

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA TEORIE KULTURY (KULTUROLOGIE)

OBOR: NĚMČINA – KULTUROLOGIE

HELENA PARDEKOVÁ

**VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ SYSTÉMY Z KULTUROLOGICKÉHO
HLEDISKA**

EDUCATIONAL SYSTEMS FROM THE PERSPECTIVE OF THEORY OF
CULTURE

DIPLOMOVÁ PRÁCE

VEDOUCÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE: PhDr. Lenka Opletalová, PhD.

PRAHA 2007

Prohlašuji,

že jsem diplomovou práci vypracovala zcela samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

Podpis: 

Část I	5
1.0 Úvod	5
1.1 Výchova a vzdělání na třech úrovních	7
1.1.1 <i>Výchova a vzdělání na úrovni lidského rodu</i>	7
1.1.2 <i>Výchova a vzdělání na úrovni jednotlivých sociokulturních systémů</i>	9
1.1.3 <i>Výchova na úrovni jednotlivce</i>	10
1.2 Slovníček pojmů	13
1.2.1 <i>Výchova</i>	13
1.2.2 <i>Vzdělání</i>	13
1.2.3 <i>Edukace</i>	14
1.2.4 <i>Socializace</i>	15
2.0 Biologická determinace člověka	16
3.0 Přehled charakteru výchovy a typických výchovných technik u přírodních společností ...	21
4.0 Pohled na socializaci a vzdělání	25
4.1 <i>Sociologická perspektiva</i>	25
4.2 <i>Antropologická perspektiva</i>	30
4.3 <i>Psychologická perspektiva</i>	33
Část II	38
1.0 Systém vzdělání v ČR	38
2.0 Systém péče o děti v ČR	40
2.1 Problémy ve výchově	43
2.2 Systém náhradní výchovné péče	44
2.1.1 <i>Náhradní rodinná péče</i>	45
2.1.2 <i>Ústavní výchova</i>	45
3.0 Přehled typů náhradní výchovné péče	46
3.1 <i>Klasifikace dětí z hlediska náhradní rodinné péče</i>	48
4.0 Ústavní výchova	48
4.1 Druhy a typy ústavů	50
4.3 Průběh umístění a péče o opuštěné dítě	52
5.0 Sociální péče a Sociálně právní ochrana dětí	55
5.1 Činnost OSPOD (orgánu sociálně právní ochrany dětí)	56
6.0 Situace v zahraničí	59
6.1 <i>Situace ve Velké Británii</i>	59
6.2 <i>Situace v Nizozemsku</i>	60
6.3 <i>Situace na Slovensku</i>	61
6.4 <i>Severské země</i>	61
7.0 Hlavní druhy ústavních zařízení nejen pro děti v ČR	62
Část III	64
1.0 Vzdělání, výchova, socializace, enkulturace	64
1.1 <i>Funkce edukace</i>	66
2.0 Společenská determinace výchovy	67
2.1 Socializace a výchova v rodině	69
2.2 Formální socializace	71
3.0 Důsledky edukačních procesů pro společnost	72

4.0 Širší souvislosti edukačních procesů.....	76
<i>Závěr:</i>	79
<i>Příloha 1</i>	81
<i>Příloha 2</i>	83
<i>SEZNAM LITERATURY A PRAMENŮ</i>	92

Část I

1.0 Úvod

Koncepce a východiska diplomové práce

Téma této diplomové práce o výchovných a vzdělávacích systémech je dosti široké. Hlavním podnětem, proč jsem si ho zvolila, je jedna z nejzákladnějších funkcí kultury, kterou je, kromě adaptace na životní prostředí člověka, také přenos společně vytvořených mechanismů přežití na nově přichozí generace lidského druhu. Kultura je oblast tvůrčí činnosti člověka. Studium lidského chování, zvyků, jazyka, práva, morálky a dalších mechanismů umožňuje lépe pochopit adaptační procesy a někdy poskytuje i lepší porozumění způsobům života v určitých společnostech.

Protože každý z nás, i když vyrůstáme v odlišných společenstvích, projde výchovou a vzděláním, vybrala jsem si pro zkoumání funkcí lidské kultury právě tuto oblast. Počíná tréninkem základních hygienických požadavků a pokračuje osvojením si jazyka a zvyků, později znalostí, které vedou k zajištění obživy a dalších potřeb. Pokud bychom tímto procesem neprošli, nestaly by se z nás lidské bytosti, ale nebyli bychom přítomni ani zvířaty. Tuto zásadní skutečnost si mnohdy neuvědomujeme. Léta povinné školní docházky a „tvrdá“ výchova našich rodičů z nás učinila bytosti, které se automaticky začleňují do společnosti, do níž se narodily. Škola, zajišťující vzdělání i výchovu, je vedle rodiny hlavní socializační institucí. Obě tyto instituce se tak podílí na předávání společenských hodnot, norem a zajišťují kontinuitu celé společnosti.

Protože se téma dotýká téměř všech sfér lidských činností, které se od způsobu socializace de facto odvíjejí, je jeho komplexnost zkoumána mnoha společenskovědními disciplinami. Předložená práce si neklade za cíl přesně určit zákonitosti vztahu člověk – výchova, vzdělání – společnost, ale na základě poznatků o

výchově a vzdělávacích systémech a hlavně poznatků z péče o děti bez rodin, se snaží nalézt i v takové extrémní situaci mechanismy zajišťující předávání znalostí a zvyků v naší společnosti. Ze souhry poznatků vědních oborů je zde patrná snaha ukázat, že se v případě zajištění určitého způsobu výchovy a vzdělání jedná o základní mechanismus, který vede k lidskému přežití a který je zajišťován právě kulturou.

Na základě teoretických a praktických poznatků přírodních i společenských věd, které jsou obsahem I. části práce, je přistupováno k tématu výchovných a vzdělávacích systémů jako ke konkrétním projevům jednotlivých společností, které mají zajistit kontinuitu jejich kultury. Výchovné a vzdělávací systémy jsou zde chápány jako konkrétní propracované mechanismy předávání kulturních znalostí, a dovedností, které jednotlivé společnosti vyvinuly ve snaze o vědomé působení na své nové členy.

Druhá část práce pojednává o konkrétním systému, podle kterého fungují vzdělávací a výchovné instituce v ČR. Důraz kladu na část tohoto systému, která je orientována na celkové působení na dítě, bez zajištění jeho základních potřeb rodinou.

Fakt, že téma náhradní výchovné péče je v české i zahraniční odborné literatuře velmi dobře propracováno, svědčí o výrazné aktuálnosti výzkumů a změn v této oblasti. Na příkladech způsobů výchovy opuštěných dětí má být dokázána univerzální potřeba výchovy a vzdělání v lidské kultuře a poukázáno na existenci výrazných rozdílů v zajišťování této potřeby v jednotlivých kulturách. V rámci této práce není prostor pro detailní výzkum všech faktorů, které mají vliv na podobu určitých vzdělávacích systémů, to závisí na analýze demografické, ekonomické, politické a hospodářské situace jednotlivých zemí. Jejím hlavním cílem není tedy pouhá prezentace těchto poznatků, ale snaha jejich teoretický i praktický význam včlenit do celistvého chápání fenoménu vzdělávání a výchovy jako obecně lidského způsobu žití, bez kterého by další existence druhu Homo sapiens nebyla možná.

V této práci se zabýváme funkcí kultury, která zajišťuje její transmissi na budoucí pokolení. Hlavním mechanismem, který toto zprostředkovává a zajišťuje, je výchova v rodině a později vzdělání. Za hlavní úkol výchovy a vzdělání tedy považujeme reprodukci kultury a kontinuitu jednotlivých, v rámci kultury vytvořených sociokulturních systémů.

1.1 Výchova a vzdělání na třech úrovních

1.1.1 Výchova a vzdělání na úrovni lidského rodu:

Na předávání získaných znalostí o charakteru a možnostech prostředí, ve kterém se člověk a jeho společnost vyskytuje, závisí lidská schopnost přežít. Zvířata jsou vybavena biologickým přizpůsobením a fungujícími instinkty, které jasně určují, jak se v dané situaci chovat. Člověk nemá dáno ani specifické prostředí, ani jeho chování není instinkty ovlivněno do té míry, jak je obvyklé u zvířat. Otevírá se mu zde velký prostor pro vytváření vlastních strategií obživy, zajištění bezpečí a místa k přežití. Všechny tyto dlouhodobě vytvořené strategie je člověk schopen jako svůj negenetický program předat potomkům a zajistit tak souvislost jejich předávání, kumulaci poznatků, jejich zlepšování a možnosti jejich dalšího využití. Fixují se v podobě tradice, sociokulturních regulací a stereotypů, hromadí se v podobě kulturního dědictví. Způsob jeho předávání je nejpodstatnějším rysem lidského způsobu žití, který přispěl k ovládnutí vysoce účinných adaptačních strategií na všech místech zeměkoule a následně k celosvětovému rozšíření člověka jako biologického druhu.

Možností akumulace starých a adice nových kulturních prvků, taktéž k malému vytrácení prvků neužitečných (díky novým vynálezům zapomínáme na staré postupy

výroby)¹, dochází k neustálému vývoji kultury a dnes hodně diskutované kulturní změně. Díky vyvinutí způsobu předávání osvojených strategií života z generace na generaci i mezi kulturami navzájem – kulturní difuzi, akulturaci (přímo ústně, či nepřímo hmotně, písemně), dochází ke kontinuitě předávání kulturních prvků a mechanismů, vedoucích k udržení aktuálního stavu kultury a jejímu vývoji.

V souvislosti s předáváním poznatků můžeme za nejdůležitější dovednost považovat lidskou schopnost symbolizace, která maximálně zvyšuje možnost komunikace. Po vyvinutí jazyka jako hlavního média sociální interakce, se stalo jeho hlavní funkcí předávání zkušeností, znalostí, zpráv, názorů, pocitů a hodnot. Lidé jsou od té doby schopni předávat si informace týkající se nejen aktuálního stavu, ale i událostí z minulosti a budoucnosti. V závislosti na po tisíce let se vyvíjející lidské schopnosti řeči, se u různých kultur vyvinulo odlišné kódování informací, které ale většinou přesně odpovídají všeobecně ustanoveným kategoriím. Hlavní jednotkou jazyka jako symbolické soustavy je znak. Je to zástupný prvek, který nese s ním svázanou informaci, kterou daná společnost přiřadila určitému zvuku, vybranému z nepřehledné škály a zvolila jej za smysluplný. Tento prvek nemusí být jen zvukové povahy, znaky a symboly existují i jako gesta, značky, určité smluvené výrazové signály. Abychom pochopili, co nám společnost a kultura říká, musíme si osvojit tento nástroj komunikace, na kterém závisí přiřazování významů k naučeným znakům, jež je zcela libovolné a tím úplně závislé na naší schopnosti učení. Pokud by si potomci nebyli s to vtisknout do paměti nejen informace, ale i způsob jejich předání konkrétním jazykem, nemohl by vývoj kultury pokračovat lineárním ani vzestupným směrem a lidé by na základě chybějící znalosti o minulých zkušenostech museli opakovat stále tytéž základní úkony.

¹ OGBURN, William, Fielding: *Handbook of sociology*. London: Routledge and Paul, 1968. S. 539.

Nadto se jeví z hlediska kulturního relativismu jako zajímavé zjištění, že rozdílnost kultur sama o sobě neznamena automaticky rozdílnou komplexnost jazykového systému. Průměrný rozsah slovní zásoby typického Američana je počtem slov srovnatelný s rozsahem příslušníka domorodého jihoamerického či afrického kmene.² Užitečnější v tomto srovnávání je ale možnost získání informací z charakteru slovní zásoby, tedy toho, čím se společnost nejvíce zabývá, co je jejím hlavním tématem v běžné komunikaci. Takovéto výzkumy mohou lépe objasnit oblast kulturního ohniska, nejpodstatnějšího souhrnu prvků, kterého se týká nejvíc informací a které je obsaženo ve zkušenostech většiny členů společnosti³. Tím může být převládající způsob obživy, životně důležité znalosti prostředí, atd.

Smyslem předchozích řádků bylo upřesnění toho, co znamená výchova a vzdělání, která se na úrovni lidského rodu projevuje hlavně osvojením si jazyka během antropogeneze, který je hlavní zásobárnou vzájemně přenášeného vědění, negenetického zajištění předání způsobů chování a bytí. Budeme-li pokračovat k další úrovni, dostaneme se k jednotlivým společenským systémům.

1.1.2 Výchova a vzdělání na úrovni jednotlivých sociokulturních systémů

Pod pojmem výchova a vzdělání na této úrovni rozumíme, že každá společnost má většinou vlastní verzi výše charakterizovaného nástroje předávání informací, tedy jazyka, své vlastní způsoby předávání informací a své vlastní vyvinuté způsoby chování, obživy pod vlivem specifického přírodního prostředí ve kterém žije.

² MURPHY, Robert, F.: *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. S. 38.

³ *Sociální a kulturní antropologie*. [k vydání připravili VODÁKOVÁ, Alena, VODÁKOVÁ, Olga, SOUKUP, Václav] Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. S. 94.

Jazyková oblast je zkoumána lingvistikou a nejvýznamnější studie k tomuto tématu vypracoval přístup lingvistického relativismu. Výzkumy v této oblasti jsou důležité pro ty, kdo se zabývají předáváním znalostí a jejich možného vlivu na vnímání světa a třídění skutečnosti. Tématem je odlišná povaha a struktura jazyků a jejich vlivu na myšlení kolektivu, který tento komunikační prostředek využívá.

Dále na této úrovni edukací rozumíme, že každá společnost má vlastní verzi a kánon kulturních prvků, které zajišťují její základní potřeby, její přežití a kontinuitu – jedná se o jakýsi základní kulturní vzor či kulturní jádro, specifickou variantu nadbiologického kulturního kódu. Tyto prvky jsou přirozeně, jak už jsme zmínili, závislé na prostředí, ve kterém se společnost nachází a kterému se přizpůsobila, jsou také závislé na míře kulturních kontaktů s ostatními společnostmi, tedy i na přijímání nových kulturních prvků.

Jednotlivé prvky charakteristické pro odlišné kultury se od sebe mohou velmi lišit. Na první pohled je nejnápadnějším příkladem oblékání, účesy a užití ozdob. V oblasti výchovy je to pak nejen trénink základních hygienických pravidel (způsob kojení, věk odstavení, trénink kontrolovaného vyměšování), ale i chování vůči členům společnosti. V oblasti vzdělání se nejvíce liší dnešní západní společnosti od tradičních kmenových společenství. Pod vlivem změny vzájemně spjatých pracovních a životních způsobů došlo k transformaci celé společnosti a posunu důrazu na pracovní uplatnění vede k požadavku na dlouholeté formální vzdělání v oblastech, které tato společnost akcentuje – výroba, komunikace, ekonomika, právo.

1.1.3 Výchova na úrovni jednotlivce

Výchova na úrovni jednotlivce má také typické společné znaky a funkce. Vzhledem k tomu, že má lidstvo na celém světě stejné rysy, neznamená to, že když dítě

podrobujeme výchově, že ztratí svoji přirozenost, jak měl na mysli Rousseau a jiní filosofové. Naopak, teprve vrůstáním do společnosti a osvojením si základních pravidel se stáváme lidmi, právoplatnými členy lidské společnosti, jejíž přirozeností je právě vytváření, reprodukce a následování těchto regulativů, které jí zajišťují základní podmínky přežití. Jednotlivec jako produkt, ale zároveň i tvůrce kultury, může díky různé kvalitě osvojení si kultury a společenských regulativů dojít k velmi odlišným způsobům života v jedné společnosti.

Nehledě na to, že výchova je i v rámci homogenní společnosti velmi individuální (už z hlediska rozdílnosti jednotlivých rodičů, jejich představ,..), přispívá k rozdílnosti výchovy také fakt, že každé dítě je jedinečné a je si vědomo vlastního bytí. I když prochází druhově jednotnými fázemi vývoje, různě využívá svých možností v závislosti na vrozených a získaných schopnostech - inteligenci, charakteru, temperamentu, motivaci, vědomostí, vůle. Na těchto proměnných závisí míra, rychlost a způsob výchovy.

V souvislosti s osvojením jazyka jako základní podmínky pro vstup do společnosti může nabýt na důležitosti také specifická varianta jazyka, kterou jsme se naučili v závislosti na našem životním i sociálním postavení ve společnosti. Jaký může mít dialekt nebo sociolekt dopad na osvojení si dovedností, si připomeneme v jiné části práce, kde se budeme mimo jiné zabývat Bernsteinovou teorií jazykových kódů.

Výchova v rodině, primární skupině, kde jedinec získává nejzákladnější povědomí o kultuře, do níž se narodil, do značné míry také určuje schopnost identifikace vychovávaného se sebou samým a také s normami a pravidly, která se pro něj stávají závaznými. Pokud vše trpělivě objasníme a vysvětlíme a zároveň tolerujeme jeho osobitost, mělo by pro něj být ztotožnění se se svým pohlavím, věkem, s výkonem rolí očekávaných společností jednodušeji přijatelné, než když k tomuto přijetí nedojde.

Na příkladu tréninku vyměšování si můžeme ukázat konkrétní funkci výchovy na všech třech zmíněných úrovních:

V každé lidské společnosti se považuje „čistotné“ chování za nezbytné, lze tedy hovořit o všeobecném fenoménu ovládní schopnosti vylučování, kulturní univerzálii.

Na úrovni lidského rodu je u dítěte stanovena biologicky podmíněná doba vědomého ovládní vylučování na 16 měsíců. Tento přírodní fakt je v závislosti na konkrétním společenském systému různě zpracováván a má různé funkce. Nejenže v jednotlivých společnostech jsou určena jiná pravidla a místa pro vykonání této potřeby, také věk, od kterého je tento výkon od nového člena vyžadován, se liší. Někde už je vyžadován dříve než před zmíněnou danou hranicí, někde o hodně později.

Na úrovni jednatlivce je doba, kdy dítě začne vyměšovat žádaným způsobem, závislá na způsobech a technikách tréninku této skutečnosti v určité společnosti, ale také na jeho specifických schopnostech. Vnímavé dítě se může čistotnosti naučit dříve, z osobních důvodů ale nemusí tuto schopnost chtít využívat.

1.2 Slovníček pojmů

Protože jsme v úvodní části používali výrazy výchova a vzdělání dosti často a značně nejednotně, použijeme následující stránky k definování těchto pojmů a tím jejich přesnějšímu vymezení pro potřeby této práce.

1.2.1 Výchova

Podle pedagogického slovníku se pojmem výchova označuje proces záměrného a cílevědomého působení (pedagoga, instituce či rodiče) na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji. Důležité je především ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujičích jeho vlastní snahu stát se autentickou osobností. K rozrůznění a víceznačnosti pojmu dochází zejména pod vlivem odlišných koncepcí člověka a zdůraznění jednotlivých stránek výchovného procesu.

1.2.2 Vzdělání

Vzdělání či vzdělávání je produkt nebo proces, jímž se realizují stavy jedince a společnosti na různých úrovních:

Ve smyslu osobnostního pojetí: vzdělání jako součást socializace jedince, její kognitivní složka.

V obsahovém pojetí: konstruovaný systém informací a činností, které jsou obsahem kurikul všech škol.

V institucionálním pojetí: je společensky organizovaná činnost zabezpečovaná institucí školství, je diferencováno prostřednictvím existence různých úrovní a stupňů.

V socioekonomickém pojetí: jedna z kategorií charakterizujících populaci jako vlastnost skupiny obyvatelstva, která je determinována sociálními a ekonomickými faktory.

V uvedených definicích je patrné rozlišení spolu velmi souvisejících pojmů, které plyne z latinských výrazů *educatio* a *eruditio*⁴.

Pojem *educatio* - výchova se užíval v úvahách o morálce a charakteru, z toho je odvozen užší význam pojmu výchova v dnešním smyslu, který zahrnuje formování vlastností jedince projevujících se v jednání nebo chování.

Pojem *eruditio* - vzdělávání sloužil k označení procesů osvojování obsahů kultury (jazyka, vědy,...) a z něj je odvozen dnešní termín označující vštěpování vědomostí, faktů a znalostí.

V německy mluvících zemích je tento dualismus zastoupen termíny *Erziehung* pro výchovu a *Bildung* pro vzdělání, v anglicky mluvících zemích naopak se tyto pojmy nerozlišují a užívá se jednoho pojmu *education*. V návaznosti na úzkou propojenost pojmů a snahu zjednodušit terminologii se objevuje také český termín *edukace*.

1.2.3 Edukace

Vynecháme-li širší pojetí, kdy se tímto pojmem označuje jakýkoli edukační proces (třeba i výcvik psů), dostaneme se k pojetí filosofie výchovy, která charakterizuje tento pojem jako proces celkové výchovy vztahující se jen na člověka, jeho celoživotní a celistvé rozvíjení osobnosti působením formálních i neformálních výchovných institucí.

V tomto pojetí budeme termín používat i my.

⁴ KASÍKOVÁ, Hana et al.: *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994. S. 21.

1.2.4 Socializace

Pojmem se označuje celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty a kulturu. Začleňuje se tak do společnosti v interakci s jinými lidmi.

Školní socializace – specifická forma socializace, přizpůsobení se podmínkám školy a jejímu prostředí, podrobení se institucionalizovanému řádu a výchově daného ústavu, jeho učitelů a spolužáků.

2.0 Biologická determinace člověka

Pro přežití v přírodním prostředí se musel člověk přizpůsobovat okolí. Rozením dětí, stejně jako u ostatních druhů, rozšiřoval svoje řady a přirozeně předával svůj genetický materiál. Takový typ přenosu dat byl donedávna u všech druhů jediným způsobem přírodního zachování vlastní kontinuity. Do jisté míry tedy došlo k biologickému vývoji pod vlivem přírodních podmínek a genetické dědičnosti, jimž byl člověk vystaven. Nejpodstatnější zvláštností, která se u našeho druhu doposud vyvinula, je ovšem vytvoření zcela speciálního druhu přizpůsobení, které se nepředává automaticky geny, ale vědomě zástupci druhu. Tyto znalosti nazýváme kulturou. Jako vědomé mechanismy tohoto přenosu se ustavily jednotlivé formy výchovy a vzdělání, jako specifického řízeného způsobu kulturního přenosu informací. Druh *Homo Sapiens* má tedy společné předky a společné genetické vybavení, ve všech svých částečných obměnách je ale v oddělených společenstvích nositelem specifické kultury a jazyka.

Pokud se zaměříme na naše odlišení od ostatních živočišných tvorů, kterým se zabývají vědecké disciplíny jako je biologie, antropologie, ..., je už na počátku patrná rozdílnost lidských predispozic. I když jsme jedním z 625 druhů primátů, jsme jediným, který není souvisle pokryt srstí a u kterého se vytvořila odlišná stavba těla a nadto schopnost komunikace, tvorby nástrojů, atd. Jelikož u savců je na rozdíl od plazů velmi důležitá schopnost udržení stálé tělesné teploty, která umožňuje velmi efektivní tělesné výkony, je výjimka, kterou v tomto směru spatřujeme u člověka, zvláštní a vznikla patrně při přechodu do jiného prostředí⁵. Nutnost přizpůsobení se novému prostoru je nazírána mnoha vědci jako hlavní příčina několika vývojových odchylek, které se v průběhu vývoje *Homo sapiens* objevily. Jedná se především o změnu způsobu pohybu, odlišení stravovacích návyků, změnu společenské organizace a mnoho dalších, vzájemně podmíněných a propojených proměn v adaptačních strategiích. Nejdůležitější je v tomto

⁵ MORRIS, Desmond: *Nahá opice*. Praha: MF, 1971. S. 15.

ohledu zřejmě zvětšení velikosti a rozvoj specifických funkcí mozku, který i přes fyzickou nedostatečnost nejen smyslových orgánů umožnil další, kreativní zdokonalování všech přijatých nových vlastností.

Hlavními poznatky o antropogenezi z paleoantropologie je stanovení společných i odlišných morfologických znaků srovnáním tří morfologických komplexů lidí a primátů⁶. Stavbu hrudníku a horních končetin máme společnou s příslušníky nadčeledi Hominoidea. Ve druhé oblasti tělesných znaků (pánev a dolní končetiny) se již značně lišíme od ostatních primátů, protože naše anatomické znaky nám umožňují vzpřímenou postavu a pohyb po dvou dolních končetinách – bipedii. Je to umožněno tvarem lidského chodidla, dvojitým zakřivením páteře, i uzpůsobením pánevních kostí. V oblasti třetího komplexu – lebky a ruky, je pro člověka typická převaha mozkové části nad částí obličejovou, která se projevuje plochou tváří a nadprůměrně velkou lebkou. Rozdíl mezi mozky lidopů a lidí není však jen v jeho velikosti, nýbrž i ve složitosti struktury a funkci mozkové kůry⁷. U šimpanze dorůstá mozek do své maximální velikosti do 1 roku života, u člověka ale až do šesti let a růst se zakončuje až 23 rokem.⁸ To, že ruka je schopna jemných a přesných pohybů, souvisí i s vysoce rozvinutým myšlením a tento fakt ovlivnil i vývoj loveckých technik a strategií. Následkem toho došlo ke změně potravní orientace, která zase ovlivnila vytvoření složitější společenské organizace a následně požadavku na dorozumívání. V důsledku součinnosti všech těchto změn docházelo ke zdokonalování a ustálení nového způsobu života i souvisejících biologických důsledků.

Dosud jsme se opírali o „statické“ poznatky tělesné stavby a její evoluční původ. Jako subdisciplína se od zoologie oddělila Konradem Lorenzem pojmenovaná etologie, disciplína zabývající se zvířecím chováním. Na rozdíl od paleontologie se zabývá

⁶ SOUKUP, Václav: *Dějiny antropologie*. Praha: Karolinum, 2004. S. 117.

⁷ Tamtéž, S. 119.

⁸ MORRIS, Desmond: *Nahá opice*. Praha: MF, 1971. S. 27.

žijícími druhy a jejich pozorovatelným chováním v druhově přirozeném prostředí, protože chování (vrozené či naučené) je vysoce charakteristické pro každý druh, stejně jako tělesné rozdíly. Etologie tedy vysvětluje způsoby a evoluční původ chování. Tato disciplína popsala kromě jiného vrozené chování našich nejbližších příbuzných i jejich, z našeho hlediska nejvíce zajímavé, chování založené na učení. Každé zvíře má k zachování života soubor instinktivního chování, kterým jsou všichni členové populace vybaveni stejně. Pokud se zabýváme naučeným chováním, kterého jsou zvířata také schopna, to neslouží k zachování druhu jako celku, ale pouze k vylepšení postavení jedince, který je talentovaný a nový poznatek si osvojil. I přes sociální způsob života primátů jsou tyto nově získané zkušenosti v průběhu generací ztraceny a jedinci si je mezi sebou předávají jen částečně. Může se stát, že jeden nejšikovnější jedinec je vzorem celé skupiny, a určité způsoby jeho chování se již přímo neváží na biologické mechanismy. Pod tímto vlivem dochází i k určité tradici v předávání nových zkušeností, zvláště v příbuzenské linii, ale ty se nikdy nestanou pevnou součástí druhově specifického chování. Nadto zde nelze mluvit o nějaké formě záznamu tohoto chování, kromě přímého předání zkušenosti. S druhově specifickou schopností přisvojit si nashromážděnou společenskou zkušenost překročil člověk i ve svém biologickém vybavení všechny předchozí živočišné vývojové stupně⁹. Fakt, že „když nějaký člověk vynalezne luk, nebo šípy, má tento užitečný nástroj zprvu jen jeho rodina a jeho kmen, brzy však celé lidstvo a pravděpodobnost, že znovu upadne do zapomnění, není větší než ta, že se nějaký srovnatelně důležitý tělesný orgán stane rudimentárním.“¹⁰ Etologie prokázala shodné rysy chování s některými druhy opic v případě zvědavého a hravého chování, utváření rodiny, učení nápodobou a pozorováním, atd., ovšem lidé se od svých příbuzných liší ve více ohledech.

⁹ Kamarýt, Jindřich: Od šimpanze k člověku, daleko či blízko. In LAWICKOVÁ-GOODALLOVÁ, Jane von: *Ve stínu člověka*. Praha: MF, 1978. S. 277.

¹⁰ LORENZ, Konrad: *Odumírání lidskosti*. Praha: MF, 1999. S. 45.

I když jsme si zdůraznili, že má chování člověka vrozené biologické základy, nelze hodnotit jeho vývoj a dnešní současný stav pouze z tohoto hlediska. Velkými zastánci biologicky deterministického pohledu jsou ovšem sociobiologové. Tato disciplína vznikla ze snahy přiblížit a objasnit lidské a zvířecí způsoby společenské organizace. Podle názoru E. O. Wilsona člověka jako jedince utváří dva základní faktory, jeho prostředí a jeho genetická výbava, která podstatným a neměnným způsobem vytváří jeho sociální chování. Myšlenka biologické podmíněnosti je aplikována i na vznik lidské společnosti a institucí (jazyka, zákonů, pravidel atd.). Ve svých hlavních rysech se lidská společnost podobá sociálním uskupením jiných savců – zejména primátů. Shodné rysy se objevují v tendenci života v tlupách, fixaci mláďat na matku, komunikaci při lovu, výrobě primitivních nástrojů. Za jednu ze základních vlastností považuje sociobiologie geneticky podmíněnou schopnost učit se navazovat individualizované sociální vztahy (základní příklad vztah matka-dítě)¹¹. Tím je dána schopnost rozlišit příslušníky vlastní skupiny a v součinnosti s tvorbou nástrojů a předáváním zkušeností tak umožnilo vývojový skok člověka nad ostatní primáty a to celkovou schopností budování spolupracujících skupin. Svoji geneticky založenou koncepcí člověka tak tento interdisciplinární obor vyvrací hypotézu humanitních věd o hlavním formujícím vlivu kultury na lidské chování. Genetická determinace tak zužuje a předurčuje další cestu směru kulturního vývoje. Geneticky zakódovaná je i schopnost učit se. Možnost naučit a osvojit si určité věci se otevírá v určitém životním období a pokud se nevyužije, zakrní. Názorným příkladem je schopnost zvládnout lidskou řeč. Nenaučíme-li se žádnou variantu lidské řeči v prvních třech letech života, možnost naučit se mluvit později se sníží na minimum¹². To dokazují příklady vlčích dětí.

¹¹ MOŽNÝ, Ivo: *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. S. 76.

¹² Tamtéž, S. 76.

Podstata kombinovaného přístupu sociologie a biologie vyplývá ze zákonitostí evoluční teorie: rysy lidské povahy měly schopnost přizpůsobení po dobu vývoje lidského druhu, tím se v populaci rozšířily geny, předurčující své majitele k rozvinutí těchto rysů a zároveň k větší šanci přežití. Genetická evoluce přirozeným výběrem zvýšila možnosti kulturního vývoje a kultura zvětšila genetickou způsobilost těch, kdo ji maximálně využívali. Fyzický růst byl nahrazen stále výraznější kulturní evolucí. To se shoduje s etologickým poznatkem, že vyšší schopnost učení u zvířat vyžaduje vývojem zakódovanou dědičnou informaci o této schopnosti.

To, co se v člověku vytvořilo přírodním vývojem jeho druhu, sice nestačí k vysvětlení jeho specifických vlastností, jak si nárokuje již zmíněná sociobiologie, ale nepopíratelně jsou genetické informace základním předpokladem pro vývoj dalších lidských schopností, které se na tomto základě měly možnost vytvořit. Těmi jsou především komunikace a výměna a ukládání informací.

Díky společnému způsobu života (získávání a rozdělování potravy, i kvůli maximální závislosti mláďat) se stala otázka dorozumívání ve vzájemné spolupráci naléhavější. Vrozená diferenciací výrazů tváře a hlasových projevů se postupně sofistikovaly až k vyvinutí jazyka. Součástí lidské ontogeneze se stala socializace založená na sociálním učení a přenosu negenetických vzorců chování¹³. Tím se otevřela možnost dlouhodobého výcviku a výchovy mláďete, které vyžadovalo maximální pozornost a soudržnou rodinu – stabilní prostředí zajišťující jeho potřeby a také médium pro přenos informací – lidskou řeč.

Kromě všech těchto poznatků u člověka dále nalézáme vědomí sebe sama a vědomí jeho konečnosti. I tento fakt může mít vliv na potřebu předávání získaných znalostí, nejen pro snadnější druhové přežití, ale i kvůli představě překročení vlastního já, jeho

¹³SOUKUP, Václav: *Dějiny antropologie*. Praha: Karolinum, 2004. S. 120.

pokračování díky vědomostem přínosným budoucím generacím, i když do této oblasti patří především předměty z materiální kultury.

Kultura je chápána jako vytvoření nadbiologických prostředků adaptace na prostředí, jako nejširší souvislý přenos lidského chování¹⁴. Přenos těchto systémů se stal nejdůležitějším článkem v existenci druhu Homo sapiens a je uskutečňován vždy, instinktivně i vědomě, pokud se má z lidského mláděte stát člověk - zástupce rodu Homo sapiens, který má druhovou genetickou výbavu a který si osvojil, získal a naučil specifický způsob přežití od jedinců své společenské skupiny. Tomuto procesu předávání kolektivně vytvořených i individuálních zkušeností se nelze vyhnout a teprve jeho osvojením se stáváme lidmi, členy společnosti, která nás tomuto způsobu života, obživy, uspokojování potřeb, naučila. Žádný jiný zvířecí druh nemá užitek ze schopností více jedinců svého druhu a nemůže přispět ke společnému zajištění přežití, aniž by neměl přesné místo v druhové hierarchii. Člověk ovšem může využívat všech těchto možností a přitom si svobodně zvolit, čím se chce zabývat.

3.0 Přehled charakteru výchovy a typických výchovných technik u přírodních společností

Hlavní charakteristikou lidstva je sociální život, který se řídí určitými pravidly. Kulturní významy a hodnoty nejenom určují, jak se chovat, ale do jisté míry i umožňují určitou volnost a výběr mezi způsoby chování. Záleží na motivaci jedince a jeho znalosti daného systému. Tato znalost se odvíjí od jeho výchovy a stupně vzdělání. Základem těchto znalostí je přirozeně nejdříve výchova rodinná, později pak institucionální. Jsou také společnosti, kde žádné další požadavky na formálně získané znalosti neexistují.

¹⁴ MALINOWSKI, Bronislaw: *Vědecká teorie kultury*. Brno: Kraj.kulturně osvětové středisko, 1968. S. 44.

System společensky žádaného a očekávaného jednání si jedinec může osvojit pouze v rodinném kruhu díky tradici. Stupně dosažení zralosti či způsobilosti opravňující ho k určitému typu jednání získává potom automaticky věkem, případně absolvováním určitého rituálu.

Společnosti se neliší jen stupněm komplexnosti přípravy na společenský život, ale i její délkou. Ve většině evropských zemí je vzdělávací systém rozdělen do tří stupňů, mimo to se automaticky počítá s rodinnou výchovou.

V tradičních společnostech, které nemají žádné normativní mechanismy jednotné kolektivní výchovy, se doba přípravy na společenský život značně zkracuje a je předávána tradicí. Příprava na obživu a další úkoly jednotlivce se odehrává každodenním příkladem. Ovšem i v tomto případě můžeme hovořit o systematické přípravě. Zásadní rozdíl oproti západním formám výchovy je neexistence písma v těchto společnostech. Veškeré učení tak sestává z nápodoby a přímých instrukcí, přičemž nelze spoléhat na jiné než subjektivní prameny informací a jejich praktickou ověřitelnost. S tímto způsobem předávání informací hluboce souvisí důležitost víry v tradičních společnostech. Oproti západním společnostem, kde hraje hlavní úlohu v utváření náhledu na svět věda a výzkum, vyhledávání nových ověřitelných poznatků, je v tradiční společnosti stejně silná víra ve zkušenost předků, která se do jisté míry také kryje s „vědeckým“ poznáním. Na jednoduchém příkladu rozdělávání ohně, nám britský antropolog Bronislaw Malinowski zdůvodňuje vědeckost přímého předání dovednosti konkrétním výkonem. Tak jako u teoretických poznatků i při přímém předvedení zapálení ohně si musí žák osvojit i abstraktní informace, jakými jsou stav a funkce větru, zachycení jiskry, atd. Primitivní znalost obsahuje nejen praktické a teoretické informace, nadto nabízí těsné sepětí s cílem vykonávané činnosti a jeho přímým důsledkem, což u moderních společností chybí a je tímto velkou nevýhodou.

Na příkladech dvou společností popsaných Erikem Eriksonem jsou předchozí úvahy patrné. Americký psycholog popisuje formy výchovy u dvou společností, kmene Juruků a kmene Siouxů a dokazuje i zde systematickosti uvádění dětí do života a společnosti dospělých¹⁵. Uvádí způsoby dosahování specificky kulturního způsobu vykonávání nejzákladnějších potřeb u indiánských dětí, kde je kladen důraz ne na trénink základních dovedností, jako leckdy v našich podmínkách, ale autonomní rozhodnutí pro vykonávání určitého chování, pro pochopení jeho účelu a statusu, který dosahuje, chová-li se podle norem. V pozdějším věku se u zmíněných společností oddělují ženské a mužské úkoly, diferencují se tak společenské funkce jednotlivých pohlaví. Tato podmíněnost další životní dráhy jedince je nevýhodou „primitivní“ výchovy. Ve svém jádru ale uznáním svébytnosti a nedirektivním přístupem k dítěti chrání jeho integritu a svobodnou vůli. Nejdříve je podporován všestranný rozvoj podle vlastního tempa a teprve později dochází k podrobení se požadavkům společnosti. Erikson vidí ve výchovných technikách primitivních společností (společností vysoce etnocentrických a založených na životě ve specifickém segmentu přírody) způsob využití raných fází lidského vývoje k podpoře vzniku vlastností žádaných a přínosných pro tuto společnost. Systematicky využívá a přetváří dětskou energii při růstu k vytvoření ustáleného chování v každodenním životě a tím dosahuje zařazení jedince do společnosti. Je zřejmé, že každá kultura podporuje žádoucí vlastnosti a výchovným a vzdělávacím systémem je dále rozvíjí. Tyto vlastnosti ovšem většinou nejsou u jednotlivých kultur rozdílné, naopak většina společností preferuje podobné způsoby chování založené na potřebě vzájemné kooperace. Díky stále větší mediální i faktické provázanosti všech kontinentů a kultur je nějaká diferenciaci určitých osobnostních typů v tomto smyslu bezpředmětná.

¹⁵ ERIKSON, Erik, Homburger: *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. S. 124.

Systemy výchovy přinášejí své výhody jen tam, kde je záruka souvztažnosti osvojených poznatků se způsobem života. Díky nebývale rychlým změnám v dnešní moderní společnosti a stále klesající důležitosti tradice se naučené poznatky stávají nefunkčními a orientace v našem uměle vytvořeném prostředí klesá. Výchova, jako snaha o reprodukci funkčně plnohodnotného člověka pro společnost, tedy zákonitě musí pružně reagovat na změněné podmínky lidské existence.

Oproti přírodním společnostem v našich podmínkách identifikace s učiteli, s úkony a se společností většinou, díky velké míře zprostředkovanosti, standardizace a neangažovanosti, chybí. Odstup mezi zájmy a způsobem obživy dvou generací v moderní společnosti se díky rychlému tempu kulturní změny značně zvyšuje. „Spolu s překotným vývojovým tempem naší civilizace stávají se generace stále méně podobnými. Nepopíratelnou skutečností je rovněž to, že se množství tradice, kterého se musí každá generace zříkat, od generace ke generaci zvětšuje.¹⁶“ Formalizované vzdělání mělo na svém počátku v dobách Marie Terezie jednoduchý úkol - naučit lidi číst a psát, tím získat schopné úředníky pro státní aparát. Osvojení si znalostí ve škole bylo donedávna považováno za hlavní úkol této instituce, i přesto, že se v dnešní době množství informací neustále zvětšuje. Charakter školní výchovy, času rodičů strávený s dětmi, se ale mění, stejně jako se mění celé společnosti a jejich způsob života. S přibývajícím pokrokem se tedy stává důležitější schopnost určité poznatky využít a další umět vyhledat, umět se chovat v kolektivu, rozvíjet zájmy, než neangažované seznamování s informacemi.

¹⁶ LORENZ, Konrad: *Odumírání lidskosti*. Praha: MF, 1999. S. 50.

4.0 Pohled na socializaci a vzdělání

4.1 Sociologická perspektiva

Nejdůležitějšími výzkumy na tomto poli se zabývá především hraniční disciplína sociologie a pedagogiky, kterou je sociologie edukace. Ta poukazuje na problémy školských systémů a vidí školství hluboce provázané se společenským systémem.¹⁷ Jako souhrnný pojem pro výchovu a vzdělání, zahrnující oba procesy, které nelze od sebe oddělit, aniž bychom se vyhnuli určitému zredukovanému pojetí jednoho či druhého, použijeme termín J. Prokopa, který zmíněné procesy souhrnně nazývá edukací¹⁸. Protože je to univerzální společenská činnost, zabývající se zespolečněním jedince a osvojením si hlavních dovedností, které od něj společenství vyžaduje a která má vliv jak na jedince, tak na celou společnost, je pochopitelné, že se tímto fenoménem zabývali význační myslitelé společenských věd.

Svou činností se na výzkumu v této oblasti podílel také francouzský sociolog Emile Durkheim. Jako zastánce krajního pedagogického sociologismu¹⁹ (názoru, že výchovný proces závisí jen na společenských podmínkách), zahrnuje pedagogiku mezi sociologické vědy. Definoval výchovu jako „působení starší generace na ty, kteří ještě nejsou připraveni ke společenskému životu. Má za úkol vzbuzovat u dítěte určité penzum (...) vlastností, které od něj vyžaduje společnost jako celek, ale i prostředí, do kterého je předurčeno.“²⁰ Jeho názor, že hlavní funkcí výchovy je formování sociální bytosti, tedy projekce společnosti jako seberegulujícího, integrovaného systému do individua, vychází z jeho definice předmětu sociologie. Ta zkoumá jevy na jedinci

¹⁷ PROKOP, Jiří: *Škola a společnost v kritických teoriích 2. poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005. S. 14.

¹⁸ Tamtéž, S. 8.

¹⁹ Tamtéž, S. 17.

²⁰ Tamtéž, S. 25.

nezávislé (společenská fakta)²¹. Utváření osobnosti a učení jsou jimi sociálně determinovány. Způsob, jakým si jedinec dané požadavky osvojí, je dán už konkrétními společnostmi, jejich podmínkami, hodnotami, atd. „Kategorie sociálních faktů nosí znamení života určitého společenství a odráží její stavy.“²² Toto můžeme chápat jako zjištění, že společnost formuluje výchovné ideály adekvátně svým potřebám a podle svých možností, výchovné cíle se mění v míře změn společenského života.

Jedinec je tedy pod tlakem společnosti a jejích institucí, své chování jim musí podřídít do té míry, aby se stal jejich členem. Nejde zde o rozvíjení jednotlivce a jeho individuálních schopností (opomíjení psychologického hlediska), ale o přizpůsobení se stávajícímu systému, do kterého je postupně integrován pomocí instituce vzdělání.

„Durkheim považoval mravní hodnoty za sílu udržující systém a mající svůj podíl v společenské solidaritě a integraci jednotlivců do společnosti.“²³ Takovýto popis vzdělávacího subsystému společností, jako nástroje předávání hodnot, norem a znalostí sloužícího k uchování společenského systému pod tlakem změn, se shoduje se základní funkcí kultury. Důkazem vlivu názorů Durkheima ve zmíněné oblasti je od roku 1920 zavedení výuky sociologie do škol připravujících učitele.²⁴

Po seznámení se s těmito názory narážíme na vztah mezi prvky *jedinec* a *společnost*. Jedná se o části společenského systému, které jsou zařazeny do jeho struktury. Oproti Durkheimově přesvědčení, že hlavní funkcí školy je zachování společenského systému, narážíme u badatelů dalšího směru na názor, že funkce výchovy slouží k zachování struktury společnosti, díky předání hodnot, norem dalším generacím (kulturní

²¹ HAVLÍK, Radomír et al.: *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. S. 12.

²² PROKOP, Jiří: *Škola a společnost v kritických teoriích 2. poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005. S. 24.

²³ Tamtéž, S. 29.

²⁴ Tamtéž, S. 37.

transmise) prostřednictvím sociálního formování (socializace)²⁵. Postižením vztahů mezi jedincem a společností navzájem a zkoumáním jejich funkcí vůči ostatním prvkům systému, se ve společenských vědách zabýval strukturální funkcionalismus. Za hlavní přínos tohoto směru vzhledem k výchově můžeme považovat následující poznatky:

- výchovně vzdělávací soustava je výrazem společenských poměrů. Se změnami ekonomických a sociálních poměrů dochází i ke změnám výchovně vzdělávacího systému (ekonomická, politická situace...)

- nejvýznamnější funkcí výchovy a vzdělání je integrace. Po rodině je to škola a další formální instituce, které sociálně diferencovanému objektu svého působení zabezpečují enkulturaci (začlenění do převládající kultury) a socializaci (začlenění do společenského systému osvojením si adekvátních pozic a rolí)

- pozornost věnuje analýze malých skupin (jejich začlenění) a skupinové dynamice (vztahům uvnitř těchto skupin)²⁶

Strukturální funkcionalismus vychází z předpokladu, že každý systém má svoji strukturu (systém vzájemných vztahů), kde každý prvek vykonává určitou funkci, a tím přispívá k zachování celku. Společnost se skládá z kulturního, sociálního a osobnostního systému. Kultura jako nejvyšší systém determinuje specifiku sociálního a tím následně i osobnostního systému. Jednotlivé osoby jsou tedy utvářeny ve shodě s požadavky jejich kultury a sociálních rolí, které si v průběhu socializace vštípí a posléze zvnitřní²⁷. Parsons se zajímal o sestavení schématu, kterým jedinci získávají znalosti a vzorce chování ve shodě se společenským systémem. Zajímal ho vztah mezi reprodukcí společnosti a utvářením jednotlivých osobností. Společnost v důsledku

²⁵PROKOP, Jiří: *Škola a společnost v kritických teoriích 2.položiny 20.století*. Praha: Karolinum, 2005. S. 38.

²⁶HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav: *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. S. 14.

²⁷PROKOP, Jiří: *Škola a společnost v kritických teoriích 2.položiny 20.století*. Praha: Karolinum, 2005. S. 44

evolučního procesu uvedla v život jistý počet institucí k dosažení sociální integrace, které fungují jako prostředníci socializace. Jsou jimi církve, rodina a edukační systém.²⁸ Citovaný sociolog se domnívá, že jádrem společnosti jako systému je charakteristický normativní řád, kterým je život populace kolektivně organizován. Tento řád obsahuje hodnoty a diferencované normy a pravidla, které potřebují vztažný kulturní rámec, aby byly smysluplné a legitimní. Řád je tedy určován kulturou. Určuje vzorovou koncepci členství příslušníků kolektivu. Hlavní funkční nezbytností vztahů mezi společností a kulturním systémem je legitimace společenského normativního řádu. Ta je zajišťována specifickými sankcemi dané společnosti. Důležitá z našeho hlediska je ovšem hlavní funkční nezbytnost týkající se vztahu společnosti a jednotlivce, a tou je učení, rozvoj a dosažení adekvátní motivace při podílení se na společensky žádoucím jednání během celého životního cyklu. Adekvátně tomu musí také společnost odměnit své členy za takové vzorce jednání, které přispívají k fungování systému. Tento vztah tvoří „socializaci“, celý komplex procesů, ve kterých se jednatel stává členem společné komunity a dosahuje tohoto postavení. Dosažení adekvátních stupňů motivace zahrnuje hlavně sociální struktury, týkající se socializace, zejména příbuzenství. Žádná společnost neexistuje bez udržování a podpory motivace. V mnoha společnostech jsou tyto převážně náboženského charakteru, ale v moderních společnostech se na hlavní místo dostala spíše aplikovaná věda. Ústřední podporou jistoty jednotlivců je obecně příbuzenství. Každá konkrétní strukturální jednotka sociálního systému je vždy kombinace čtyř prvků – hodnot, norem, kolektivity a rolí²⁹.

Lidé, kromě svého genetického vkladu na jedné straně a tlakem kultury na druhé straně, mají možnost vyvinout nezávisle strukturované výchovné systémy. Ze dvou daností ve kterých učení probíhá, v genetickém a kulturním rámci, obsahuje právě ten druhý – jako

²⁸ PROKOP, Jiří: *Škola a společnost v kritických teoriích 2. poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005. S. 39.

²⁹ PARSONS, Talcott: *Societies: evolutionary and comparative perspectives*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1966. S. 10-15.

institucionalizovaný normativní závazek - informace o závazných znalostech chování a vědění příslušníků společnosti.

Parsonsovým rozlišením dvou typů „edukačních výsledků“³⁰ je možné dospět k souvztažnosti jednoho typu – kognitivních výsledků (osvojení si informací a technických dovedností) se vzděláním a druhého typu - morálních výsledků (odpovědnost, spolupráce, iniciativa) - s výchovou.

O dalším vývoji funkcionalistických teorií edukace v souvislosti s ekonomikou a edukační expanzí nebudeme pojednávat, důležité pro nás je spojení edukačního systému s kulturním systémem společnosti a socializace jedinců v rámci tohoto systému.

V pojetí dalších sociologických přístupů se mění celkový pohled na obě hlavní složky zkoumání. Tyto směry považují za základní téma ne integrující funkci edukace ve společnosti, ale rozebírají tyto vztahy ze zorného úhlu konfliktu, který je podle jejich mínění základem všech společností. Jedná se o přístup marxistické a neomarxistické teorie, která z hlediska ekonomického determinismu a skupinového boje o moc dospívá k mínění, že „školy jsou důležitým činitelem v udržování společenského řádu, poněvadž legalizují existující nerovnosti.“ Školství je tady vnímáno jako jev spojený s distribucí a rozdělením zdrojů ve společnosti.³¹ Charakteristické pro tento směr je chápání lidí jako tvůrců svého světa i jako produktu kolektivního chování daného systematizovanou společenskou soustavou.

³⁰ PROKOP, Jiří: *Škola a společnost v kritických teoriích 2. poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005. S. 45.

³¹ Tamtéž, S. 65.

4.2 Antropologická perspektiva

Další směr, který kulturu a společnost zkoumal z hlediska funkcí prvků a jejich skladby byl konfiguracionismus. Ten hlásal, že každá kultura má v sobě vlastní organizaci a specifický obsah. Je tvořena historicky vzniklými a vzájemně spjatými vzorci chování, které jsou sdíleny jejími členy. Vzorci chování se rozumí společensky uznávaná a vyžadovaná schémata pro jednání ve standardních situacích³². Během svého života si každý jednatel na základě principů učení vytváří pro různé situace určité vzorce chování, adekvátně svým zkušenostem a potřebám. Uspokojování základních potřeb je nezbytné v každé kultuře a každá kultura a společnost si pro to vyvinula svůj řád. Je to stejné, jako s příklady kulturních univerzálií – každá kultura má svoji hudbu, provozuje sport, věří ve své bohy, ale podoby všech těchto „univerzálních“ výtvorů mohou být značně odlišné. Vlivnou hypotézu, která pak byla dále přepracována, vyvinul Sigmund Freud, který si byl vědom vlivu raných dětských zážitků na formování osobnosti dospělého. V antropologii výzkumy společností a jejich systémů výchovy vedly až k přijetí kulturního determinismu, tedy názoru, že ne dědičnost, ale kultura a výchova hrají rozhodující roli v procesu socializace. Dokazují to například výzkumy Margaret Meadové na Samoe, později její srovnání vstřícné výchovy u kmene Arapešů a přísné výchovy u kmene Mundrumugurů. Zde a při dalších pracích jí šlo hlavně o to, stanovit vztahy mezi metodami výchovy a typy dospělých osobností, které tak vznikají. Při výchově v jedné kultuře si všichni její členové socializací osvojují určité kulturní prvky. Podle antropologa Ralpa Lintona se tím formuje jakási „základní osobnost“³³, sdílený psychický základ, ze kterého později vyrostě konkrétní osobnost daná pozicí, kterou člověk zaujme ve společnosti. Jeho výzkumy byly rozšířeny do teorie modální osobnosti, kterou zastávali i Abram Kardiner a Cora du Boisová. Ti přehodnocením

³² SOUKUP, Václav: *Dějiny antropologie*. Praha: Karolinum, 2004. S. 382.

³³ Tamtéž, S. 397.

Freudových hypotéz došli k závěru, že v každé ze zkoumaných kultur lze izolovat určitou osobnostní konfiguraci, která je sdílána většinou členů společnosti jako výsledek společných zkušeností v dětství³⁴. Takovýto přístup popisuje i Ruth Benedictová ve svém článku „Výchova dětí ve vybraných evropských zemích.“³⁵ Zkoumá způsob, jakým jsou tradičně vychovávány děti, jak jsou vedeny k disciplíně, jaké sankce se projevují. Na příkladech balení dítěte do plenek a odstavení od kojení v Rusku, Polsku a u polských židů, porovnává odlišné motivy různosti péče o dítě a chování dítěte, které se od této skutečnosti odvozuje ve vyšším věku, a dospívá tak k žádaným kulturním hodnotám. Nejhuře na tom je v jejím srovnání polské dítě, které je pevně baleno do plenek a náhle odstavováno v domnění, že ho to posílí. Naopak židovské dítě je přebalováno volněji a je kladen důraz na jeho pohodlí, na které bude vzpomínat, až se ve venkovním světě setká s nepříjemnými zážitky. Výchovné praktiky se předávají z generace na generaci. Toto tvrzení je ovšem, jak už bylo uvedeno výše, v rozporu se současnou situací v západní Evropě. V dnešní moderní společnosti je důležitější věda než tradice, a proto lze najít příklady, kdy byla snaha starat se o dítě podle nejnovějších výzkumů, tedy kojit ho přesně podle vypočítaného času, pokládat ho na záda, později kvůli dalšímu výzkumu na břicho, atd. I přes tyto snahy o inovaci, jsou způsoby výchovy sdílány většinou rodin dané společnosti. Proto můžeme předpokládat, že v rámci určité kultury většina dětí prochází obdobnou obecnou zkušeností, která u nich vytváří mnoho společných osobnostních rysů. Formy rodiny a metody výchovy, jejichž prostřednictvím rodina utváří osobnost dítěte, jsou odlišné v různých kulturách. Proto také nacházíme v různých kulturách různé typy základní osobnostní struktury. Těmito výzkumy se zabýval jak výše zmíněný antropologický směr pojmenovaný osobnost a kultura, tak pozdější směr psychologická antropologie. Jejím základním úkolem je

³⁴SOUKUP, Václav: *Dějiny antropologie*. Praha: Karolinum, 2004. S. 404.

³⁵HUNT, Robert: *Personalities and cultures: Readings in psychological anthropology*. Austin: Univ. Of Texas, 1967. S. 340-351.

zkoumat vztah mezi psychickými a sociokulturními proměnnými. Vztahy závislosti jednoho prvku na druhém jsou různé, ale obecně panuje příklon k názoru, že většina psychických proměnných, zvláště pak osobnost, jsou z velké míry podmiňovány kulturou.³⁶ Například nedávná historická zkušenost se socialismem zbavila českou společnost třídních rozdílů, děti byly vychovávány v unifikovaných jeslích, školkách a školách. Každý, kdo touto zkušeností prošel si vybaví podobné zážitky a vzpomínky. Podle Kardinera mají určité kulturně ustálené techniky výchovy dětí rozhodující význam pro utváření základních postojů a hodnotových orientací, jež přetrvávají v mentálním vybavení jednotlivce³⁷. Nejrozsáhlejší výzkum vlivu výchovy na osobnost uskutečnila dvojice J.W.M. Whiting a I.L. Child, která zkoumala vztah typů tréninku určitého způsobu chování negativní či pozitivní fixací a určitými rysy dospělé osobnosti. Trénování určitého chování v daných oblastech je dáno existencí základních lidských potřeb a také tím, že je člověk musí uspokojovat ve společnosti, tak, jak je to v té které společnosti zvykem. Studium socializace by mělo ukázat, jakým způsobem společnost přiměje jedince, aby akceptovali své povinnosti. Studuje se, co se učí a jakým způsobem se to učí. Termín socializace, proces, kterým je kultura předávána z jedné generace na druhou, vznikl v třicátých letech minulého století. Dále se tento pojem rozvíjel jako způsob jakým je nová osoba přiřazována do skupiny a stává se dospělým, na kterého jsou kladeny tradiční očekávání jeho společnosti. Termín byl formálně akceptován 1954, ovšem při zdůraznění sociálních rolí a chování nezahrnoval hodnoty, víru a ostatní aspekty kultury. Proto byly navrženy alternativní pojmy jako „kulturalizace“ (Kluckhohn, 1939) a „enkulturace“ (Herskovits, 1948). Protože antropologie, která studuje socializaci, má širší pole zkoumání než psychologie, zkoumající stejný fenomén, jsou důležité pro psychologickou antropologii hlavně

³⁶ HUNT, Robert: *Personalities and cultures: Readings in psychological anthropology*. Austin: Univ. Of Texas, 1967. S. 350.

³⁷ SOUKUP, Václav: *Dějiny antropologie*. Praha: Karolinum, 2004. S. 402.

komparativní kulturní výzkumy, zkoumající integrující procesy společnosti. V mnoha výzkumech týkajících se této oblasti upozornili Whiting, Child i další badatelé například na prokazatelné souvislosti, že míra shovívavosti k dítěti je v proporcionálním vztahu k počtu dospělých žijících v rodině. Konkrétní sociokulturní praktiky se projevují i na biologické úrovni. Bylo prokázáno, že dospělí muži ve společnostech, které kladou vyšší nároky a nátlak na děti, byli v průměru o dva palce vyšší, než muži ze společností, kde takové praktiky prokázány nebyly. Také odpovídající sociální a fyzická stimulace v prvních měsících života dítěte je považována za klíčový prvek pro rozvoj kognitivních a motivačních schopností u dětí.

Výzkumy na toto téma jsou jistě velmi zajímavým přispěním v přístupu ke vztahům socializace a společnosti, ovšem pro četnost proměnných a složitost komparace na jednotlivé fenomény zaměřených výzkumů, je jejich přínos spíše parciální, vhodný jako podklad pro hlubší zkoumání konkrétních problémů se zkoumaným jevem v dané společnosti souvisejících.

4.3 Psychologická perspektiva

Z důvodu značné důležitosti tématu socializace pro zkoumání výchovy a vzdělání ve společnosti, jsme si v předchozích odstavcích uvedli na příkladech z různých vědních oborů přehled myšlenek, které na tomto poli inspirují k dalšímu bádání. Protože dosavadní výsledky jsou pro značnou komplexnost tématu velmi nedostačující, přihlédneme v této části k výsledkům z oboru sociální psychologie, které je téma z našeho zorného úhlu nejbližší. Ta popisuje socializaci jako vysoce komplexní proces, začínající v novorozeneckém věku v rodině, pokračující ve škole a v zaměstnání, který je determinovaný masmédií, ale i příslušností k různým společenským skupinám.³⁸

³⁸ NAKONEČNÝ, Milan: *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. S. 57.

Jedinec si sociálním učením osvojuje postoje, sociální role a vzorce chování a v interakci s vlastními psychickými procesy a zkušenostmi se formuje jeho osobnost. Prostředky socializace jsou tedy různé instituce (rodina, škola,..) a způsoby socializace zase postihují různé způsoby učení – odměna za dobré chování, pozorování důsledků cizího chování, instrukce dospělých.³⁹ Za důležitý produkt socializace považuje sociální psychologie účelové vzorce chování.

Mediátorem vlivu dané kultury, ve které jedinec vyrůstá a nejdůležitějším článkem primární socializace dítěte je rodinná výchova. Ta se stará o zajištění jeho základních potřeb a posléze o zařazení potomka do příslušného společenského a kulturního prostředí. Pro zdravý vývoj jedince je důležité uspokojení všech potřeb, které v průběhu života pocítí. Část těchto potřeb je univerzální pro celý lidský druh a část je později dána prostředím, ve kterém žije. Správné psychické rozpoložení se odvíjí nejen od mentálních a emocionálních potřeb, je k němu potřeba i „obyčejné“ teplo, sucho, bezpečí. Schéma základních lidských potřeb, jak je popsal americký humanistický psycholog A. H. Maslow, vyjmenovává všeobecně platné lidské potřeby (zde seřazeny vzestupně od nejzákladnějších) vypadá následovně:

1 fyziologické potřeby

jsou základní, přímo ovlivňují zdraví a život jedince

výživa, pití, vylučování, dýchání, spánek, odpočinek, pohyb, hygiena,..

2 potřeba bezpečí

a. ekonomické bezpečí

vědomí, že je dostatek peněz na živobytí, nemít strach z nedostatku

³⁹ NAKONEČNÝ, Milan: *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. S. 60.

b. fyzické bezpečí

nemít obavu z úrazu, potřeba pocitu jistoty

c. psychické bezpečí

mít své místo, jistotu, orientace dne,...

3 sociální potřeby

potřeba komunikace s druhými, informovanost, sounáležitost se skupinou, láska

4 potřeba autonomie

možnost svobodně se o sobě rozhodovat, potřeba uznání, vážnosti, potřeba pocitu užitečnosti

5 potřeba seberealizace, rozvoje vlastní činnosti

dát životu smysl, náplň⁴⁰

I když toto hierarchické rozvržení podle důležitosti základních lidských potřeb může být diskutabilní, zůstává zde platný celkový výčet. Maslow ve své teorii motivace dodává, že neuspokojení těchto potřeb vede k frustraci a nepřátelství, stejně jako jejich uspokojování vede k přívětivosti a přátelskosti.⁴¹ Mnoho rysů charakteristických pro zdravého dospělého jedince je v pozitivní souvislosti s uspokojením potřeby lásky v dětství.

Odsuneme-li stranou v naší společnosti už většinou bezproblémové uspokojování základních fyzických potřeb (dostatek jídla, tepla, pitné vody), můžeme dále hovořit

⁴⁰ Encyklopedie Wikipedia: [cit. 2007-28-07] Dostupné na: WWW:<<http://www.wikipedia.de>> : heslo Maslow

⁴¹ MASLOW, Abraham, Harold: *Motivation and personality*. New York: Harper and Row, 1970. S. 64.

pouze o základních psychických potřebách, které mají být uspokojeny, pokud chceme, aby se dítě vyvíjelo zdravě a bez nežádoucích problémů. Naplňování těchto potřeb je důležité ovšem nejen pro děti, ale i pro dospělé, protože tyto potřeby trvají celý život a mění se pouze způsob a intenzita jejich uspokojování. Je tedy logické, že pokud naše prvotní žádost o uspokojení základních lidských potřeb nebyla správně vyhodnocena a naplněna, má tento fakt vliv na náš budoucí život a naplňování našich dalších potřeb.

*Základní psychické potřeby:*⁴²

- 1) *potřeba stimulace, zásobení podněty*
- 2) *potřeba smysluplného světa* – stálost prostředí (věcného i sociálního), potřeba vyznat se v něm, pochopit ho
- 3) *citové potřeby* – potřeba jistého a trvalého kladného vztahu k mateřské osobě, rodině, vrstevníkům, později vlastním dětem (jistota „svých“ lidí)
- 4) *sociální potřeby* – vlastní identita a přijetí sama sebe, své hodnoty
- 5) *potřeba otevřené budoucnosti* – naděje a životní perspektivy

K narušení zdravého psychického vývoje dojde, pokud jedna nebo více těchto základních potřeb nejsou dlouhodobě uspokojovány. Tím dochází k psychické deprivaci a ta se může projevit v celé struktuře osobnosti, jejím chování, sociálním začlenění a celkové životní orientaci.⁴³

Uspokojení nejzákladnějších potřeb je nutný podklad k tomu, aby se člověk mohl dále rozvíjet. Dítě, které nemá uspokojené sociální potřeby „nižšího stupně“, jakými jsou orientace ve svém prostředí nebo jistota blízkých lidí, nemůže rovnou přejít k splnění

⁴² MATĚJČEK, Zdeněk et al.: *Osvojení a pěstounská péče*. Praha: Portál, 2002. S. 56.

⁴³ Tamtéž, S. 56.

dalších svých potřeb, kterými jsou potřeba autonomie, nebo seberealizace, významně se podílející na spokojenosti v dospělém životě. Jakmile bude mít dítě nedostatek komunikace s druhými, sounáležitosti a hlavně lásky, nebude se dále vyvíjet podle běžného modelu. V této době už také nestačí pouze péče rodiny, ale je nutné zapojit jedince do širších společenských vztahů, aby se dokázal začlenit do skupiny, v ní fungovat a najít si své místo. V naší společnosti se tyto sociální potřeby saturují nejen na rodinné, ale i na formální úrovni školskými zařízeními, které zprostředkovávají nejen vzdělání a výchovu k obecně uznávaným hodnotám, ale i volnočasové aktivity, zájmové činnosti, které mají rozvíjet individuální nadání a zájmy.

Část II

Škola, coby instituce společensky kontrolované socializace, nabývá na významu díky přebírání některých rolí státem, které ve výchově plnila tradičně rodina. Čas strávený ve škole a jiných vzdělávacích a výchovných institucích je delší, rozsáhlejší je také zatížení rodiny, zejména díky zaměstnanosti žen. Ta neumožňuje soustavnou péči o dítě delší než několik měsíců či let po porodu. Ke slovu pak přichází vzdělávací instituce, jejichž funkce je v našem kulturním okruhu zodpovědnější z toho důvodu, že s ubývající porodností a zkracujícím se časem pro péči o rodinu, leží velký podíl v zespolečňování jedince právě na těchto zařízeních. Pořizování si dětí je navíc ještě ovlivněno nejen kulturním a společenským klimatem, hospodářskou situací, ale v poslední době k němu přibyl i zásadní prvek a tím je antikoncepce. Ta dělá z rodičovství možnost volby, čímž přestává být mateřství pro ženu přirozeným údělem, ale rozhodnutím. Přibývání párů, které se rozhodly pro dobrovolnou bezdětnost, vyvolalo připomenutí základní skutečnosti o sociální determinaci společnosti rodinou, tedy toho, že rodina má základní význam pro celou společnost v reprodukci jejích členů, hodnot, i ekonomických či kulturních statků. Této funkce si je vědom stát, pro který je v občanských společnostech tato oblast důležitou sférou zájmu. Konkrétní a praktická řešení se nachází v programech rodinných a sociálních politik a odvozeně také ve vzdělávacím systému.

1.0 Systém vzdělání v ČR

Jedním z cílů vzdělávací soustavy je kromě rozvoje lidské individuality, posilování soudržnosti společnosti, také zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti obsažené ve vědách, technice, umění, pracovních dovednostech, spirituálních a

morálních hodnotách jak nastupujícím generacím, tak do vědomí a činnosti všech členů společnosti. Sféra vzdělávání tímto způsobem zajišťuje kontinuitu minulosti, přítomnosti a začleňuje jedince do společenského procesu poznání.⁴⁴

Podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (ISCED), mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání, která byla vypracována experty UNESCO a přijata v roce 1977, je školský systém ČR jako v jiných zemích po celém světě rozdělen do základních stupňů:⁴⁵

Preprimární (předškolní) stupeň - mateřská škola, přípravné ročníky základních škol

Primární školství – 1.-5. ročník základní školy

Nižší sekundární vzdělání– všechny třídy po pátém ročníku až před vstup do střední školy

Vyšší sekundární (střední) školství – veškeré střední školy (gymnázia, učiliště, rekvalifikační kurzy se závěrečnými zkouškami,...)

Nevysokoškolské terciární vzdělávání –postsekundární (vyšší odborné školy, pomaturitní studium na jazykových školách, akreditované kurzy, atd.)

Vysokoškolské terciární vzdělání – vysoká škola 3až 6leté studium

Doktorské studium, postgraduální.vzdělávání

Všechny tyto mezinárodně uznávané stupně vzdělání zajišťuje školský systém ČR svojí sítí škol a školských zařízení. Přes veškerou podobnost a standardizaci školských systémů zejména v EU, je možné v české variantě najít pár odlišností. Díky existenci víceletých gymnázií je u nás možná diferenciacce vzdělání už před dosaženým 14-15 rokem věku dítěte. Toto má velký vliv na skladbu dětí na základní škole. Další

⁴⁴MŠMT: Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, Bílá kniha, 2001. [cit. 2007-28-07] S. 11.

⁴⁵ ŠVARCOVÁ,Iva: Základy pedagogiky: Praha: Vysoká škola Chemicko-Technologická, 2005. S. 112.

zvláštností jsou vyšší odborné školy, vzniklé po roce 1992, typem studia odpovídající západním školám stejného druhu, ovšem u nás nemající status vysokoškolského studia.⁴⁶

Toto vše jsou formy vzdělání pro občany České republiky, jejichž rodiče tím, že je posílají po dobu povinné školní docházky a v drtivé většině i déle do školy, plní svoji rodičovskou povinnost v péči o dítě. Ta je, protože dochází k případům, kdy není plněna, uzákoněna. Než přejdeme k formám výchovy mimo vlastní rodinu v ČR, nastíníme si situaci v těchto dokumentech.

2.0 Systém péče o děti v ČR

Péče o děti a rodinu je upravena ve více právních předpisech. Každý z nich ukládá úkoly, povinnosti a oprávnění rodičům i dalším subjektům (soudům, obcím, zdravotnickým, sociálním a pedagogickým pracovníkům), které tuto péči v rámci své působnosti různými nástroji zajišťují. Rodina, se v základních všeobecně závazných dokumentech definuje jako základní jednotka společnosti, která má právo na vhodnou sociální, právní a hospodářskou ochranu k zajištění svého plného rozvoje. Tím se rozumí zajištění nezbytných podmínek pro tento rozvoj, zajištění ekonomické, právní a sociální ochrany rodinného života rodinnými dávkami, daňovými opatřeními atd. V povědomí snad všech společností je rodina chápána jako jádro společenství, to také dokazuje fakt, že zaujímá důležité postavení v právní a kulturní tradici národů, v ústavním právu mnoha států a v mezinárodních právních předpisech.

Základními dokumenty, které se vztahují k této činnosti jsou zákon o rodině, zákon o sociální a právní ochraně dětí, Listina základních práv a svobod, Úmluva o právech

⁴⁶SVARCOVÁ,Iva: *Základy pedagogiky*: Praha: Vysoká škola Chemicko-Technologická, 2005. S. 113.

dítěte, ratifikace Evropské sociální charty, Evropská úmluva o osvojení, Haagská úmluva o ochraně dětí.

Pro větší ujasnění je nutno uvést právní vymezení postavení dítěte v právním řádu České republiky. Pojmem dítě se zde rozumí jednak potomek (tedy přímý příbuzný) a v užším slova smyslu nezletilec (tedy osoba mladší 18ti let). Právní status je tedy definován s odkazem k věku – do dovršení 18 let nezletilý, od 15 do 18 mladistvý. Zletilost a plná právní odpovědnost vzniká s dosažením 18ti let.⁴⁷

Dalším právním termínem týkajícím se péče o děti, je rodičovská odpovědnost. Ta je zakotvena v zákoně o rodině č.94/1993 Sb. a týká se obou rodičů, kteří tímto odpovídají za všestranný vývoj svých dětí, což zahrnuje péči o dítě (vyživovací povinnost, zajištění přípravy na budoucí povolání, zastupování v právních vztazích a správa majetku). Zákon předpokládá soustavnou a důkladnou péči o dítě, jeho fyzický, duševní, citový a mravní vývoj, ochranu jeho zájmů, umožnění vzdělání odpovídající jeho schopnostem. Na základě práva a povinností dítě vychovávat a usměrňovat jeho jednání můžou rodiče použít při výchově vhodné a přiměřené výchovné prostředky a opatření, která nesmí porušit duševní či tělesnou integritu dítěte.

Pouze v případě, kdy rodiče nemohou dostát těmto povinnostem, nebo některým z nich, či se nemohou dohodnout, zasahuje do situace stát prostřednictvím soudů a dalších orgánů. Na starosti rodiny s dětmi mají zejména obce a krajské úřady, jejich oddělení péče o děti a rodinu, která pomáhají řešit nejrůznější situace.

Chránit rodinu a rodičovství, poskytovat dětem a mladistvým zvláštní ochranu, nařizuje Listina základních práv a svobod. Pomoc dětem a rodinám v různých životních situacích též upravuje velmi významný mezinárodní dokument Úmluva o právech dítěte, podepsaná a ratifikovaná č.104/1991Sb. Jako jiné mezinárodněprávní dokumenty

⁴⁷ KOVAŘÍK, Jiří et al.: *Děti v České Republice 1996: situační analýza*. Praha: Český výbor pro UNICEF, 1998. S. 139.

celosvětového významu se na ni vztahuje čl.10 Ústavy ČR, tedy že „ratifikované a vyhlášené mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách, jimiž je Česká republika vázána jsou bezprostředně závazné a mají přednost před zákonem“.⁴⁸

Evropská sociální charta deklaruje, že děti a mladé osoby mají právo na zvláštní ochranu před fyzickými a morálními riziky, kterým jsou vystaveny (zejména v oblasti práce a zaměstnání – stanovení minimálního věku, spravedlivé odměny a také zajištění zvláštní ochrany před přímým i nepřímým fyzickým a mravním ohrožením). Právní normy nejvyšší právní síly, tedy především Listina základních práv a svobod a Úmluva o právech dítěte spolu se zákonem o rodině a dalšími předpisy zdůrazňují, že zájem dítěte musí být předním hlediskem jakékoliv činnosti týkající se dětí, při respektování práv a povinností rodičů, kteří mají společnou a prvotní odpovědnost za výchovu a vývoj dítěte. Mezinárodní úmluvou o právech dítěte, která je výsledkem jednání zástupců zemí s odlišnými společenskými a hospodářskými systémy a různými kulturními, etickými a náboženskými přístupy, nevládních organizací a agencí OSN, byl stanoven další termín, a to zájem dítěte. Hlavním účelem úmluvy je nejlepší zájem dítěte a výzva státům, které ratifikují tuto úmluvu, aby vytvořily podmínky aktivní a tvůrčí účasti dětí na společenském a politickém životě ve svých zemích. Plnění Úmluvy o právech dítěte sleduje Výbor pro práva dítěte, který identifikuje nebezpečí ohrožující blahobyt dětí ve světě, hledá praktická řešení konkrétních problémů. Nejzávažnějšími formami ohrožení dětí v současnosti jsou: podvýživa (150mil. Děti), infekční onemocnění, analfabetismus (100mil.dětí), násilí, zneužívání, vykořisťování a diskriminace, terorismus a braní rukojmí, válka, zahraniční okupace a ostatní formy ozbrojeného konfliktu, HIV/AIDS, chudoba, dětská práce⁴⁹.

⁴⁸NOVOTNÁ, Věra: *Zákon o sociálně právní ochraně dětí, komentář*. Příbram, Linde nakladatelství, 2002. S. 3.

⁴⁹ Úmluva o právech dítěte: [cit. 2007 -11-07] Dostupné na WWW:<http://www.detskaprava.cz/rodic/opravech_umluva.asp>

Smluvní strany úmluvy přijaly povinnost předkládat pravidelné zprávy přímo výboru pro práva dítěte v rozmezí úvodní do 2 let, periodické po 5 letech. Tyto zprávy mají být zveřejňovány a na národní úrovni distribuovány, čímž má být zajištěno aktivní spolupůsobení státu na problémy a monitoring jejich řešení.

Z hlediska zvoleného tématu této práce jsou problémy, které se nejvíce dotýkají zkoumané oblasti tyto – analfabetismus, dětská práce, respektive vykořisťování a diskriminace z hlediska omezeného přístupu ke vzdělání a následné manipulaci nevzdělaných mladých lidí.

2.1 Problémy ve výchově

Ve společnosti budou vždy existovat rodiče, kteří dočasně nebo trvale nebudou schopni a ochotni své děti vychovávat. Tyto děti pak jsou vystaveny ve zvýšené míře riziku špatného zařazení do společnosti, špatné přípravy na budoucí život celkově. Může to být způsobeno mnoha příčinami, také že rodiče trpí nedostatečnou socializací do vlastního rodinného prostředí. Jedná se často o rodiče, kteří nezvládnou svoji roli pro ztížené podmínky (vážnou fyzickou či psychickou nemoc), nebo rodiče, kteří jsou opakovaně trestáni, mají problémy se závislostmi atd. Méně častěji se jedná o mladé páry s nedostatkem životních zkušeností, které nemají žádnou podporu v širší rodině. Mohou to být rodiče, kteří sami vyrůstali v disharmonickém prostředí či v ústavních zařízeních. Tím vzniká situace, kdy rodiče dítě odloží, vzdají se ho (dají souhlas s osvojením), nechávají děti bez dozoru apod. V horším případě dochází v původní nebo širší rodině k přímému ohrožení zdraví nebo vývoje dítěte. Dítě je odebráno z rodiny, pokud je identifikováno jeho psychické, fyzické nebo sexuální zneužívání či týrání.

Následující přehled ukazuje v pořadí od 1 (nejčastější) do 7 důvody přeřazení dítěte do systému náhradní péče⁵⁰.

- 1) nezvládnutá výchova,
- 2) zanedbávání, zneužívání a týrání dětí,
- 3) trestná činnost rodičů,
- 4) alkoholismus rodičů,
- 5) nízká sociální úroveň rodiny (často se však objevuje jako sekundární příčina),
- 6) prostituce matky,
- 7) osiření

2.2 Systém náhradní výchovné péče

Jaké jsou mechanismy péče o děti na našem území, které v důsledku osiření (biologického či sociálního) nemají rodiče, kteří by se o ně starali, je tématem následujících řádků.

Situace v nabídce a typech služeb **náhradní výchovné péče** o děti bez rodinného zázemí v ČR je ovlivněna faktem, že počátkem padesátých let byla v Československé socialistické republice zrušena pěstounská péče a tisíce dětí byly umístěny do velkokapacitních kolektivních dětských domovů.⁵¹ Systém náhradní výchovné péče byl tímto zásahem značně narušen a ani dnes nedosahuje, díky těžko odstranitelným důsledkům komunistických zásahů, západoevropského standardu. I přesto jsou

⁵⁰BÁRTOVÁ, Darina, SVOBODOVÁ, Michaela, VRTBOVSKÁ, Petra: *Zpráva o stávajícím stavu náhradní výchovné péče o děti a mládež bez rodinného zázemí v ČR*. Dom o.s., 2002 [cit. 2007-23-07] Dostupné na http://www.dom-os.cz/dokumenty/downloads_Zprava.pdf. S. 10.

⁵¹KOVAŘÍK, Jiří et al.: *Děti v České Republice 1996: situační analýza*. Praha: Český výbor pro UNICEF, 1998. S. 69.

jednotlivé složky funkční a návrhy na jeho zlepšení jsou předmětem činnosti mnoha občanských sdružení, zabývajících se problémy v této oblasti.

2.1.1 Náhradní rodinná péče

- osvojení (zrušitelné a nezrušitelné)
- svěřeni dítěte do výchovy jiné fyzické osoby než rodiče
- poručenství
- pěstounská péče (individuální, v zařízení pro výkon pěstounské péče, SOS vesnička)

2.1.2 Ústavní výchova

- kojenecké ústavy
- diagnostické ústavy
- dětské domovy
- výchovné ústavy
- ústavy sociální péče pro mládež

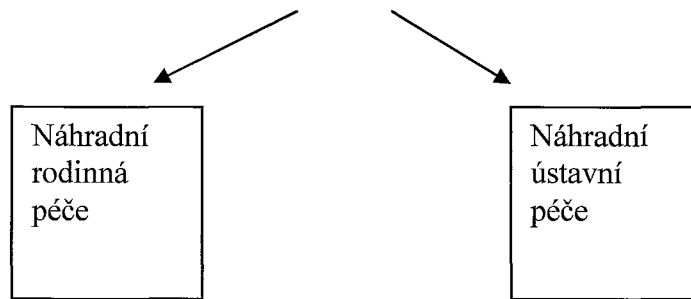
Služby v této oblasti se dělí na dvě podskupiny, které se od sebe zásadně liší, co do zajištění potřeb dítěte. Náhradní mimoústavní, tedy náhradní rodinná péče je dítěti schopna poskytnout do určité míry rodinné prostředí, zajišťuje přímo osobu zodpovědnou za zájmy dítěte, která je dítěti často nejbližší a vůdčí osobou v dalším životě.

Ústavní výchova je v mnoha případech specifická tím, že dítě vyrůstá v méně osobním prostředí větších skupin bez možnosti (nároku) přilnout k jedné osobě, která má na jeho vývoji a budoucnosti osobní zájem. Vychovatelé, vyškolení odborní pracovníci nemohou svěřencům zajistit uspokojení základních emocionálních potřeb, které mají

touhu naplnit. Hlavním účelem této činnosti je ale odborná pomoc dítěti a následná snaha o zajištění rodiny vhodné pro péči o toto dítě.

3.0 Přehled typů náhradní výchovné péče

Formy náhradní výchovné péče



- | | | | |
|---|--------------------------------|---|----------------------|
| ⇒ | Svěření dítěte | ⇒ | Kojenecké ústavy |
| ⇒ | Poručenství | ⇒ | Diagnostické ústavy |
| ⇒ | Osvojení -zrušitelné | ⇒ | Dětské domovy |
| | -nezrušitelné | ⇒ | Ústavy sociální péče |
| | -mezinárodní | | |
| ⇒ | Pěstounská péče - individuální | | |
| | - skupinová | | |

Osvojení: Přijetí opuštěného dítěte za vlastní, opatrovníci mají vůči dítěti stejná práva a povinnosti jako rodiče. Osvojiteli se mohou stát pouze fyzické osoby, které zaručují způsobem svého života, že osvojení bude ku prospěchu dítěte i společnosti.⁵² O osvojení rozhoduje soud na základě zákona o rodině, č.94/1963 Sb. Za určitých podmínek je

⁵² 1963/94 Sb. *Zákon o rodině*. § 64 [cit. 2007-20-08] Dostupné na: <http://www.atre.cz/zakony/page0031.htm>

třeba souhlasu k umožnění adopce. Osvojením zanikají práva a povinnosti původní rodiny k dítěti.

Pěstounská péče: Individuální (pěstounská rodina) nebo skupinová (zařízení pro výkon pěstounské péče), je zvláštní formou státem řízené a kontrolované náhradní rodinné péče. Svěřují se do ní děti, jejichž výchova není dlouhodobě u rodičů zajištěna. Zajišťuje hmotné zabezpečení dítěte i přiměřenou odměnu těm, kteří se ho ujali. Dítě může být svěřeno do pěstounské péče fyzické osobě nebo do společné pěstounské péče manželů. Jediným rozhodujícím činitelem z právního hlediska je zájem dítěte. Po celou dobu, kdy je dítě svěřeno do některé z forem pěstounské péče by, mělo mít možnost kontaktu se svou rodinou. PP vzniká rozhodnutím soudu a zaniká dosažením zletilosti dítěte.

Poručenství: Poručníkem může být ustanovena fyzická osoba (většinou z osob blízkých rodině) nebo orgán sociálně právní ochrany dětí pokud rodiče dítěte zemřeli, byli zbaveni (nebo byl pozastaven výkon) rodičovské odpovědnosti, nebo pokud nemají způsobilost k právním úkonům v plném rozsahu. Poručník je přímo odpovědný příslušnému soudu a může být odvolán. Má k dítěti vyživovací povinnosti, vychovává nezletilého a spravuje jeho majetek.

Svěření dítěte do péče jiné fyzické osoby: Soud svěřuje dítě do péče jiné osoby než rodiče, která poskytuje záruku řádné výchovy a je pod pravidelným dohledem orgánů sociálně právní ochrany dětí.

Opatrovnictví: Opatrovník vykonává pouze dílčí rodičovská práva stanovená soudním rozhodnutím – není však zákonným zástupcem dítěte. O jeho ustanovení rozhoduje soud.

3.1 Klasifikace dětí z hlediska náhradní rodinné péče

Osiřelé či opuštěné dítě: dítě, které se ocitá mimo vlastní rodinu díky úmrtí rodičů, nebo neschopnosti či nevoli rodičů starat se o dítě.

Děti vhodné pro osvojení: opuštěné děti, které mají vyřešen právní vztah s původní rodinou formou souhlasu zákonného zástupce, či vyslovení kvalifikovaného nezájmu, nebo zbavení rodičovské odpovědnosti za dítě. Děti, u kterých se kromě tohoto nepředpokládá problémový zdravotní a psychosociální vývoj a které lze předat do náhradní rodinné péče pokud možno v ranném věku.

Děti vhodné pro pěstounskou péči: děti vyžadující trvalou individuální péči a výchovu v náhradní rodině a přitom nemohou být osvojeny z právních důvodů, např. kvůli nesouhlasu rodičů. Jsou to děti mající různé zdravotní obtíže, starší děti nebo sourozenecké skupiny, děti jiných národností.

4.0 Ústavní výchova

Na základě srovnání ústavní výchovy poskytované v různých státech, můžeme dospět k určitým závěrům o systémech náhradní péče v nich. Ovšem o podstatě péče o osiřelé děti rozhoduje nejen ekonomická stránka věci, ale především lidé v dané společnosti. Blízké vztahy a sociální zodpovědnost umožňují hlavně v tradičních či menších společnostech adekvátní péči o opuštěné děti i bez institucionálního rámce. Hlavním důvodem umístování dětí do ústavů je totiž sociální selhání rodičů, jejichž neschopnost pak řeší společnost.

Účel a působnost školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči je definována v zákonu o výkonu ústavní výchovy takto:

Ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy (dále jen "zařízení") a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči, kterými jsou střediska výchovné péče (dále jen "středisko"), musí být zajištěno základní právo každého dítěte na výchovu a vzdělávání v návaznosti na ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách, jimiž je Česká republika vázána, vytvářeny podmínky podporující sebedůvěru dítěte, rozvíjející citovou stránku jeho osobnosti a umožňující aktivní účast dítěte ve společnosti. S dítětem musí být zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje jeho osobnosti s ohledem na potřeby osoby jeho věku.⁵³

Podíl dětí, které jsou nuceny vyrůstat mimo vlastní rodinu, tvoří v ČR, podobně jako v řadě jiných evropských zemí méně než 1%.⁵⁴ I tak se však jedná o několik desítek tisíc dětí. Hlavními klienty těchto zařízení nejsou sirotci (bez obou rodičů), ale tzv. sociální sirotci – děti mající své rodiče, kteří se o ně ale nestarají. Také díky možnostem samostatné regulace otěhotnění ženou, uzákoněnou interrupcí, počet dětí vysloveně nechtěných klesá. Skladba dětí přicházejících do náhradní výchovné péče se tak mění a přibývá dětí postižených či dětí, jejichž rodiny jsou poruchové, často zatížené alkoholismem či jiným patologickým jevem.

Tam, kde rodina z některých důvodů v péči o dítě naprosto selhává a dítěti je potřeba zajistit jiné výchovné prostředí, můžeme volit zpravidla dočasně některé kolektivní výchovné zařízení. S měnící se dobou a zpřístupněním systému náhradní výchovné péče, se počty dětí, odcházejících z ústavů do adopce trvale zvyšují. Z 6% všech

⁵³ 2002/109 Sb. *Zákon o výkonu ústavní výchovy*. § 1 [cit. 2007-20-08] Dostupné na WWW:<<http://www.atre.cz/zakony/page0315.htm>>

⁵⁴ KOVAŘÍK, Jiří et al.: *Děti v České Republice 1996: situační analýza*. Praha: Český výbor pro UNICEF, 1998. S. 113.

propuštěných dětí v šedesátých letech na 15% propuštěných dětí v roce 1993.⁵⁵ Stagnující počty dětí odcházejících do náhradní rodinné péče v posledních letech jsou zapříčiněny mimo jiné zhoršující se skladbou dětí v těchto zařízeních (jak bylo uvedeno výše) a naskýtá se tedy nutnost po vylepšení systému, například profesionální péstounskou péčí.

V počtu umístěných dětí je ústavní výchova na prvním místě ze všech typů náhradní výchovné péče. Počet dětí do tří let věku ve veřejné péči je 60 dětí na počet 10 000.⁵⁶ Ze statistik vyplývá, že Česká republika má výrazně vyšší podíl počtu dětí s nařízenou ústavní výchovou ve srovnání s ostatními evropskými státy. V této souvislosti ale nabývá na významu fakt, že v jiných státech jsou z těchto statistik vyjmuty děti, které jsou v ústavech umístěny na základě smlouvy či dohody s rodiči dětí, tedy dobrovolně, tzn. bez soudem nařízené výchovy. Protože náš zákon neumožňuje pobyt dítěte v domově založený na dohodě se zákonnými zástupci, je jasné, že se počty dětí v ústavech velmi liší.⁵⁷

4.1 Druhy a typy ústavů

Ústavy v resortu ministerstva zdravotnictví:

Kojenecké ústavy a dětské domovy do tří let: jejich úkolem byla z počátku základní péče o kojence se zdravotními potížemi. Později byly původní zdravotní důvody nahrazovány důvody sociálními. Úkolem ústavů je tedy péče o dítě a také vyjasnění

⁵⁵ KOVAŘÍK, Jiří et al.: *Děti v České Republice 1996: situační analýza*. Praha: Český výbor pro UNICEF, 1998. S. 115.

⁵⁶ BRUTHANSOVÁ, Daniela, ČERVENKOVÁ, Anna, PECHANOVÁ, Marie: *Zdravotně sociální služby v kojeneckých ústavech a dětských domovech pro děti do tří let věku*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2005. S. 25. [cit. 2007-28-07] Dostupné na: WWW:<http://www.vupsv.cz/Fulltext/vz_177.pdf>

⁵⁷ Federace dětských domovů ČR: [cit. 2007-28-07] Dostupné na: WWW:<<http://www.fddcr.cz/>>

jeho sociálně-právní situace. Pokud se rodina o dítě nezajímá (tzv. kvalifikovaný nezájem), může soud právně uvolnit dítě pro adopci. Nadpoloviční většina dětí v těchto ústavech má ale nějaký zdravotní problém, nelze tedy tvrdit, že jsou to vysloveně sociální zařízení. Pobyty jsou zejména krátkodobé, je patrný pokles počtu lůžek i přijímaných dětí.⁵⁸ Počty dětí přijatých a opuštěných se takřka rovnají, 59% dětí odejde dokonce zpět do vlastní rodiny. Díky rozvoji různých typů nestátních ambulantních zařízení zůstává velká část dětí v rodině. Problémem je pouze zvyšující se náročnost péče o děti, které v ústavech zůstávají, protože specifické profesionální školení především zdravotnického personálu bylo v průběhu let změněno a studijní obory byly zrušeny. Dnes je postgraduální vzdělávání zdravotních sester v oblasti pedagogiky a psychologie spíše výjimkou.

Dětské psychiatrické léčebny a oddělení dětské psychiatrie: zdravotnická zařízení, která v praxi doplňují formy ústavní výchovy. Sem se umisťují děti, jejichž chování se jeví neúnosné pro kolektivní ústavní výchovu. Namísto sociální terapeutické péče se jim dostává péče nemocniční.

Do resortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, patří ústavní zařízení, zajišťující výchovu dětem od 3 do 18 let věku.

Diagnostické ústavy umisťují děti na základě komplexních vyšetření do návazných zařízení ústavní výchovy. Nejsou ovšem jako dětské domovy zřizovány kraji, ale MŠMT, proto nepodléhají členění na kraje a děti se mohou ocitnout i mimo kraj původu.

Dětský domov: Zařízení pro děti, které mají nařízenou ústavní výchovu a jsou diagnostikovány jako zdravé, bez poruch chování. Vzdělávání probíhá ve školách, které

⁵⁸ KOVAŘÍK, Jiří et al.: *Děti v České Republice 1996: situační analýza*. Praha: Český výbor pro UNICEF, 1998. S. 115.

nejsou součástí DD. Děti jsou rozděleny do výchovných skupin s kapacitou 40-60 chovanců na ústav. Dětské domovy jsou formálně rozděleny na internátní, rodinné, dále existují i domovy soukromé.

Dětský výchovný ústav: Odlišuje se od dětského domova tím, že jeho součástí je základní škola. Sem se umísťují například nezletilé matky nebo děti s poruchami chování.

Výchovný ústav: Zařízení pro děti s poruchami starší 15ti let.

Pro děti s vážným stupněm mentální retardace nebo s kombinovaným postižením, které z různých důvodů nemohou vyrůstat v rodinném prostředí, existují typy zařízení s trvalou péčí, které se řadí do resortu ministerstva práce a sociálních věcí.

Ústavy sociální péče pro mládež: do roku 1990 byl stát hlavním provozovatelem ústavní sociální péče. V současnosti jsou zřizovatelem ústavů obce, ale i různé nestátní subjekty. Rozrůzněná péče a nabídky služeb v jednotlivých krajích pružněji pokrývají poptávku po těchto institucích.

4.3 Průběh umístění a péče o opuštěné dítě

Děti, které zažily rozpad rodiny, zanedbávání a často i psychické nebo fyzické týrání či zneužívání, jsou z rodin odebírány sociálními pracovníky a předávány do diagnostických ústavů. Po několika týdnech přecházejí do péče dětských domovů nebo výchovných ústavů. Tato zařízení sice dítěti zajistí uspokojení potřeb po biologické a materiální stránce, ale na druhou stranu nemohou zajistit uspokojování psychických především citových potřeb těchto dětí⁵⁹.

⁵⁹ Kolektiv autorů: *Výroční zpráva o organizaci a její činnosti*
[cit. 2007-28-07] Dostupné na: WWW:<http://www.dom-os.cz/files/VZ_2005_final.pdf> S. 15.

V situaci, kdy je dítě otrženo a vytrhnuto z rodiny, ocitá se v neznámém prostředí ústavu, kde nemá oporu ve známé osobě a musí se podrobovat řádu, který je zde stanoven.

Pokud nastane případ, že dítě rodič opustí už brzy po porodu, jdou tyto z porodnice přímo do kojeneckého ústavu, pokud se nedostanou do některé z forem náhradní rodinné péče, přijdou později do dětského domova. Tradiční ústavní péče o tyto děti, které nemají rodiče (nebo mají rodiče, ale ti nejsou způsobilí k výchově) má velmi známé riziko – deprivací syndrom. Děti byly vychovávány dříve hlavně ve větších vrstevnických skupinách, kde se spíše vyvine rivalita, snaha o upoutání dospělého, než bližší vztah.⁶⁰ Děti jsou z kojeneckých ústavů po dovršení příslušné věkové hranice předávány buď do jiného ústavu (dětský domov, ústav sociální péče) nebo do náhradní rodinné péče. Moderní ústavní zařízení u nás fungují v podobě SOS vesniček. Skupina dětí s jednou stálou vychovatelkou – matkou, se stálými „sourozenci“ v jednom domě.

Proto lze dále uvažovat o formách náhradní výchovné péče, které u nás ještě chybí a které by v této situaci zaplnily prázdné místo chybějících náhradních rodičů pro děti, o které se při osvojení nebo PP jeví menší zájem. Je tím terapeutická či profesionální pěstounská péče, která existuje v mnoha západních zemích, ale i v bývalých zemích sovětského bloku, např. na Slovensku. Pro autory publikace *Osvojení a náhradní péče* je příkladem rakouský model profesionální pěstounské péče. Tato forma NRP by měla pokrýt péči o opuštěné děti vyžadující speciální péči, děti s vrozenými vadami, problematickým vývojem, problematickými rodiči.

Z důvodu malého zájmu o tyto děti by se profesionalizováním služby, která je náročná a vyžaduje profesionální výcvik a pomocné vedení, mohla vytvořit skupina profesionálů zabývajících se těmito problémy, kteří by navíc mohli přispět i v jiných odvětvích

⁶⁰ MATOUŠEK, Oldřich: *Ústavní péče*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. S. 64.

sociální péče. Hlavním smyslem by byla diagnostika dítěte v rodinném prostředí. Při souběžné práci může být dítě umístěno do původní rodiny, popřípadě do náhradní rodiny která je vybraná, připravovaná a prověřená, která má možnost se s dítětem seznámit a vzít si ho do péče

Takto by se mohlo předejít prevenci ústavní výchovy i pro tyto obtížně umístitelné děti. Pro rozvinutí alternativní pěstounské péče je třeba rozšířit povědomí o významu pěstounské péče, vytvářet výcvikové programy pro pěstounské rodiny, organizovat výcvik speciálních pracovníků péče o děti⁶¹.

Pedocentrický (na dítě zaměřený), byl systém sociální a zdravotní péče již za první republiky. Péče o děti bez vlastního rodinného zázemí má v českých zemích dlouholetou tradici. Již Zákon o zemské péči o mládež z roku 1920 dával právě v této oblasti mnoho povinností státu a obcím. Rozvinuly se různé formy obdobné dnešní pěstounské péči a také tehdy pokrokové formy péče o opuštěné děti v různých zařízeních.⁶²

Ke zlomu došlo po komunistickém převratu 1948, kdy byl systém pozměněn podle sovětského vzoru. Výrazným zásahem do činnosti těchto zařízení byl počátek 50.let 20.století. Pokračující komunistická ideologie se snažila potlačit úlohu rodiny v péči o dítě, z rodičů udělat pouhý pracovní nástroj státu, a proto podporovala zřizování různých kolektivních zařízení pro kratší či dlouhodobý pobyt dětí mimo rodinu (celotýdenní jesle, celotýdenní školky aj.) V roce 1951 byla dokonce zrušena pěstounská péče a cca 6 000 dětí ztratilo své rodiny a muselo být umístěno do rychle zřizovaných kojeneckých ústavů a dětských domovů, které byly také významně

⁶¹ KOVAŘÍK, Jiří et al.: *Děti v České Republice 1996: situační analýza*. Praha: Český výbor pro UNICEF, 1998. S.119.

⁶² BRUTHANSOVÁ, Daniela, ČERVENKOVÁ, Anna, PECHANOVÁ, Marie: *Zdravotně sociální služby v kojeneckých ústavech a dětských domovech pro děti do tří let věku*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2005. [cit. 2007-28-07] Dostupné na: WWW:<http://www.vupsv.cz/Fulltext/vz_177.pdf> S.9.

podporovány jako možný nástroj indoktrinace nejmladší populace státní ideologií. Neblahý osud potkával i děti odebírané politickým odpůrcům režimu⁶³.

Z politických důvodů se většina vědců nemohla věnovat širším sociálním a politickým jevům, a tak od šedesátých let stále více zaměřují svoji orientaci na rodinu⁶⁴. Když počátkem 60. let přichází ve známost možnost psychické deprivace dětí vyrůstajících mimo rodinné prostředí, byli to právě ředitelé těchto zařízení, kteří ve spojení s dětskými psychology (za všechny jen dvě jména - Matějček, Langmeier), potvrzující zmíněný fenomén potvrzovali právě u dětí v ústavní péči, a se snažili nebezpečí deprivace dětí minimalizovat či odstraňovat. Hledali cesty jak přizpůsobit pobyt dítěte v zařízení pobytu v rodině.

Díky vysoké institucionalizovanosti sociální sféry v minulých letech, preferencemi velkých kolektivních ústavů, s jejichž následky se potýkáme dodnes, je hlavním těžištěm systému péče o děti, které nemohou vyrůstat ve své biologické rodině v České republice především ústavní péče. Do roku 1990 bylo zajištění provozování ústavní sociální péče pouze na státním aparátu. V současné době jsou nejvýznamnějším zřizovatelem ústavů obce, nebo různé nestátní subjekty.

5.0 Sociální péče a Sociálně právní ochrana dětí

Tato je zajišťována Orgánem sociálně právní ochrany dítěte - OSPOD. Jeho kompetence se liší podle toho, jestli se spadá pod místní úřad s rozšířenou působností, krajský úřad nebo přímo pod Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR.

⁶³BRUTHANSOVÁ, Daniela , ČERVENKOVÁ, Anna, PECHANOVÁ, Marie: *Zdravotně sociální služby v kojeneckých ústavech a dětských domovech pro děti do tří let věku*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2005. [cit. 2007-28-07] Dostupné na: WWW:<http://www.vupsv.cz/Fulltext/vz_177.pdf> S.9.

⁶⁴KOVAŘÍK, Jiří et al.: *Děti v České Republice 1996: situační analýza*. Praha: Český výbor pro UNICEF, 1998. S. 117.

Sociálně právní ochrana dětí je služba sociální péče, která je určena všem dětem a také rodičům pečujícím o nezaopatřené děti. Je poskytována bezplatně obcemi a krajskými úřady.

Sociálně právní ochranou se rozumí ochrana života dítěte, jeho práva na zdravý vývoj, řádnou výchovu a zájmy. Patří do ní ale i ty činnosti, které předcházejí příčinám vzniku ohrožení dítěte nebo narušení jeho výchovy a vedou k tomu, aby rodina, ve které dítě žije plnila své funkce.

Ochrana se poskytuje se všem dětem, které jsou občany ČR, nebo mají na našem území povolen pobyt, nebo v závažných případech i bez této podmínky.

Zákon o sociálně-právní ochraně dětí se soustředí především na:

- a) ochranu práva dítěte, na jeho příznivý vývoj a řádnou výchovu,
- b) ochranu oprávněných zájmů dítěte, včetně ochrany jeho jmění,
- c) působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny.⁶⁵

Orgány sociálně právní ochrany svoje úkoly plní v součinnosti se soudy, policií, školami a školskými a zdravotnickými zařízeními, někdy i s nestátními subjekty. Důležitost soc.práv.ochrany a její významnost potvrzuje čl.32 v Listině základních práv a svobod, která výslovně klade rodičovství a rodinu pod ochranu zákona a dětem zaručuje zvláštní ochranu

5.1 Činnost OSPOD (orgánu sociálně právní ochrany dětí)

Zájem dítěte zajišťují orgány sociálně právní ochrany těmito činnostmi:

- preventivní, poradenskou a výchovnou činností – součástí je rozhodování o výchovných opatřeních komisí péče o děti a rodinu (napomenutí nezletilého, stanovení dohledu nad nezletilým, omezení)

⁶⁵ 1999/359 Sb.Zákon o sociálně právní ochraně dětí. § 1 [cit. 2007-20-08] Dostupné na WWW:<<http://zakony-online.cz/?s149&q149=all>>

- opatřeními na ochranu dětí (podávání návrhů k soudu).

- vyhledáváním dětí a rodin s dětmi, které potřebují pomoc – vyžaduje přehled o rodinách a podmínkách, ve kterých děti žijí, navazování kontaktů s nimi

- pomocí dětem v naléhavých případech – pokud se dítěte z vážných příčin octne v situaci bez jakékoli péče, spočívá pomoc soc.práv. ochrany především v obstarání neodkladné osobní péče vhodnou osobou z řad příbuzných nebo jiných vhodných osob či umístění do příslušného zařízení. Předběžné opatření poskytuje pouze soud na návrh krajského úřadu, rozhoduje se bezodkladně do 24 hodin – předběžné dočasné rozhodnutí (trvá tři měsíce) o okamžité pomoci dítěti

- náhradní výchovou –hledání optimální formy péče o dítě, pokud ji nemohou plnit rodiče. V případě, kdy oba rodiče nezletilého dítěte zemřeli, byli zbaveni rodičovské zodpovědnosti nebo byl výkon jejich rodičovské zodpovědnosti pozastaven či nemají způsobilost k právním úkonům v plném rozsahu. V takových případech rozhoduje soud o svěřením dítěte do péče jiného občana než rodiče, o zprostředkování pěstounské péče, poručenství, osvojení, o svěřením do ústavní výchovy. K tomu se pojí povinnost vyhledávání dětí vhodných k náhradní výchově.

Pěstounská péče: Žádost o svěřením dítěte do pěstounské péče podává občan u krajského úřadu v místě trvalého bydliště, který eviduje žadatele o PP a zároveň děti vhodné ke svěřením. Pěstoun je povinen o dítě osobně pečovat a ve výchově má práva a povinnosti rodičů. Dítěti v PP náleží příspěvek na úhradu jeho potřeb a pěstounovi za výkon PP měsíční odměna.

Poručenství – ustanovením poručníka v případě, že dítě nemá zákonného zástupce, přičemž výchova dítěte může být zabezpečena i některou z forem náhradní výchovy. Poručníka doporučili rodiče, nebo soud ustanoví poručníkem někoho z příbuzných, osob blízkých dítěti a jeho rodině. Nemůže-li být poručníkem ustanovena fyzická osoba,

ustanoví soud poručníkem krajský úřad. Poručník odpovídá soudu za řádné plnění této funkce a podléhá jeho pravidelnému dozoru, jakékoli rozhodnutí poručníka v podstatné věci týkající se dítěte musí být schváleno soudem.

Osvojení – Optimální forma náhradní výchovy, kdy vznikají mezi osvojencem a osvojitelem vztahy jako mezi dětmi a rodiči. Dítě získává příjmení osvojitele a vztahy k původní rodině zanikají. K osvojení je třeba souhlasu zákonného zástupce dítěte (ne v případě rodičů dítěte, kteří o něj neprojevovali zájem či neplnili své povinnosti) a je-li schopno posoudit dosah osvojení, pak i jeho souhlasu. Před rozhodnutím soudu musí být dítě nejméně 3 měsíce v péči budoucího osvojitele a to na jeho náklady. Žádost o osvojení podává občan u krajského úřadu v místě trvalého bydliště. Úřad zprostředkuje jejich psychické vyšetření a prověření sociálních, majetkových a zdravotních poměrů.

Ústavní výchova – jestliže výchova dítěte je vážně ohrožena či narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě, nebo jestliže rodiče nemohou výchovu zabezpečit. Povinnost soudu je přezkoumat, zda výchovu dítěte nejde zajistit náhradní rodinnou péčí, která má přednost před výchovou ústavní. Ústavní zařízení jsou diferencována podle věku, stavu a důvodů rozhodnutí o umístění dítěte.

Obce a kraje mohou tedy zřizovat: zařízení odborného poradenství pro péči o děti, zařízení sociálně výchovné činnosti, zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, výchovně rekreační tábory pro děti, zařízení pro výkon pěstounské péče⁶⁶.

Pro doplnění a názornou ukázkou průběhu osvojení či pěstounské péče, která je vždy zprostředkována orgánem OSPOD, jsou v Příloze 2 uvedeny konkrétní zkušenosti pěti rodin, které dobrovolně přijaly opuštěné dítě do pěstounské či adoptivní péče a odpověděly na dotazník, který byl vytvořen jako součást předložené práce.

⁶⁶ 1999/359 Sb. *Zákon o sociálně právní ochraně dětí*. § 39 [cit. 2007-20-08] Dostupné na WWW: <<http://zakony-online.cz/?s149&q149=all>>

6.0 Situace v zahraničí

Nyní se nabízí možnost srovnat stávající systém péče o dítě v České republice s některými zahraničními modely. V zahraničí se stále více uplatňuje trend profesionálního náhradního rodičovství a také propracovanější pomoc rodině ohroženého dítěte. Nejdůležitější je pracovat v nejlepším zájmu dítěte, tedy pokud možno nenarušit jeho vazby k blízkým osobám a zároveň mu poskytnout bezpečný a zdravý domov. Největším vzorem pro systémy péče o děti v zemích bývalého východního bloku bývají země západní Evropy. Je to z důvodů větší propracovanosti tamních systémů a podmínek, ve kterých se vyvíjely. U nás byla péče o děti poznamenána komunismem, nesmíme ale zapomínat na skutečnost, že systémy zemí s námi sousedících, jsou nám leckdy bližší a prospěšnější, než modely vzdálenější. Uvedené srovnání se omezuje na částečné srovnání legislativy a forem péče o děti, ne na oblast financování, či jinou.

6.1 Situace ve Velké Británii:

Specifičnost systému Velké Británie tkví v tom, že uvedli v platnost zásadní změnu v systému náhradní péče o děti, zákon o zájmu dítěte v roce 1989. Ten klade důraz na znovusjednocení původní biologické rodiny a její rehabilitaci v nejlepším zájmu dítěte⁶⁷ a také na týmovou spolupráci. Přes propracovanost zákona nedošlo ovšem k propojení jednotlivých resortů zabývajících touto pomocí a tak faktická péče o některé děti

⁶⁷ BÁRTOVÁ, Darina, SVOBODOVÁ, Michaela, VRTBOVSKÁ, Petra: *Zpráva o stávajícím stavu náhradní výchovné péče o děti a mládež bez rodinného zázemí v ČR*. Dom o.s., 2002 [cit. 2007-28-07] Dostupné na: WWW: <http://www.dom-os.cz/dokumenty/downloads_Zprava.pdf>. S. 28.

v nouzi byla nulová i přesto, že se o nich vědělo⁶⁸. K odloučení dítěte od rodiny tak dochází pouze v případech, že dítě bylo v původní rodině zneužíváno, týráno či zanedbáváno. Pokud je nutné odebrat dítě z takového prostředí, je snaha najít pro něj zázemí u dalších příbuzných, přátel, v kruhu co nejbližší rodině. Dále bývá sociálními pracovníky vytvořen plán na zabezpečení potřeb dítěte, se kterým by měli souhlasit jak rodiče, tak dítě. Z toho je patrná orientace na vyslyšení přání a potřeb dítěte. Hlavním nedostatkem se kterým se potýká náš systém je počet sociálních pracovníků a počet jejich klientů. Ve Velké Británii má jedna sociální pracovnice na starosti několik desítek případů, přičemž u nás číslo překračuje 300. Akční plán pro tuto oblast vytvořila britská vláda v roce 1998, přijetí přepracovaného zákona o zájmu dítěte z 1989 došlo v roce 2005. Na druhou stranu je v Anglii trestní zodpovědnost dítěte určena na 10 let, což může vést k dohadům o výkonech trestu dítětem, kriminalizaci a jejích alternativách. Zajímavá je také existence nestátního zařízení pro celé rodiny, u kterých se zvažuje odebrání dítěte. Proces odebrání dítěte z rodiny trvá v UK trvá přibližně 5 let⁶⁹.

6.2 Situace v Nizozemsku:

Nové přístupy v oblasti péče o děti a mladistvé se odrážejí v zákonu o sociální péči o mládež, kde se uplatňuje zásada „co nej“- tedy co nejjednodušší, nejvhodnější a nejkratší péče v oblasti co nejbližší původnímu bydlišti dítěte. Zodpovědnost za systém sociální péče o děti tedy logicky nesou jednotlivé regiony

Tento nový systém klade také nové nároky na pracovníky sociálních služeb, jsou odpovědní za organizaci služeb v nejbližším okolí klienta, měli by tedy mít ve své oblasti působnosti přehled o zdrojích pomoci. Poskytování pomoci podle poptávky také

⁶⁸ BRUTHANSOVÁ, Daniela, ČERVENKOVÁ, Anna, PECHANOVÁ, Marie: *Zdravotně sociální služby v kojeneckých ústavech a dětských domovech pro děti do tří let věku*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2005. [cit. 2007-28-07] Dostupné na: WWW:<http://www.vupsv.cz/Fulltext/vz_177.pdf> S.18.

⁶⁹ Tamtéž, S.19.

předpokládá aktivitu na straně druhé, klienti by měli umět jasně vymežit své cíle, kterých chtějí za pomoci sociálních pracovníků dosáhnout. Často užívanou metodou postupu pomoci je rodinná konference, kde se rodina za dohledu odborného pomocníka, (koordinátora, jež není sociálním pracovníkem) snaží formulovat své problémy a najít vhodné řešení.

6.3 Situace na Slovensku:

Situace u našich sousedů se s naší praxí rozchází od roku 1993, kdy byly přijaty dva zákony – o školských zařízeních a – o sociální péči. To znamená přechod zdravotnických kojeneckých ústavů a školských zařízení pro děti pod resort sociální péče. Tento systém tak umožňuje zavést profesionální rodičovskou péči o děti s nařízenou ústavní výchovou. Profesionální rodič je přitom zaměstnancem ústavu, má na starosti maximálně tři děti a pobírá plat. Jedná se o péči na pomezí ústavní a rodinné. Profesionální rodiny jsou trénované, mají možnost odborných konzultací a spolupracují s dětskými domovy.

6.4 Severské země:

Rodiče v těchto zemích není možno zbavit rodičovské zodpovědnosti, nefunguje tedy tu tedy princip adopce, jak ji známe, a většina problémových dětí je v pěstounské péči. Došlo zde ke zrušení veškeré ústavní péče, děti jsou vychovávány v malých „rodinkách“ po osmi až deseti s 11ti až 12ti pečovateli.

7.0 Hlavní druhy ústavních zařízení nejen pro děti v ČR

Nejen děti bez domova, ale každý člověk za svůj život se v komplexní moderní společnosti v průběhu svého života setká s několika druhy ústavů, jejichž služby alespoň krátkodobě využije.

Prvním takovým ústavem, kde se ocitne drtivá většina celé populace, je porodnice. I zde je situace života v ústavu podmíněna dobovým klimatem a též vývojem techniky. Zatímco dřívější generace při porodu nesměla mít otce, či jiného člena rodiny, chování personálu a izolace matky od rodinného zázemí bylo velmi zatěžující. Dnes už existuje celá škála možností péče o nastávající maminky i pro jejich potomky. Dětem se zdravotními problémy se dostává maximální dostupná péče.

Další sociální zkušenost z ústavní péče dostupná všem, je pobyt ve zdravotním ústavu – nemocnici. Zde si už většinou dospělý člověk zakouší ústavní režim se všemi jeho náležitostmi. Má předepsán denní program, dostane jídlo, které si sám nevybere a musí se podrobit nemocničnímu režimu. Dříve i částečně dnes byla péče ve zdravotnictví podřízena technologickému pojetí medicíny, kdy lékař jako nástroj medicíny „opravoval“ jednotlivé orgány. S postupujícím vědeckým pokrokem se už ale klade i důraz na lidskou stránku nemocného člověka, na jeho potřeby a nejen na přísný přístup primáře a dalšího zdravotnického personálu.

Ústavy, do kterých se dostane jen určité procento lidí, jsou dále:

Ústavy pro lidi mentálně hendikepované – pro svěřence od 4 a více let, zřizované krajskými úřady. Alternativa náročné péče o tyto lidi je možná v bydlení v chráněných bytech (podle typu postižení), stacionáře s celodenním programem, chráněné dílny.

Diagnostické ústavy pro mládež, výchovné ústavy pro mládež, vězení pro mládež. Existence těchto institucí podtrhuje důležitost nalézání vlastní totožnosti v dospívání a opory v rodině. Pokud ta svůj úkol nesplní, nachází mladistvý v opozici vůči dospělým autoritám velký příklad ve vrstevnické skupině. V těchto ústavech je ovšem rizikovitost

kolektivní formy péče o „narušenou“ mládež díky složení skupiny (samí delikventi) značně obtížná. V jakékoli formě kolektivní výchovy se vyskytují problémy typu: přílišná velikost ústavů, málo individualizovaná péče, problémové koncepce reedukace, autoritativní vedení, vysoký počet útěků, minimální příležitost k osvojení praktických dovedností, samostatnosti, minimální podíl na organizaci času, aktivit. Proto se jako velmi efektivní v tomto ohledu hodnotí neústavní formy práce s delikventy – probace, veřejně prospěšné práce. V západních zemích existují i ústavy pro nedelikventní mladistvé, kteří si nepřejí žít s rodiči. Věznění mladistvých nejméně vhodná forma prevence kriminality.

Mezi další ústavy péče o členy společnosti patří Léčebny dlouhodobě nemocných, Psychiatrické léčebny, Ústavní zařízení pro lidi trpící alkoholismem a toxikomaniemi, Azylová zařízení pro matky s dětmi, Azylové domovy pro bezdomovce. Domovy důchodců, Domovy s pečovatelskou službou, Denní centra, Pečovatelská služba, domácí ošetrovatelská péče.

Posledním ústavem, jehož funkce je také značně závislá na vhodném přístupu k chovanci, klientovi, je vězení. Přestože nejvíce jedinců je trestáno za spáchání majtkového trestného činu, nejedná se tedy o společensky nebezpečné jedince, dostávají se v uzavřeném prostoru do styku a vlivu zločinců horšího kalibru. Jako velmi vhodnou formu prevence ústavní formy nápravy těchto jedinců je rozšíření probace a mediace, alternativních trestů, s dohledem sociálních pracovníků, kteří udržují sociální kontakty vězňů s venkovním světem, aby nebyly narušeny vztahy s původním prostředím.

Část III

1.0 Vzdělání, výchova, socializace, enkulturace

Vycházíme-li z mezinárodní charakteristiky edukace, jejíž základní body pro vzdělávání 21. století byly vytyčeny Mezinárodní komisí Unesco v roce 1993, narazíme na komplexní pojetí edukačních procesů, tedy nejen vzdělávacích, ale i výchovných, tak jak k nim přistupujeme v rámci celé práce. V čele komise stál Jacques Delors, zastánce sjednocené Evropy a výrazný propagátor role vzdělávání při integraci různých států do jednoho celku, jeho sociální a kulturní dimenze při řešení problémů evropské sounáležitosti.

Koncepce čtyř pilířů, nazývaná Delorsovou koncepcí vzdělávání pojednává o tom, že má-li být vzdělávání úspěšné, musí být založeno na čtyřech základních typech učení:

- učit se poznávat (zvládnout a rozvinout učební dovednosti)
- učit se jednat (tvořivě zasahovat do svého prostředí)
- učit se žít (spolupracovat s ostatními a nalézt své místo)
- učit se být (porozumět vlastnímu Já)⁷⁰

Do prvního bodu **Učit se poznávat** zahrnujeme nejen rozvinutí učebních dovedností, ale také hodnocení informací z různých zdrojů, jejich tvořivé zpracování, pamatování si. Důležité je nejen zprostředkování dostatku určitých oborových znalostí, ale zajištění schopnosti zapojit je do všeobecného rozhledu a širších souvislostí.

⁷⁰ DELORS, Jacques et al.: *Učení je skryté bohatství*. Praha: 1997. [cit. 2006-4-09] Dostupné na: WWW: < http://www.nuov.cz/index.php?page=vzd_v_cr&s=40&idclanku=186 > S.125

Učit se jednat znamená v tomto smyslu základní poznávací prostředek. Díky našemu jednání a konání se zapojujeme do společenských procesů a na základě toho získáváme zkušenosti. Jednáme-li adekvátně situaci, získáme správnou zpětnou vazbu. S tím souvisí i další bod, **Učit se žít**, tedy umět se chovat správně ve společnosti, v různém prostředí, ve škole, rodině. Umět pochopit, že lidé jsou různí, ale v základních věcech si přece podobní a na sobě vzájemně závislí.

Učit se být by tedy mělo být shrnutí všech předešlých bodů a jejich propojení. Člověk reflektuje své bytí, uvědomuje si sebe sama, je schopný jednat autonomně. Jaké je toto jeho působení ve světě určuje stav jeho vývoje, který je určován rovnováhou mezi všemi složkami.

Aby byly tyto edukační procesy účinné, musí jít o komplexní celoživotní utváření osobnosti, tak jak si ji v rámci socializace budujeme. Rodina a následně i společnost, jejímž institucionálním orgánem pro výchovu se stala škola, je mimo jiné odpovědná za tyto vrstvy rozvoje dítěte, které naplňují i funkce vzdělání i výchovy:

biosomatický růst a zrání- tělesné a duševní zdraví, hygiena, výživa

duševní vývoj a rozvoj- vnímání, myšlení, motivace k činnosti

sociální rozvoj- vnímání vztahů, společnosti, spolupráce, porozumění, setkávání

seberozvoj- sebepoznání, sebekontrola(hodnocení), sebedůvěra

duchovní rozvoj- vedení k spol.uznávaným duchovním hodnotám⁷¹

⁷¹ LUKÁŠOVÁ, Hana: Změna paradigmatu ve výchově, vzdělávání a učitelské přípravě [cit. 2006-4-09]
Dostupné na: WWW: <http://szzs.ecn.cz/download/Lukasova_prednaska.doc> S. 3.

Pokud chápeme výchovu jako regulované a cílené působení na proces začleňování jedince do společnosti, musíme uznat, že se významně podílí na utváření jeho osobnosti a tím i zpětně působí na společnost.

Shrneme-li tedy výše zmíněné orientační body pro vzdělání v 21. století a složky vývoje dítěte, musí edukační procesy zákonitě zahrnovat tyto složky:

- morální a intelektuální výcvik
- ovlivňování lidského chování, aby bylo v souladu s převládajícími vzory sociální interakce
- záměrný, organizovaný přenos požadovaných dovedností a hodnot
- interakční proces vědomé a řízené socializace⁷²

Přes všechny tyto snahy ovlivnit celkový vývoj jedince, je třeba vzít na vědomí, že i když se výchovně chováme jakkoliv důmyslně a rafinovaně, stavíme na biologických základech, určitých predispozicích dítěte jako člena lidského druhu i jako individuálního tvora obdařeného různým nadáním. V každém okamžiku života výchovné vlivy zvenčí vstupují v součinnost s vrozenými psychickými tendencemi, které v nás pracují uvnitř.

1.1 Funkce edukace

Tím, že tyto procesy zaměřujeme především na děti, dosahujeme jejich začlenění do společnosti. Na základě jejich osvojení námi předávaných znalostí se určuje charakter budoucí společnosti. Jedná se o vzájemné působení. Úlohou výchovy z hlediska společnosti je celková kultivace nejen jedince, ale celé společnosti. Díky tomu vede výchova k:

⁷² KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra: *Člověk-prostředí-výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. S. 56.

- zajišťování kontinuity vývoje společnosti, tedy přenos znalostí, norem,...ale i příjem inovativních prvků osobitou interiorizací těchto znalostí a norem pod vlivem stálých společenských změn
- ovlivňování procesů předávání a přijímání společenských vzorců, hodnot, informací
- záměrné ovlivnění, snaha o zkvalitnění samovolného socializačního procesu
- vzdělávací funkce
- vytváření předpokladů pro další rozvoj společnosti, její výroby, služeb⁷³

Společenský význam mají tedy všechny výchovné aspekty a ty se odehrávají především a primárně v rodinách a dalších socializačních institucích. Částečně a plánovaně probíhají ve specifických sociálních institucích (školy, vzdělávací zařízení).

Takové utváření lidské osobnosti v rovině individuální (rodina) i formální (vzdělávací ústavy) je nástrojem kontroly a řízení společnosti. Každý jedinec si osvojí normy a požadavky, které na něj společnost klade. Je si jich vědom a může je porušit, ale je si vědom faktu, že existují i mechanismy zákazů a příkazů daných zákony, ví, že může být za své chování sankcionován. Jasně vymezení požadavků a způsob jejich předávání mají vliv na interiorizaci (přijetí a pochopení) těchto informací a tedy ovlivňují i následné chování, bytí člověka s ostatními lidmi.

2.0 Společenská determinace výchovy

Edukační a výchovné procesy v kterékoli zemi probíhají v závislosti na sociální struktuře a sociálních charakteristikách její populace. Sociální faktory ovlivňující tento proces jsou:

⁷³ KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra: Člověk-prostředí-výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. S. 42.

- přirozený přírůstek populace
- struktura pracovních sil podle sektorů národního hospodářství
- zaměstnanost žen-matek
- počet rozvedených manželství s dětmi
- urbanizace obyvatelstva
- rysy životního způsobu obyvatel⁷⁴

Člověk se rodí vždy do určité společnosti. V procesu jeho růstu a vývoje hraje především hlavní úlohu jeho společenský vývoj. Vrstání do společnosti do které se narodil. Ta je řízena určitými mechanismy, uvědomovanými i neuvědomovanými. Do explicitně vyjádřených požadavků na jedince patří existence různých sociálních institucí a jejich vliv na život člena společnosti, do nevědomého řízení společnosti patří kulturní regulativy, neuvědomované vzorce chování typické pro určitou společnost.

Výchovu a vzdělání můžeme chápat jako konkrétní mechanismy socializace a enkulturace utvořených danou společností. Socializaci jsme si vymezili na začátku práce jako celoživotní proces internalizace prvků sociokulturního systému do systému osobnostního. Probíhá nezáměrně a vždy, protože jedinec je pokaždé vychováván v určité společnosti a pro tuto společnost. Výchova jako součást socializace je vedení jedince k žádoucímu jednání, k jeho zespolečnění. Primární význam pro socializaci má především rodina, dále pak škola, vrstevnické skupiny (např. při trávení volného času) a přímá interakce s lidmi nebo vliv masmédií.

⁷⁴ PRÚCHA, Jan: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. S. 88.

Pojmem enkulturace se označuje „vrůstání“ do kultury. Stejně jako umět žít ve společnosti, musíme znát charakteristické výtvořy a hodnoty dané specifickou kulturou společnosti, v níž žijeme.

Protože je kultura vnímána jako referenční systém procesu socializace, můžeme socializační a edukační procesy vnímat jako specifické nástroje přežití a přizpůsobení se prostředí, bez kterého by člověk jako společenský živočich nemohl přežít. Osvojujeme si tak komplex všech materiálních a nemateriálních výtvořů stvořených lidmi. Vybrané reprezentativní fenomény se stávají „kulturním dědictvím“ a tím jsou začleňovány do obsahu vzorových znalostí explicitně (dějiny umění, architektury,...) nebo implicitně (předměty jako Výchova k humánnosti, Společenské hodnoty atd. neexistují), ale tyto nevyjádřené kulturní vzorce též ovlivňují průběh a výsledky výchovně vzdělávacího procesu. Americký antropolog J. M. Herskovits uvedl pojem enkulturace do výzkumů kultury s tím, že jeho přístup syntetizuje všechny aspekty procesu, který je v psychologii, sociologii a pedagogice studován prostřednictvím pojmů socializace a výchova⁷⁵.

2.1 Socializace a výchova v rodině

Hlavní institucí, která má tento úkol na starosti je rodina. Tato samostatná sociální jednotka může mít mnoho podob a podléhá společenským změnám. Za stálé ovšem můžeme považovat tyto její funkce⁷⁶

-ekonomicko-zabezpečovací: začleňování rodinných příslušníků do pracovního procesu, udržování ekonomické stability spotřebou materiálních prostředků

⁷⁵SOUKUP, Václav: *Dějiny antropologie*. Praha: Karolinum, 2004. S. 383.

⁷⁶*Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie: Příspěvek ke vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-58-3. S. 54.

-biologicko-reprodukční: plození dětí, institucionalizované uspokojení sexuálních potřeb

-socializační funkce: má na starost zapojení svých členů do společnosti, naučit je uspokojovat své potřeby v souladu s normami dané společnosti

-regenerační funkce: kompenzace společenských nároků veřejného života, soukromí, odpočinek

Shrneme-li všechny funkce, pak můžeme říct, že rodina ovlivňuje šance dítěte skrze podmínky, které mu poskytuje, tedy podmínky *kulturní* (vzdělání, kultivovanost rodičů, stimulace dítěte), *ekonomické* (prostředky vynaložené na dítě) a *sociální* (síť podpory) kapitál⁷⁷.

Z takto vymezených funkcí rodiny se zdají dvě z hlediska současného společenského vývoje nejdůležitější: socializace dětí a emocionálně psychologická stabilizace dospělých.

Řadu dalších funkcí rodiny převzal v průběhu vývoje moderní společnosti především stát.

Socializace je v rodině vnímána odlišně od ústavně pojaté výchovy a to především z hlediska reciprocitu a angažovanosti. Na základě těchto dvou faktorů je odlišný i model interakce dospělých a dětí, tedy vychovávajících a vychovávaných. Reciprocitu chápeme jako vzájemné předávání podnětů mezi lidmi, jde o oboustranné působení⁷⁸. Podstatná je přitom citová angažovanost na osudu dítěte, předávání nejen znalostí a dovedností, ale citových podnětů. Proto se pro rodinnou výchovu nepožaduje na rodičích zvládnutí formalizovaných vychovatelských technik. Ty samy o sobě nestačí.

⁷⁷ MOŽNÝ, Ivo: *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. S. 92.

⁷⁸ MATĚJČEK, Zdeněk: *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha, Portál, 1994. S. 40.

Hlavní jsou citové vztahy rodinných příslušníků, ochota se tím druhým zabývat. Žádný takovýto vztah i při nejlepší vůli nemůže zajistit stát. Záleží pouze na lidské sounáležitosti, která nemůže být předepsána vnějším systémem, ale musí vyvěrat z osobního přesvědčení a potřeby.

Abychom si mohli udělat představu o rodinném životě současnosti, vycházíme z popisu znaků příznačných pro tuto instituci.

Charakteristiky rodiny v současnosti⁷⁹:

- množství funkcí bylo přebráno různými sociálními institucemi (v plné kompetenci rodiny jen některé)
- oblast zakládání rodiny je už neritualizovaná (není nutná legalizace manželského soužití pro rodinný život)
- snižuje se stabilita rodiny (nárůst rozvodovosti, emancipace, citová báze svazků)
- mění se struktura rodiny (omezení soužití více generací, méně dětí...)
- díky antikoncepci je možné plánované rodičovství (ubývá nechtěných dětí)
- prodlužuje se délka života, dítě zůstává déle v domácnosti, delší trvání rodiny
- dochází k proměnám rodinného cyklu (rodiče dnes starší, prarodiče často ještě pracují)
- častá jsou dvoukariérová manželství, delší časová náročnost zaměstnání

2.2 Formální socializace

Ve výchovně-vzdělávacích institucích si jedinci v sociální interakci osvojují modely chování, které jim umožňují rozhodovat se samostatně a nezávisle v životních i profesních situacích. Často jde o jednosměrné, vzájemné působení aktivního

⁷⁹ KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra: *Člověk-prostředí-výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. S. 83.

vychovatele na pasivního vychovávaného.⁸⁰ Záleží na charakteru té které instituce, jaké jednání si dítě vypěstuje. U různých typů škol dochází pod vlivem jejich rozdílných vzdělávacích programů a přístupů ke vzdělávání k odlišné socializaci a tedy i různě rozvinutému chování či osvojení znalostí. Srovnáváním žáků alternativních základních i jiných škol bychom dospěli k poznání určitých specifických společenských návyků, které byly školou podporovány. Tam, kde je ovšem formálně nahrazována individuální péče o dítě v celém rozsahu, tedy v dětských domovech, kojeneckých ústavech, atd., je situace odlišná. Protože se zde ocitají děti, které většinou pochází z narušených rodin, které nejsou schopny se o ně postarat a tím zastávat svoji rodičovskou zodpovědnost, musí mít ústavy toto jejich znevýhodnění na zřeteli. Vychovatelé musí být absolventy studia speciální pedagogiky, absolvují psychosociální výcviky a další doplňující kurzy. V každém zařízení musí být psycholog, děti mají k dispozici čísla na sociální pracovníky, linky bezpečí a další organizace zabývajícími se pomocí dětem.

3.0 Důsledky edukačních procesů pro společnost

Důsledky edukačních procesů pro společnost jsme snad již dostatečně nastínili. Bez těchto mechanismů by nedocházelo k předávání znalostí ani chování, které vedou k zachování jedince i pokračování jeho živočišného druhu. Formální ustanovení a provoz těchto systémů má ovšem dalekosáhlý vliv na kvalitu tohoto předávání a tím také na charakter společnosti. Náhradní péče je v ČR součástí veřejného sektoru

⁸⁰ MATĚJČEK, Zdeněk: *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha, Portál, 1994. S 40.

rozvojových služeb⁸¹. Péči o děti a rodiny zajišťují také nestátní organizace, jejichž stručný popis a seznam je uveden v příloze č.1.

Součinnost státního i nestátního sektoru má zajišťovat služby, které rozvíjejí a kultivují lidský potenciál, či kapitál. Z úrovně jednotlivých segmentů služeb poskytovaných těmito orgány je možné určit úroveň a vyspělost dané společnosti.

Z hlediska zájmu společnosti se absolvent rodinné výchovy i náhradní výchovné péče, tedy dospívající člověk, stává jakýmsi produktem. I u dítěte bez rodinného zázemí se později očekává, že se stane právoplatným občanem, tedy že bude schopen vykonávat předpokládané funkce – občana, člena rodiny, zaměstnance, spotřebitele, atd. Všichni členové společnosti totiž představují podle Garyho Stanley Beckera „lidský kapitál“ a investice do něj (hlavně do vzdělání a zdraví), mají zpětný vliv na růst příjmů a ekonomickou pozici státu. Termín původně ekonomický byl uveden do souvislosti se společenskými vědami právě G.S. Beckerem knihou „Lidský kapitál“. Tento pojem můžeme brát jako specifickou součást souhrnného pojmu kulturní kapitál, který je neoddělitelný od lidí samotných, jsou to investice, které máme vždy při sobě⁸². Teorie investic do lidského kapitálu nemůže opomenout, jak státní, tak rodinné investice. Vliv rodinného prostředí, návyků, hodnot do jisté míry utváří možnosti lidský kapitál rozvíjet a udržovat. „Rodiče zásadně ovlivňují úroveň a šíři vzdělání svých dětí.“⁸³ Pomáhají dítěti utvářet vztah k sobě samému, k ostatním lidem, i k učení a pozdějšímu zaměstnání.

Termín kulturní kapitál byl vytvořen francouzským sociologem Pierrem Bourdieu. Jako kulturní kapitál označil jazykové a kulturní dovednosti jedinců, které se ovšem liší podle různých sociálních tříd⁸⁴.

⁸¹ BÁRTOVÁ, Darina, SVOBODOVÁ, Michaela, VRTBOVSKÁ, Petra: *Zpráva o stávajícím stavu náhradní výchovné péče o děti a mládež bez rodinného zázemí v ČR*. Dom o.s., 2002 [cit. 2007-28-07] Dostupné na: WWW:<http://www.dom-os.cz/dokumenty/downloads_Zprava.pdf> S. 50.

⁸² KAMENÍČEK, Jiří: *Lidský kapitál*. Praha, Karolinum, 2003. S.16.

⁸³ Tamtéž, S. 19.

⁸⁴ JANDOUREK, Jan: *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001.

Protože tento pojem souvisí především se vzděláním, které přináší ekonomické a společenské výhody, může nám znalost míry gramotnosti v jednotlivých částech světa pomoci při interpretaci rozdílů jednotlivých sociokulturních systémů. Bourdieu zásadně narušil optimistické představy o demokratizaci vzdělání a možnostech rovných příležitostí. Spolu se svým kolegou Passeronem zkoumal osvojování kultury při výzkumech žáků a učitelů⁸⁵. Dospěli k názoru, že škola reprodukuje nerovnosti v přístupu ke kultuře. Základními východisky pro jejich teorii bylo přesvědčení, že každá kultura má své osobité vlastnosti, které jsou nabývány v průběhu socializace. Ovšem tento proces se různí v závislosti na společenské třídě, ve které jedinec vyrůstá. Edukační systém odpovídá základním rysům společnosti dominující třídy a tak jedinci patřící do jiné třídy mají ztížené podmínky. Zdánlivě by tedy pro děti z ústavů neměl být problém zařadit se do společnosti, protože poznaly výchovu uzpůsobenou na tento systém (pomineme-li vliv předcházejících zkušeností z rodiny, která nemusí tomuto systému odpovídat vůbec). Škola tak navazuje na kulturní dědictví získané v rodině a rozvíjí ho. Není ovšem v jejích možnostech tuto předpokládanou znalost nahradit a také její modifikace ve smyslu všeobecně platných norem, bývá značně obtížná. Děti z vyšších statusových skupin tak mají lepší vstupní podmínky, protože se dostávají ke kulturnímu kapitálu, který jim je blízký, který částečně znají z rodiny. Osvojením určitého kulturního kapitálu se jedinci stávají součástí ekonomického kapitálu státu, který jednak toto předávání zajišťuje a jednak ho využívá.

Zbývá zmínit se ještě o sociálním kapitálu, který se týká získávání a udržování sociálních vazeb a kontaktů. Zde je nejvíc patrné znevýhodnění dětí bez rodin, které jsou prakticky bez sociálního kapitálu, protože styky, které navazují v ústavech jsou značně omezené. Základním přínosem, který myšlenky P.Bourdieu mají pro tuto práci

⁸⁵ PROKOP, Jiří: *Škola a společnost v kritických teoriích 2.poloviny 20.století*. Praha: Karolinum, 2005. S. 169.

je, že i přes dnešní snahu o rovný přístup ke vzdělání nemají edukační instituce šanci uspět u všech dětí stejně, protože jejich výkony se odvíjí nejen od dispozic, ale ve velké míře i od jejich rodinného zázemí, tedy místa ve společenské struktuře.

S těmito myšlenkami souvisí další teorie o předávání znalostí a vlivu jazyka na ně, kterou vytvořil Basil Bernstein. Ten zdůrazňuje fakt, že jazyk je zprostředkováván sociálními vztahy a zároveň odráží rodinné prostředí. Je kódem, který se váže na určité hierarchie hodnot a determinuje tak vnímání reality. Řeč každého jedince, která je jak jsme si v úvodu vysvětlili základním nástrojem předávání znalostí a informací, se formuje pod kulturním tlakem. V závislosti na pozici ve společenské struktuře si jedinec může osvojit buď omezený, nebo rozvinutý jazykový kód rodné řeči a ten pak ovlivňuje jeho další možnosti získávání dalších poznatků. Jako existuje psychická deprivace, zastává Bernstein teorii jazykové deprivace, která vede ke školní deprivaci a posléze k deprivaci kulturní. Děti zbavené kulturního a jazykového kapitálu potřebného ke školní výuce dosahují horšího prospěchu, následně i horší společenské pozice.

V teoriích obou autorů narážíme tedy na myšlenku, že nejen v různých společnostech (po vzoru psychologické antropologie) ale i v různých společenských třídách se utvářejí různé typy osobnosti. Vliv na to má specifický výsek kulturního kapitálu, který je rodinami těchto tříd dětem zprostředkováván a také specifický kód jazyka, který si v nich osvojují.

Vyplývá z toho fakt, že na kulturní transmisi má vliv jazyková transmise.

Z obou těchto přístupů k rodinnému pozadí edukačních procesů vyplývá jasné znevýhodnění dětí z nižších sociálních tříd, o dětech v ústavu toto vše platí několikrát více. Pokud by ovšem stát byl schopen zajistit větší počet odborných pracovníků v těchto službách, zřejmě by byla situace opačná. Každému dítěti by se dostalo adekvátního přístupu zprostředkovaného příslušným kódem majoritní skupiny

4.0 Širší souvislosti edukačních procesů

Edukační procesy jako hlavní mechanismy kulturní transmise, probíhají v určitých společensko-historických souvislostech a v daném prostředí. Ovlivňují je tedy formy společenského života, stav vyspělosti společnosti v hospodářské, politické a v dalších oblastech.

Podmínky socializace a výchovy jsou vázány na⁸⁶

- technologický rozvoj (průmyslová revoluce – pracovní profese, rozvoj všeobecného vzdělání)
- ekonomický rozvoj
- politický systém
- vývoj kultury, spol. norem, hodnot
- sociální strukturu, skupinu, třídu a jejich charakteristiky
- národní vědomí, soužití s ostatními kulturami
- demografický vývoj (porodnost, úmrtnost)
- urbanizaci (anonymita, edukační příležitosti)
- povahu rodiny, vrstevnické skupiny

Jedná se vždy o obousměrný proces. Jak odrážejí výchovně vzdělávací instituce rozvoj poznání a společenskou strukturu, jak jsou ovlivňovány ekonomickými podmínkami, tak zpětně „lidský kapitál“, který za těchto podmínek vznikne, rozvíjí a vylepšuje dané možnosti.

⁸⁶ HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav: *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. S. 27.

V převládajícím „informačním“ světě je znalost nebo schopnost získávání informací (potažmo jejich využití a práce s nimi) zásadním požadavkem. Se způsoby předání těchto znalostí mají problémy hlavně v rozvojových zemích. Jak už jsme uvedli, souvisí to s mnoha dalšími oblastmi života jednotlivce, i celé společnosti. Stát, který nemá dostatek kvalifikovaných pracovníků nemůže zajistit adekvátní fungování hospodářského systému. I když většinu základních prvků kultury předává rodina či komunita, stávají se poznatky potřebné pro pozdější uplatnění ve společnosti životní nutností, takže rodinná forma předávání poznatků dále v moderních společnostech není dostačující.

Podle zprávy Světové komise pro kulturu a rozvoj „Our creative diversity“ 1995 má být kladen důraz nejen na ekonomické souvislosti vzdělání, ale i na lidskou vzájemnost. Kulturní dimenze lidského života a s nimi kulturní a sociální kapitál společnosti jsou možná podstatnější než ekonomický růst. Uvádí, že například „výchova jako podstatná dimenze kulturního vývoje určitě podporuje i ekonomický růst, má však jistě hodnotu sama v sobě. To znamená, kultura nesmí být redukována na pomocné funkce pro podporu ekonomického růstu, ale má nadto vnášet do života smysl“.⁸⁷

Možná v důsledku faktu, že 20% světové populace je dnes mezi 15 – 24 lety (hlavně díky populační explozi v afrických zemích, která kulminovala v 70. letech minulého století), kdy v rozvojových zemích tento poměr blíží polovině celkového počtu obyvatel, je důraz na začlenění a zapojení mladých lidí do občanských a kulturních programů tak důležité, jako obstarání jejich zdravotních, vzdělávacích a pracovních potřeb. V tomto ohledu hraje role státu a rodin hlavní úlohu. Protože vyrovnání se se společností a svým místem v ní a ve světě je značně ulehčeno „správným“ vzděláním, nabývá na významu zprostředkování smyslu a hodnot. Současná generace, pokud je jí to

⁸⁷ VOMÁČKA, Jiří: *Kultura, škola, pedagogika*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. S. 20.

umožněno, má nejrozsáhlejší přístup k informacím a vzdělání, jaký kdy lidská kultura měla k dispozici, proto musí umět ho využít.

Závěr:

Cílem předložené práce bylo zpracování tématu výchovy a vzdělávání z kulturologického hlediska. Tento přístup je autorkou považován za přínosný hned z několika důvodů. Umožňuje spojení poznatků různých vědních disciplin, jejichž výsledky se do souvislostí dostávají v běžné i odborné literatuře spíše výjimečně, a tím otevírá další možnosti řešení specifických problémů a bádání v dané oblasti.

Dalším přínosem je začlenění tématu do lidského způsobu života, jeho vnímání jako základní charakteristiky lidstva, jednotlivých společností i jednotlivce. Zkoumáním dopadů edukace na všech těchto třech úrovních lze dospět k funkčním řešením problémů formalizovaného i individuálního předávání lidských poznatků.

Vzhledem ke komplexnosti tématu jsem se soustředila na ty základní složky edukačních procesů, které mi pro přehled dané problematiky připadaly nejdůležitější. Důvodem podrobnějšího rozpracování konkrétního systému vzdělávání v ČR, bylo seznámení se s přesnou formulací mechanismů zajištění přenosu znalostí, norem chování, zvyků na ty členy společnosti, u kterých přirozená složka tohoto procesu, tedy rodina, chybí. Specifické sociokulturní regulativy v podobě právních předpisů, existence vládních, krajských i nestátních orgánů, charakter jejich činnosti i vzájemné spolupráce ukazují na míru kulturní vyspělosti státu nejen v tomto specifickém odvětví, ale i v celkovém zajištění vzdělávací soustavy.

Vhodným doplněním celkového konceptu práce mohlo dodatečně být přímé srovnání s edukačními systémy v dalších zemích, které se od naší republiky odlišují větší či menší mírou vyspělosti. Je jisté, že kde nejsou prostředky na zajištění dostatku potravin, vody a zdravotnické péče, bude pozornost, která se věnuje předávání znalostí,

orientována spíše na praktické problémy. Přitom je fungující školství a sociální systém základním předpokladem pro budoucí kvalitní vývoj společnosti.

Příloha 1

Nestátní sféra pro rodinu

Nestátní organizace doplňují státní služby ve zvolené oblasti působení. Ve sféře rodiny jsou to organizace pomáhající nejen fungujícím rodinám, ale i dětem či dospělým v krizové situaci.

Pro matky na mateřské dovolené, rodiny existují mateřská a rodinná centra, jejichž hlavním smyslem je podpora rodinného života.

Pro týrané děti se organizace zaměřují především na prevenci, diagnostiku a terapii (vyhledávání, pomoc, poradenství). Pomoc lze najít v dětských krizových centrech, na linkách důvěry.

Pro rizikovou mládež byly vytvořeny kontaktní centra, nízkoprahové kluby (alternativní trávení volného času), streetwork.

Osamělé matky, otcové naleznou pomoc v azylových domech, kde najdou přechodné ubytování i oběti domácího násilí.

Organizace orientující se na rodiny s postiženými dětmi usilují především o jejich integraci do společnosti, půjčují pomůcky, organizují aktivity pro postižené, rehabilitační pobyty, zprostředkovávají kontakt s odborníky.

Děti žijící mimo původní rodinu nalézají podporu a služby pro děti z dětských domovů, pomoc dětem při opuštění dětských domovů, vyhledávání náhradních rodin, podpora pěstounských rodin.

Nevládní neziskové organizace (NNO) působící v oblasti péče o děti bez rodinného zázemí lze rozdělit do dvou hlavních skupin:

Nadace – hlavně finanční podpora progresivních typů sociálních služeb pro děti, podpora pěstounské péče a rozvojových programů

Výbor dobré vůle – Nadace Olgy Havlové

Nadace Terezy Maxové

NROS, OSF, Civilia

Educa, J&T nadační fond, Nadační fond manželů Livie a Václava Klausových, Nadace naše dítě, nadace Naše dítě, Vize 97 nadace dagmar a václava havlových

Občanská sdružení, obecně prospěšné společnosti:

+účelová zařízení církví

Podpora a zavádění progresivních metod v oblasti, šíření know-how

Středisko náhradní rodinné péče

Sdružení pěstounských rodin

Nadační fond pro opuštěné děti Rozum a cit

Fond ohrožených dětí

Charita česká republika, diakonie

Poskytovatelé služeb v oblasti péče o děti a mládež

Hlavně rezidenční, jak NNO, tak privátní

Duha, soukromý dětský domov, Koryto

Kontaktní linky, internetové poradny www.adoptce.com, www.rodina.cz, linka právní pomoci naše dítě 777 800 002

Kontaktní linka o.s. Rozum a cit 323 605 782, www.pestounská.péče.cz

Typy poskytovaných sociálních služeb – domy na půli cesty (pro mladé lidi od 18-26 let)

Občanská poradna – základní a odborné sociální poradenství

Pedagogicko-psychologická poradna –pro děti od tří let, rodičům, učitelům – psychologická diagnostika a poradenství ve vztahu k vývoji, výchově a vzdělávání dětí

Manželská rodinná poradna

Program pět P – kamarádský vztah dítěte a dobrovolníka

Respitní péče (čas odpočinku rodině pečující o postiženého či seniora) - úlevná

Mezinárodní organizace zabývající se pomocí dětem:

Childwatch international – www.childwatch.uio.no

Child labour IPEC – www.ilo.org/ipecc

Organizace spojených národů OSN (Úmluva o právech dítěte, Výbor pro práva dítěte) www.unicprague.cz

Světová zdravotnická organizace WHO – www.who.int

Unicef, dětský fond OSN – www.unicef.org

Mezinárodní organizace práce ILO

http://www.detskaprava.cz/pedagog/opravech_organizace.asp

Příloha 2

Pro lepší ilustraci fungování mechanismů systému náhradní výchovné péče v ČR jsem vytvořila dotazník pro lidi, zabývající se touto oblastí buď poskytováním pěstounské nebo adoptivní péče o dítě. Sestával z deseti otázek, 4 se týkaly přímo rodinné situace, další se tázaly na povědomí o systému NRP v ČR a zahraničí.

Adresy pěstounů jsem získala od sociální pracovnice centra pěstounských rodin pí.Zougarové. Pro malý počet obdržených odpovědí nemají výsledky průkaznou hodnotu, jsou ovšem dobrým příkladem praktického zajištění péče o opuštěné dítě v konkrétních rodinách.

Se všemi rodinami, které zodpověděly dotazník, jsem mluvila osobně. Při vyplňování uvedly jméno, adresu a kontakt, případně další údaje jako jsou věk a vzdělání. Tyto osobní údaje o respondentech nejsou uvedeny, všechny ostatní odpovědi jsou citovány doslovně.

Otázky:

- 1)Co konkrétně děláte v oblasti náhradní rodinné péče (NRP)?
- 2)Co vás vedlo k této práci, jak jste se k tomu dostal/a?
- 3)Uveďte, prosím, průběh svěření dítěte do NRP (adopce, pěstounská péče) spolupráce s jakými úřady, doba vyřízení, hodnocení profesionality úředníků:
- 4)Popište jaké dítě se k vám dostalo do rodiny, jak staré bylo, jak se chovalo, jak a jak rychle se přizpůsobilo?

OBEČNÁ ČÁST

- 5)Jaká je vaše informovanost o NRP, jaké možnosti systému NRP v ČR existují?
- 6)Spolupracujete s nějakým úřadem nebo neziskovou organizací zabývající se tímto problémem? Pokud ano, s jakou a jaké s ní máte zkušenosti?
- 7)Máte informace o systémech NRP v zahraničí? Pokud ano, uveďte, prosím (popř. srovnajte systémy).
- 8)Je podle vás systém NRP v ČR něčím specifický?
- 9)Jaká je podle vás nejlepší forma péče o děti, které nemají rodinu?
- 10)Co v NRP postrádáte, co byste změnili?

Dotazník č. 1

1) Co konkrétně děláte v oblasti náhradní rodinné péče (NRP)?

Pečujeme o dvě děti v NRP (dětem jsme poručníky).

2) Co vás vedlo k této práci, jak jste se k tomu dostal/a?

Při návštěvě bývalé Jugoslávie jsme se setkali s řádovými sestrami, které pečovaly o sirotky (bylo těsně po válečném konfliktu). Chtěli jsme si nějakého sirotka vzít domů a být mu novými rodiči, když o svoje přišel ve válce, ale zjistili jsme, že je to z cizí země téměř nemožné. Proto jsme se začali více zajímat o tuto problematiku v naší zemi a časem si požádali o dítě do pěstounské péče.

3) Uveďte, prosím, **průběh** svěření dítěte do NRP (adopce, pěstounská péče)

spolupráce s jakými úřady, doba vyřízení, hodnocení profesionality úředníků:

U prvního dítěte uplynuly 2 roky od žádosti po její realizaci. U druhého „jen“ rok. Obě děti jsou v poručnické péči, rodiče byli zbaveni rodičovské zodpovědnosti. V té době jsme spolupracovali s úředníky krajského úřadu v Olomouci, časem pak i v Litovli, kam spadáme.

Paní, která nás měla na starosti v Olomouci byla již těsně před důchodem a bylo vidět, že má dlouholeté zkušenosti, dobře se orientovala v zákonech, dovedla nám poradit i se v případě problémů za nás postavit. Nová slečna, která nás převzala v Litovli sice neměla tolik zkušeností, ale cokoli jsme potřebovali, tak vyhledala, zařídila, velmi jsme oceňovali její opravdu lidský přístup k nám a nehraný zájem o náš „případ“. Po odchodu na mateřskou ji vystřídala paní, která nám bohužel i ve velmi naléhavé věci nepomohla a její přístup bych nazvala jen „úřednický!“

4) Popište jaké dítě se k vám dostalo do rodiny, jak staré bylo, jak se chovalo, jak a jak rychle se přizpůsobilo?

Chlapec, kterého jsme přijali jako prvního, k nám přišel v 10 měsících. Přesto, že jsme měli v té době stejně starou holčičku vlastní, jsme si s jeho nezvyklým chováním a jeho reakcemi nevěděli často rady. Vlastně bychom mohli říct, že ačkoliv je u nás již 9

rokem, nepřizpůsobil se a spousta věcí přetrvává. Je to způsobeno především jeho psychickým onemocněním, ale pozorujeme, že na jeho chování měla velký vliv i citová deprivace z kojeneckého ústavu.

Děvčátko, které jsme přijali později ve 1,5 roce mělo naopak velmi neradostnou prognózu do budoucna. Byla nám dána do péče jako autistické dítě, které mělo IQ na hranici debility, neuměla chodit, vydávala pazvuky a nebylo jisté jestli slyší.... Holčička se v novém prostředí začala rozvíjet, vyloučila se sluchová vada, naučila se chodit a stala se miláčkem celé rodiny. Myslím, že nejvíc se naučila od dětí. Je u nás 3 rokem a je hyperaktivní a mírně opožděná, ale jinak velice chytrá, výřečná a šikovná.

OBECNÁ ČÁST

5)Jaká je vaše informovanost o NRP, jaké možnosti systému NRP v ČR existují?

Těžko říct, myslím že u nás je možná adopce- osvojení, zrušitelné a nezrušitelné, dále pěstounská a poručnická péče, hostitelská péče, SOS vesničky, Klokánek, Sdružení svatě Zdislavy – jejich rodinné domy pro děti bez domova

6)Spolupracujete s nějakým úřadem nebo neziskovou organizací zabývající se tímto problémem? Pokud ano, s jakou a jaké s ní máte zkušenosti?

Nadace Rozum a Cit – jen ty nejlepší zkušenosti, cítíme se být v jejich péči a zájmu

Sdružení Pěstounských rodin Brno – velmi dobré, jsme v telefonickém kontaktu, pokud něco potřebujeme, jezdíme na přednášky, odebíráme časopis, víme, že se na ně můžeme vždy obrátit

FOD- sledujeme jejich aktivity, využili jsme možnosti jet s nimi na letní dovolenou, máme od nich kartičku na slevy do hradů, zámků a ZOO, pozvánky na různé akce

7)Máte informace o systémech NRP v zahraničí? Pokud ano, uveďte, prosím (popř. srovnajte systémy).

Ne, nebo jen kusé

8)Je podle vás systém NRP v ČR něčím specifický?

Ano, má v celé Evropě nejvíce dětí v ústavech a nic s tím nedělá, celý proces je proti zdravému rozumu a byrokracie odrazuje nové žadatele a bere odvahu i těm stávajícím

9)Jaká je podle vás nejlepší forma péče o děti, které nemají rodinu?

Možnost žít v nějaké jiné rodině, hlavně bez necitlivých zásahů biolog. rodiny a často i úředníků. Myslím je jedno, jak se ta péče nazývá, děti to stejně nerozlišují, za to ale poznají, pokud se jejich bolesti a trápení vlečou(i vlivem dlouhých soudních tahanic,)

třeba i měsíce i roky. Třeba, že jsou již fyzicky v nové rodině, pokud nemají možnost žít jako ostatní děti a stávají se „případem“ k řešení, jejich problémy se pořád přetřásají a „řeší“, nemají potřebný klid pro nový start a pro zklidnění a zahojení ran, které si do nové rodiny přinesly.

10) Co v NRP postrádáte, co byste změnili?

Pokud možno dobu od podání žádosti k přijetí dítěte. Aby se nehledaly děti podle toho, do kterého kraje patří, ale rovnou z celé ČR. Uvítali bychom opravdový zájem některých úředníků a hlavně úplné a pravdivé informace o dítěti i jeho původní rodině. A hlavně, aby z moci úřední nemusely zbytečně zůstat spousty dětí v dětských domovech a aby se i pro ně našlo nějaké řešení, třeba i tím, že pěstouny přizvou k diskusi a spolupráci a neomezí je jen na vykonávání něčeho již předem rozhodnutého formou „O nás, bez nás!“

Dotazník č. 2

1) Co konkrétně děláte v oblasti náhradní rodinné péče?

- pěstounskou péči (2 děti)

2) Co vás vedlo k této práci, jak jste se k tomu dostala?

- snaha pomoci

3) Uveďte prosím **průběh** svěřeni dítěte do NRP (adopce, pěst.péče), spolupráce s jakými úřady, doba vyřízení, hodnocení profesionality úředníků

Kristýna: - leden 2002 podána žádost o osvojení nebo pěstounskou péči na odboru sociální péče - oddělení péče o rodinu, referát náhradní rodinné péče Magistrátu města Brna

- květen 2002 podrobili jsme se psychologickému vyšetření na odboru sociálních věcí a zdravotnictví Krajského úřadu Jihomoravského kraje

- srpen 2004 svěřeni do předpěstounské péče odborem sociálních věcí a zdravotnictví Městského úřadu Děčín

- duben 2005 svěřena do pěstounské péče Okresním soudem v Pardubicích

Professionalita úředníků nebyla vždy na nejvyšší úrovni, ale vše bylo vynahrazeno vstřícností a srdečností.

Ilona: - leden 2006 podána žádost o pěstounskou péči na odboru sociální péče -
oddělení péče o rodinu, referát náhradní rodinné péče Magistrátu
města Brna

- únor 2006 absolvovali jsme už pouze pohovor na odboru sociálních věcí
a zdravotnictví Krajského úřadu Jihomoravského kraje

- prosinec 2007 svěřena do předpěstounské péče odborem sociálních věcí
a zdravotnictví Městského úřadu Rosice

- červenec 2007 svěřena do pěstounské péče Okresním soudem Brno-
venkov

4) Popište jaké dítě se k vám dostalo do rodiny, jak staré bylo, jak se chovalo a jak
rychle se přizpůsobilo

Kristýna: dítě světlé pleti, léčená na akutní hepatitis, 13 měsíční, opožděná řeč, bez
emočních projevů. Byla

nedůvěřivá a smutná. Přizpůsobila se po 2 měsících.

Ilona: dítě světlé pleti s ukrajinským občanstvím, léčená s uropatií, 18 měsíční.

Nesmála se a špatně snášela

přítomnost starších sourozenců a manžela. Přizpůsobila se po 3 měsících.

OBECNÁ ČÁST

5) Jaká je vaše informovanost o NRP, jaké možnosti systému NRP v ČR existují?

Informovanost je snad průměrná, těžko srovnat

Adopce, pěstounská péče, hostitelská péče

6)) Spolupracujete s nějakým úřadem nebo neziskovou organizací zabývající se tímto
problémem? Pokud ano, s jakou a jaké s ní máte zkušenosti?

Sdružení pěstounských rodin- spolupráce naprosto výborná

Open family - ještě nevím

Fond ohrožených dětí - spolupráce naprosto neuspokojivá, špatná

7) Máte informace o systému NRP v zahraničí? Pokud ano, uveďte prosím (popř.
srovnejte systémy)

Nějaké informace snad mám, ale nejsou na takové úrovni abych mohla srovnávat

8) Je podle vás systém NRP v ČR něčím specifický?

ne

9) Jaká je podle vás nejlepší forma péče o děti které nemají rodinu?

adopce, pěstounská péče

10) Co v NRP postrádáte, co byste změnili?

Postrádám větší podporu státu a tím nemyslím pouze tu finanční

Dotazník č. 3

1)Co konkrétně děláte v oblasti náhradní rodinné péče, jaká je vaše profesní pozice?

Profesní pozice žádná, vzali jsme si do pěstounské péče 2 osiřelé děti

2)Co vás vedlo k této práci, jak jste se k tomu dostal/a?

Zcela náhodou – na výzvu odborníka, který se o děti v té době staral. Celková rodinná situace byla v té době příhodná pro toto rozhodnutí.

3) Uveďte, prosím, průběh svěřeni dítěte do PP, nebo osvojení (práce s úřady, doba trvání, hodnocení profesionality úředníků...)

Vlastně velmi rychlé, neboť bylo třeba spěchat vzhledem k psychické situaci dětí. Úřady i prověření nás jako pěstounů proběhlo ve velmi krátké době.

pracovníci NRP Uveďte prosím náplň práce, zkušenosti v průběhu jejího vykonávání.

4) Popište jaké dítě se k vám dostalo do rodiny, jak se chovalo, jak se přizpůsobilo?

Přijali jsme do rodiny 2 chlapce – 6 a 8 let; první rok trvalo než se skutečně zabydleli a zklidnili i když zdánlivě přijali novou situaci klidně a „zvesela“.

Pracovníci NRP: Uveďte konkrétní případ, na který si ze své praxe vzpomenete.

OBECNÁ ČÁST

5) Jaká je vaše informovanost o NRP, jaké možnosti systému NRP v ČR existují?

O tuto službu se zajímáme jen okrajově, neboť chlapci už odrůstají a nemáme žádné další plány v této oblasti. Víím o možnostech poradenství a různých dalších podpůrných programech.

6) Spolupracujete s nějakým úřadem nebo neziskovou organizací zabývající se tímto problémem? Pokud ano, s jakou a jaké s ní máte zkušenosti?

Nespolupracujeme

7) Máte informace o systémech NRP v zahraničí? Pokud ano, uveďte, prosím (popř. srovnajte systémy).

Žádné konkrétní nemáme, jen občas ze zájmu něco někde zachytíme.

8) Je podle vás systém NRP v ČR něčím specifický?

Myslím, že je v poslední době dobře nastaven a pružně těmto rodinám pomáhá.

9) Jaká je podle vás nejlepší forma péče o děti, které nemají rodinu?

Velmi dobrá péče je pěstounská, ale v případě malých dětí je určitě vhodnější adopce.

10) Co v NRP postrádáte, co byste změnili?

Nemohu se relevantně vyjádřit.

Dotazník č. 4

1) Co konkrétně děláte v oblasti náhradní rodinné péče (NRP)?

Vychováváme 8 dětí.

2) Co vás vedlo k této práci, jak jste se k tomu dostal/a?

Touha mít více dětí.

3) Uveďte, prosím, **průběh** svěřeni dítěte do NRP (adopce, pěstounská péče)

spolupráce s jakými úřady, doba vyřízení, hodnocení profesionality úředníků:

V roce 1990 2 děti věk 22 měsíců (dvojčata holky), r 2000 kluk 18 měsíců , r 2001 kluk

7 let a kluk 2 roky , r 2003 holka 4 roky , r 2005 holka 3 roky = poručnická péče

1 kluk biologický. U dvou dětí trvalo soudní řízení více než 2 roky.

Hodnocení prof. úřed. = soc. prac. - dobré kontaktní místo vydávání soc. dávek různé spíše horší.

4) Popište jaké dítě se k vám dostalo do rodiny, jak staré bylo, jak se chovalo, jak a jak rychle se přizpůsobilo?

Dvojčata s FOD, silně opožděné s prognózou ÚSP se nejlépe přizpůsobila.

(obě studují na střední škole)

7 letý kluk taky s FOD problémy přizpůsobení doposud.

Ostatní děti z kraj. úřad NRP , se přizpůsobily dobře.

OBEČNÁ ČÁST

5)Jaká je vaše informovanost o NRP, jaké možnosti systému NRP v ČR existují?

Na počátku skoro nulová, postupem času se zlepšovala.

6)Spolupracujete s nějakým úřadem nebo neziskovou organizací zabývající se tímto problémem? Pokud ano, s jakou a jaké s ní máte zkušenosti?

Spolupracujeme kraj. úřad Ostrava, nezisk. org. = FOD, Rozum a cit,
a částečně Brněnské sdružení.

7)Máte informace o systémech NRP v zahraničí? Pokud ano, uveďte, prosím (popř. srovnajte systémy).

Částečné a asi zkreslené.

Anglie – pěstouni pomáhají biologickým rodičům.

USA – prof.pěstouni, děti často mění své pěstouny

Pokud je to pravda - nevyhovující.

8)Je podle vás systém NRP v ČR něčím specifický?

Je založen na rodinném typu.

9)Jaká je podle vás nejlepší forma péče o děti, které nemají rodinu?

Poručníká péče – pěstouni mají skoro všechny práva.

10)Co v NRP postrádáte, co byste změnili?

Opravdovou spolupráci státních orgánů s neziskovými organizacemi v zájmu dětí.

Dotazník č. 5

1)Co konkrétně děláte v oblasti náhradní rodinné péče (NRP)?

Vnučka v pěstounské péči

2)Co vás vedlo k této práci, jak jste se k tomu dostal/a?

dcera neschopna se starat o dítě, vnučka v kojeneckém ústavu, když jí byl rok, převzali do PP

3)Uveďte, prosím, **průběh** svěřeni dítěte do NRP (adopce, pěstounská péče)

spolupráce s jakými úřady, doba vyřízení, hodnocení profesionality úředníků:

rychlý průběh, sociální pracovnice zkontrolovala prostředí, pak rozhodl soud

4)Popište jaké dítě se k vám dostalo do rodiny, jak staré bylo, jak se chovalo, jak a jak rychle se přizpůsobilo?

Dítěti byl 1 rok, velmi rychle si zvykla, žádné problémy z předchozího pobytu v ústavu

OBEČNÁ ČÁST

5)Jaká je vaše informovanost o NRP, jaké možnosti systému NRP v ČR existují?

Ano, z brožur, které dostávám

6)Spolupracujete s nějakým úřadem nebo neziskovou organizací zabývající se tímto problémem? Pokud ano, s jakou a jaké s ní máte zkušenosti?

ne

7)Máte informace o systémech NRP v zahraničí? Pokud ano, uveďte, prosím (popř. srovnajte systémy).

ne

8)Je podle vás systém NRP v ČR něčím specifický?

nevím

9)Jaká je podle vás nejlepší forma péče o děti, které nemají rodinu?

Adopce, pěstounská péče

10)Co v NRP postrádáte, co byste změnili?

nevím

SEZNAM LITERATURY A PRAMENŮ:

- BAUER, Michal, CHYTILOVÁ, Julie. *Děti z Lugasy: Ugandský život očima mladých českých učitelů*. Praha: Lidové noviny, 2006.
- BENEŠ, Milan et al.: *Idea vzdělávání v současné společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia, 2002.
- BERGER, Peter, Ludwig: *Sociální konstrukce reality*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999.
- BREZINKA, Wolfgang: *Východiska k poznání výchovy*. Brno: L.Marek, 2001.
- ČÁP, Jan: *Psychologie výchovy a poznávání*. Praha: Karolinum, 1993.
- ČÁP, Jan: *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996.
- ERIKSON, Erik, Homburger: *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002.
- FOUTS, Robert: *Nejbližší příbuzní člověka*. Praha: MF, 2000.
- HAVLÍK, Radomír et al.: *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996.
- HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav: *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002.
- HUNT, Robert: *Personalities and cultures: Readings in psychological anthropology*. Austin: Univ. Of Texas, 1967.
- KAMENÍČEK, Jiří: *Lidský kapitál*. Praha, Karolinum, 2003.
- Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie: Příspěvek ke vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-58-3
- KASÍKOVÁ, Hana et al.: *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994.
- KOVAŘÍK, Jiří et al.: *Děti v České Republice 1996: situační analýza*. Praha: Český výbor pro UNICEF, 1998.
- KUCHTA, Josef: *Základy kriminologie a trestní politiky*. Praha: C.H. Beck, 2005.
- KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra: *Člověk-prostředí-výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001.
- LAWICKOVÁ-GOODALLOVÁ, Jane von: *Ve stínu člověka*. Praha: MF, 1978.
- LINTON, Ralph: *Study of man: an introduction*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1964.
- LORENZ, Konrad: *Odumírání lidskosti*. Praha: MF, 1999.

- MACHONIN, Pavel et al.: *Mechanismy sociální soudržnosti, stratifikace a role sociálního státu*. Praha: MPSV, 2004.
- MALINOWSKI, Bronislaw: *Sex and repression in savage society*. Chicago: The Univ. Of Chicago Pr, 1985.
- MALINOWSKI, Bronislaw: *Vědecká teorie kultury*. Brno: Kraj.kulturně osvětové středisko, 1968.
- MASLOW, Abraham, Harold: *Motivation and personality*. New York: Harper and Row, 1970.
- MATĚJČEK, Zdeněk: *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha, Portál, 1994.
- MATĚJČEK, Zdeněk et al.: *Osvojení a pěstounská péče*. Praha: Portál, 2002.
- MATĚJČEK, Zdeněk, LANGMEIER, Josef: *Výpravy za člověkem*. Praha: Odeon, 1981.
- Meze sociální politiky státu, sborník příspěvků z konference*. Praha: Občanský institut, 1996. ISBN 80-901659-8-2.
- MATOUŠEK, Oldřich: *Ústavní péče*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999.
- MATOUŠEK, Oldřich: *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993.
- MEAD, George, Herbert: *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1968.
- Monitoring stavu sociálně-právní ochrany dětí do tří let věku umístěných do kojeneckých ústavů a dětských domovů*. Praha: Český helsinský výbor 1999. ISBN 80-902393-8-2
- MORRIS, Desmond: *Nahá opice*. Praha: MF, 1971.
- MOŽNÝ, Ivo: *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999.
- MURPHY, Robert, F.: *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001.
- NAKONEČNÝ, Milan: *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999.
- Národní zpráva o rodině*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2004. ISBN 80-86878-18-X
- NOVOTNÁ, Věra: *Zákon o sociálně právní ochraně dětí, komentář*. Příbram, Linde nakladatelství, 2002.
- OGBURN, William, Fielding: *Handbook of sociology*. London: Routledge and Paul, 1968.
- PARSONS, Talcott: *Societies: evolutionary and comparative perspectives*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1966.

- PARSONS, Talcott: *Společnosti- vývojové a srovnávací hodnocení*. Praha: Svoboda, 1971.
- PELCOVÁ, Naděžda: *Filosofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2000.
- Pěstouni mají právo na služby: Praktický průvodce pro náhradní rodinnou péči*. Praha: T.A.Print, Rozum a cit o.s., 2007.
- PROKOP, Jiří: *Škola a společnost v kritických teoriích 2.poloviny 20.století*. Praha: Karolinum, 2005.
- PRŮCHA, Jan: *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006.
- PRŮCHA, Jan: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002.
- RIVERS, William, Halse, Rivers: *Kinship and social organisation*. London: Athlone Press, 1968.
- Sociální a kulturní antropologie*. [k vydání připravili VODÁKOVÁ, Alena, VODÁKOVÁ, Olga, SOUKUP, Václav] Praha: Sociologické nakladatelství, 2000.
- SOBOTKOVÁ, Irena: *Pěstounské rodiny: jejich fungování a odolnost*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2003.
- SOUKUP, Václav: *Dějiny antropologie*. Praha: Karolinum, 2004.
- ŠVARCOVÁ, Iva: *Základy pedagogiky*. Praha: Vysoká škola Chemicko-Technologická, 2005.
- VOMÁČKA, Jiří: *Kultura, škola, pedagogika*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002.
- WILSON, Edward, Osborne: *O lidské přirozenosti*. Praha: LN, 1993.
- WRIGHT, Robert: *Morální zvíře: Proč jsme to, co jsme*. Praha: Nakladatelství lidové noviny, 1995.

Příručky:

- JANDOUREK, Jan: *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001.
- MARSHALL, Gordon: *A dictionary of Sociology*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří, WALEROVÁ, Eliška: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.

Legislativa:

1963/94 Sb. *Zákon o rodině*. [cit. 2007-20-08] Dostupné na:

WWW:<<http://www.atre.cz/zakony/page0031.htm>>

1999/359 Sb. *Zákon o sociálně právní ochraně dětí*. [cit. 2007-20-08] Dostupné na

WWW:<<http://zakony-online.cz/?s149&q149=all>>

2002/109 Sb. *Zákon o výkonu ústavní výchovy*. [cit. 2007-20-08] Dostupné na

WWW:<<http://www.atre.cz/zakony/page0315.htm>>

Internetové prameny:

Encyklopedie Wikipedia: [cit. 2007-28-07] WWW:<<http://www.wikipedia.org>>

UNESCO: *Our creative diversity*, (Chapter 6: Children and young people)1995. . [cit.

2007-4-08] Dostupné na:

WWW:<http://www.unesco.org/culture/policies/ocd/html_eng/chapter6.shtml>

DELORS, Jacques et al.: *Učení je skryté bohatství* . Praha: 1997. [cit. 2006-4-09]

Dostupné na:

WWW: < http://www.nuov.cz/index.php?page=vzd_v_cr&s=40&idclanku=186>

LUKÁŠOVÁ, Hana: *Změna paradigmatu ve výchově, vzdělávání a učitelské přípravě*

[cit. 2006-4-09] Dostupné na: WWW:

<http://szzs.ecn.cz/download/Lukasova_prednaska.doc>

BRUTHANSOVÁ, Daniela , ČERVENKOVÁ, Anna, PECHANOVÁ, Marie:

Zdravotně sociální služby v kojeneckých ústavech a dětských domovech pro děti do tří

let věku. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2005. [cit. 2007-28-07]

Dostupné na: WWW:<http://www.vupsv.cz/Fulltext/vz_177.pdf>

NEŠPOROVÁ, Olga, SVOBODOVÁ, Kamila: *Nestátní sféra v oblasti podpory rodin a*

služeb pro rodiny. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2006. [cit. 2007-28-

07] Dostupné na:

WWW:<http://www.unesco.org/culture/policies/ocd/html_eng/chapter6.shtml>

MŠMT:*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České Republiky*,

2005. [cit. 2007-28-07] Dostupné na:

WWW:<[http://www.msmt.cz/dokumenty/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-](http://www.msmt.cz/dokumenty/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-ceske-republiky)

[vzdelavaci-soustavy-ceske-republiky](http://www.msmt.cz/dokumenty/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-ceske-republiky)>

MŠMT: *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, Bílá kniha*, 2001. [cit. 2007-28-07]
Dostupné na:
WWW:<<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>>
DOM o.s.:
BÁRTOVÁ, Darina, SVOBODOVÁ, Michaela, VRTBOVSKÁ, Petra: *Zpráva o stávajícím stavu náhradní výchovné péče o děti a mládež bez rodinného zázemí v ČR*.
Dom o.s., 2002 [cit. 2007-28-07] Dostupné na: WWW:<http://www.dom-os.cz/dokumenty/downloads_Zprava.pdf>
Kolektiv autorů: *Výroční zpráva o organizaci a její činnosti*
[cit. 2007-28-07] Dostupné na: WWW:<http://www.dom-os.cz/files/VZ_2005_final.pdf>
České centrum pro sanaci rodiny: WWW:<<http://www.strep.cz/?loc=uvod>>
Dětské domovy Praha: WWW:<<http://www.firmy.cz/Instituce-a-urady/Vzdelavaci-instituce/Detske-domovy/reg/praha>>
Dům otevřených možností: WWW:<<http://www.dom-os.cz/index.php?page=onas&typ=sablony>>
Institut náhradní rodinné péče: WWW:<<http://www.natama.cz/>>
Family Care international: WWW:<<http://www.familycareintl.org/en/home>>
Federace dětských domovů ČR: WWW:<<http://www.fddcr.cz/>>
Projekt náhradní rodinné péče: WWW:<<http://www.adopce.com/beta/adopce/>>
Sdružení pěstounských rodin: WWW:<http://www.pestouni.cz/nrp_kontakty.html>
Středisko náhradní rodinné péče: WWW:<<http://www.nahradnirodina.cz/>>
Veřejný ochránce práv ombudsman:
WWW:<<http://www.ochrance.cz/dokumenty/dokument.php?doc=475>>
Vzdělávací institut ochrany dětí: WWW:<<http://www.viod.cz/index.php?&a=6>>
Úmluva o právech dítěte:
WWW:<http://www.detskaprava.cz/rodic/opravech_umluva.asp>