístup učitele k výukovému procesu.

Z výzkumu dále vyplynuly i informace o tom, co všechno ovlivňuje podobu výuky – tedy obsah i formu. Obavy a nejistoty učitelů se prolínaly s výpověďmi psychologů a osobnosti učitele. Obě skupiny pak vnímají nezbytnost brát v potaz osobnost žáka, ke které se učitelé vyjadřují více z hlediska své zkušenosti z výukového procesu a psychologové více z hlediska vývojové psychologie. Dále obě skupiny cítí vliv rodin na výuku. Rodin vlastních i rodin žáků ve smyslu formování postojů a zkušeností, které pak ovlivňují jak toho, kdo o dané problematice učí, tak toho, kdo učen je. Všichni vnímají i další vlivy, jako je časová dotace či

výukové materiály, psychologové o nich mluví jako o předpokladech kvalitní výuky, učitelé udávají konkrétní problémy a nedostatky.

Obsah výuky je vnímán odlišně co se týká problému, do jaké hloubky a souvislosti s dětmi jít. Většina psychologů se shodovala na tom, že už na prvním stupni by se většina témat, která se objevila i v teoretické části mé práce, probírat měla, ovšem samozřejmě přiměřeně věku. Učitelé ovšem ve své každodenní praxi narážejí na různá úskalí, uznávají i vlastní nejistoty či neznalosti, které je ve výuce omezují. Učitelé jsou velmi ovlivněni i tematickými plány a učebnicemi. Na základě mých podnětů uznali, že některá témata je s dětmi probírat nenapadlo, ale uznávají jejich důležitost.

4 Závěr

Cílem práce bylo poskytnout ucelený pohled na tematiku rodiny z pohledu vědních disciplín pedagogické teorie a praxe.

V průběhu práce jsem studovala literaturu, která mi poskytla množství důležitých informací, o které jsem se mohla opřít při plánování a realizaci výzkumu. Problémem je, že neexistuje dostatek literatury, která by se zabývala výzkumem výuky o rodině ve školní praxi. V české literatuře jsem nenašla k tématu nic a čerpala jsem tedy z literatury cizojazyčné, ovšem i tam byl vzorek značně omezen a poznatky v této oblasti tedy vycházejí převážně z prací autorů Brophyho a Allemanové, kteří se touto problematikou dlouhodobě zabývají. I přes toto omezení se domnívám, že teoretická část mé práce naplnila svůj rámec. Podařilo se mi pomocí dostatečného vzorku literatury jak české, tak zahraniční, vytvořit ucelený pohled na rodinu jako jednotku společnosti, systém i téma přinášené do výuky na základní škole.

Pro výzkum jsem zvolila kvalitativní metodu polostrukturovaného rozhovoru a jeho analýzy. Tento proces umožnil odkrýt některé podstatné informace a souvislosti, které fungují v praxi, nebo ji přímo ovlivňují.

Výzkumný vzorek byl z mého pohledu dostatečný natolik, aby naplnil téma výzkumu. Konkrétní věci, které jsem zjistila, však nelze považovat za obecně platné, což ani nebylo cílem výzkumu. Poskytují však dostatečně široký záběr, na kterém lze dále stavět v dalších, ať již kvalitativních nebo kvantitativních výzkumech.

Výzkumná zjištění se týkají náplně výuky o rodině na prvním stupni základní školy a toho, co má na tuto náplň bezprostřední vliv.

Jednou z věcí, která vyplynula, je rozdílnost chápání smyslu výuky o rodině u různých učitelů i psychologů. Zdaleka ne všichni přistupují k tématu rodina jako k něčemu, v čem by žáci měli získávat teoretické znalosti a souvislosti. Na základě výpovědí a jejich analýzy se domnívám, že přístupy, které vidí hlavní smysl v osvojování konkrétních dovedností a formování postojů zatlačily do pozadí přístup, který by budoval základnu širších a propojenějších znalostí.

Dále se ukázalo jako nutné zohlednit širokou paletu různých dalších vlivů, které mají vliv na konečnou podobu obsahu výuky o rodině. To, co učitelé a psychologové vnímají jako podstatné zohlednit v procesu výuky o rodině je osobnost žáka, jeho psychologický vývoj a bezpečnost, a dále jeho rodinné poměry. Uvádějí jako důležité balancovat na hranici znalosti toho, jaké jsou rodinné situace žáků, a toho, nezasahovat do soukromí rodin.

Další důležitou determinantou, která jasně vystupovala v průběhu zpracování výzkumu, je osobnost učitele jakožto člověka s vlastními kvalitami i nedostatky, nejistotami, hranicemi, a postoji. Právě výuka o rodině je tímto ovlivněna možná více, než mnohá jiná témata, což dokazují svými výpověďmi i samotní učitelé.

Myslím si, že zjištěná fakta mohou být dobrým odrazovým můstkem k dalším výzkumům, a mohou posloužit i učitelům, kterým mohou přinést pohled na problematiku z jiné perspektivy.

Zpracování diplomové práce zahrnující studium literatury, vypracování teoretické části i provedení a vyhodnocení výzkumu mělo význam i pro mě osobně. Naučila jsem se lépe pracovat s literaturou, vyzkoušela si provádění výzkumu, a v neposlední řadě jsem získala mnoho nových poznatků, které mě obohatily a přinesly mi nový vhled do oblasti, kterou jsem se ve své práci zabývala.

5 Literatura

ALLEN, Katherine R.; FARNSWORTH, Elizabeth B. *JSTOR* [online]. 1993 [cit. 2010-02-15]. Reflexivity in Teaching about Families. Dostupné z WWW: <<http://www.jstor.org/pss/585566>>.

BAKER, Maureen. *Choices and Constraints in Family Life*. Canada : Oxford University Press, 2007. 200 s. ISBN 978-0-19-542105-7.

BROPHY, Jere; ALLEMAN, Janet. *Education Resources Information Center* [online]. 1991 [cit. 2010-01-10]. Elementary Social Studies Should Be Driven by Major Social Education Goals. Dostupné z WWW: <<http://www.eric.ed.gov/>>.

BROPHY, Jere; ALLEMAN, Janet. *Education Resources Information Center* [online]. 2001 [cit. 2010-02-04]. Primary-Grade Students Knowledge and Thinking about Family living as a Cultural Universal. Dostupné z WWW: <<http://www.eric.ed.gov/>>.

BROPHY, Jere; VANSLEDRIGHT, Bruce A. *Education Resources Information Center* [online]. 1993 [cit. 2010-08-02]. Exemplary Elementary Teachers Beliefs about Social Studies Curriculum and Instruction. Dostupné z WWW: <<http://www.eric.ed.gov/>>.

CASPER, Virginia; SHULTZ, Steven B. *Gay parents/straight schools : Building Communication and Trust*. New York : Teachers College Press, 1999. 213 s. ISBN 0-8087-3824-7.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha : Avicenum, 1986. 153 s.

DVOŘÁKOVÁ, M. Rodina jako téma oborové didaktiky. *Paideia*, 5, 2008, č. 3–4. Dostupné na <http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/download/dvorakova2rodina.pdf>.

HANUŠOVÁ, Jaroslava. *Vzdělávací institut ochrany dětí* [online]. 2006 [cit. 2010-03-26]. Násilí na dětech - syndrom CAN. Dostupné z WWW: <<http://www.viod.cz/editor/assets/download/publikace/nasili.pdf>>. ISBN 80-86991-78-4.

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Homosexualita v názorech současné společnosti*. Praha : Karolinum, 2000. 218 s. ISBN 80-7184-954-5.

MATĚJČEK, Zdeněk; DYTRYCH, Zdeněk. *Děti, rodina a stres*. Praha : Galén, 1994. 236 s.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha : SLON, 1993. 183 s. ISBN 80-901424-7-8.

MEDHUS, Elisa. *Educational consultants help for parents of troubled teens* [online]. 2001 [cit. 2010-03-02]. The Importance of a Strong Family Identity. Dostupné z WWW: <<http://www.strugglingteens.com/archives/2001/8/oe03.html>>.

- MOŽNÝ, Ivo. *Česká společnost*. Praha : Portál, 2002 . 207 s. ISBN 80-7178-624-1.
- PETERSON, Rick; GREEN, Stephen. *Publications and Educational Resources - Virginia Cooperative Extension* [online]. 2009 [cit. 2010-02-02]. Families First-Keys to Successful Family Functioning: Family Roles. Dostupné z WWW: < <http://www.pubs.ext.vt.edu/350/350-093/350-093.html> >.
- RYDLO, Josef. *SOŠ Uherský Brod* [online]. 2006 [cit. 2010-03-08]. Etopedický slovník. Dostupné z WWW: < http://www.sos-ub.cz/prevence/etop_sl.doc >.
- SINGLY, Francois de. *Sociologie současné rodiny*. Praha : Portál, 1999. 127 s. ISBN 80-7178-249-1.
- SLICKER, Ellen K. *Education Resources Information Center* [online]. 1997 [cit. 2010-02-18]. Family Adaptability and Cohesion: Relationship to Older Adolescent Behaviors. Dostupné z WWW: < <http://www.eric.ed.gov/> >.
- SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Praha : Portál, 2001. 173 s. ISBN 80-7178-559-8.
- VAŠŤATKOVÁ, Jana. *Rodina a náhradní rodinná péče*. Olomouc : Hanex, 2008. 79 s. Oborová práce. Palackého Univerzita, PedF. ISBN 978-80-7409-013-4.
- VUCHINICH, Sam. *Marriage and Family Encyclopedia* [online]. 1999 [cit. 2010-01-25]. Conflict - Couple Relationships, Family Relationships, Parent-child Relationships . Dostupné z WWW: <<http://family.jrank.org/pages/315/Conflict.html>>.
- National Council for the Social Studies* [online]. 1988 [cit. 2010-01-29]. Social Studies for Early Childhood and Elementary School Children Preparing for the 21st Century. Dostupné z WWW: < <http://www.socialstudies.org/positions/elementary> >.
- Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání* [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2004 [cit. 2010-02-27]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/files/pdf/SPRVPZV_platny_dokument.pdf>